




jednak
książki

Gdańskie Czasopismo
Humanistyczne

2017 nr 7

Pomiędzy
dziećmi
i dorosłymi.

Przekraczanie
granic
w literaturze
dla dzieci
i młodzieży.



Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne

eISSN 2353-4699

Redaktorka naczelna: Ewa Graczyk

Redakcja numeru: Monika Graban-Pomirska

Rada naukowa: prof. dr hab. Małgorzata Książek-Czermińska (Polska), prof. dr hab. Kwiryna Ziemia (Polska), prof. dr hab. Stefan Chwin (Polska), prof. dr hab. Rolf Fieguth (Szwajcaria), prof. dr hab. German Ritz (Szwajcaria), prof. dr hab. Zbigniew Majchrowski (Polska), prof. dr hab. Krystyna Kłosińska (Polska)

Kolegium redakcyjne: Maciej Dajnowski, Bartosz Dąbrowski, Anna Filipowicz, Monika Graban-Pomirska, Magdalena Horodecka, Edward Jakiel, Mariusz Kraska, Artur Nowaczewski, Maciej Michalski, Wojciech Owczarski, Krzysztof Prętki, Stanisław Rosiek, Paweł Sitkiewicz, Katarzyna Szalewska, Monika Żółkoś

Sekretarz redakcji: Martyna Wielewska-Baka, Anna Burzyńska

Adres redakcji: Instytut Filologii Polskiej, 80-952 Gdańsk, ul. Wita Stwosza 55, Uniwersytet Gdański
jednak.ksiazki@gmail.com

© Copyright by Wydział Filologiczny UG

Redakcja językowa: Alicja Wódkowska

Korekta anglojęzyczna: Marta Maciejewska

Projekt okładki: Agnieszka Wielewska

Projekt typograficzny, skład tekstu i publikacja elektroniczna: Katarzyna Szalewska, Maciej Dajnowski, Martyna Wielewska-Baka

Publikacja finansowana ze środków na utrzymanie potencjału badawczego Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego.

Wersja elektroniczna jest wersją pierwotną czasopisma.

Redakcja czasopisma informuje, iż w roku 2016 numery recenzowali:

Grzegorz Czerwiński, dr, Uniwersytet w Białymstoku (Polska)

Ingrida Eglė Žindžiuvienė, prof., Uniwersytet w Kownie (Litwa)

Jana Raclavska, prof., Uniwersytet w Ostrawie (Czechy)

Polina Golovářtina-Mora, Uniwersytet w Medellin (Kolumbia)

W roku 2016 redaktorami numerów byli:

Magdalena Horodecka

Wojciech Owczarski

JEDNAK



KSIAZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

SPIS TRESCI

OD REDAKCJI

MONIKA GRABAN-POMIRSKA

Tam i z powrotem.....9

STUDIA

MACIEJ SKOWERA

Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorostłości. Literatura dziecięca jako konstrukt.....13

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA

Skandynawska książka (nie tylko) dla dzieci w czasach transgresji.....31

AGNIESZKA KERLIN

Przede wszystkim dla dorosłych... Psychoanalityczna (jungowska) wykładnia baśni Hansa Christiana Andersena.....45

ELŻBIETA KRUSZYŃSKA

Samotność dziecka w świecie dorosłych (na przykładzie „Kiedy znów będę mały”, „Feralnego tygodnia” i „Spowiedzi motyla” Janusza Korczaka).....67

LIDIA URBAŃCZYK-TULIK

Niedorośli wobec grozy – dziecięcy bohaterowie horrorów dla młodych odbiorców.....81

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

„Bajka, która baje”. O kilku motywach w „Klechdach polskich” Bolesława Leśmiana.....97

MICHAŁ PRUSZAK

“Tales from Shakespeare” Charlesa i Mary Lambów. Transpozycja intersemiotyczna dramatów Szekspirowskich – jej przyczyny, metody i konsekwencje.....111

MALGORZATA DORNA

„Chłopiec z Georgii” Erskine Caldwell – między groteską, ironią i urokiem opowieści z Południa.....133

ESEJE

PRZEMYSŁAW GÓRECKI

Gender studies wobec diachronii i synchronii.....145

EWA GRACZYK

Z zachwytem. O „Drugiej bramie” Haliny Górskiej.....157

ZOFIA POMIRSKA

„Awantury kosmiczne” Edmunda Niziurskiego jako metafora czasów schyłkowego PRL.....165

MONIKA GRABAN-POMIRSKA.....179

Czarodziejski młyn 2.0

OLAF PAJĄCZKOWSKI

Saga „Dragonlance” jako „fantasy przejściowe” (graniczne).....189**PROLEGOMENA**

JOLANTA LASKOWSKA

Rynek książki dla dzieci i młodzieży w Polsce.....201

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Lektura według ministerstwa. Kilka uwag do koncepcji kształcenia literacko-kulturowego w nowej szkole podstawowej.....211

JUSTYNA KRZYSIEK

Podróż przez światy dzieciństwa. Uwagi o monografii „Światy dzieciństwa. Infantyliżacja w literaturze i kulturze”.....219**KONFRONTACJE**

„Jeszcze jest dla wszystkich robota”. Rozmowa z prof. dr hab.

GERTRUDĄ SKOTNICKĄ (*Zapis spotkania z cyklu „Dialogi z tradycją”*).....231

Noty o autorach.....243

JEDNAK



KSIAZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

LIST OF CONTENTS

EDITOR'S NOTE

MONIKA GRABAN-POMIRSKA

There and Back Again.....9

STUDIES

MACIEJ SKOWERA

A Safe and Useful Land of Immaturity. Children's Literature as a Construction.....13

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA

Scandinavian Books (not only) for Children in Times of Transgressions.....31

AGNIESZKA KERLIN

First of All for Adults... Jungian Psychoanalytic Interpretation of H.Ch. Andersen's Fairytale.....45

ELŻBIETA KRUSZYŃSKA

The Loneliness of a Child in the Adult World (based on the examples of "Kiedy znów będę mały", "Feralny tydzień" and "Spowiedź motyla by Janusz Korczak").....67

LIDIA URBAŃCZYK-TULIK

Young People and Horror – Children as Heroes of Horror for Young Audience.....81

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

„Bajka, która baje”. On Some Motifs in Bolesław Leśmian's "Klechdy polskie".....97

MICHAŁ PRUSZAK

"Tales from Shakespeare" by Charles and Mary Lamb. Intersemiotic Transposition of Shakespeare's Plays – Its Reasons, Methods and Consequences.....111

MALGORZATA DORNA

*“Georgia Boy” by Erskine Caldwell – between the Grotesque, Irony and Special Charm of the Storytelling from the South of the USA.....*133

ESSAYS

PRZEMYSŁAW GÓRECKI

*Issues of Diachrony and Synchrony in Gender Studies Approach.....*145

EWA GRACZYK

*.With Amazement. On Halina Górska's “The Second Gate”.....*157

ZOFIA POMIRSKA

*“Awantury kosmiczne” by Edmund Nizjurski as a Metaphor for the Time of Decline of the Polish People’s Republic.....*165

MONIKA GRABAN-POMIRSKA

*The Magic Mill 2.0.....*179

OLAF PAJĄCZKOWSKI

*„Dragonlance” –Transitional Fantasy.....*189

PROLEGOMENA

JOLANTA LASKOWSKA

*Book Market for Children and Youth in Poland.....*201

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

*A Set Book according to the Ministry of Education. Some Notes on the Concept of Literature and Culture Teaching in the New Primary School.....*211

JUSTYNA KRZYSIEK

*Returns to Childhood – Remarks on Monograph “Światy dzieciństwa. Infantylicyzacje w literaturze i kulturze”.....*219

CONFRONTATIONS

*“There is Still a Job for Everyone”. An Interview with professor GERTRUDA SKOTNICKA (A Transcript of the Meeting from the Cycle “Dialogues with Tradition”)*231

*Notes about Autors.....*243

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

OD REDAKCJI

TAM I Z POWROTEM

MONIKA GRABAN-POMIRSKA

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Książki dla dzieci, jak sama nazwa wskazuje, czytają dzieci. Użycie czasownika „czytają” jest tu nieprecyzyjne, bo przecież mali odbiorcy długi czas poznają tekst przez pośrednika – dorosłego, który z większą lub mniejszą przyjemnością spełnia wychowawczy obowiązek wprowadzenia dziecka w świat literatury. Zatem i każdy dorosły mimowolnie jest czytelnikiem literatury dziecięcej, oddając się tej „już nie dla niego” lekturze z – najczęściej skrywaną – satysfakcją. Wciąż jednak określenie „to napisane dla dzieci” może deprecjonować tekst. Niekiedy bez większego wstydu i zażenowania przyznajemy się do czerpania przyjemności z książek dziecięcych, ale dlatego że – jak się tłumaczymy – pozwalają one na nostalgiczny powrót do utraconej krainy dzieciństwa. Jedynie o pozycjach klasycznych, arcydziełach literatury dziecięcej mawia się, że rosną razem z czytelnikiem, który dopiero w dorosłym wieku potrafi odkryć ich głębszy sens i znaczenie. A przecież zachodzi także proces odwrotny – tzw. obniżanie wieku adresata. Historyczne początki literatury dla dzieci biorą się z przykrawania, adaptacji, przeróbek tekstów dorosłych na użytek maluczkich (*Robinson Krusoe*, *Podróż Guliwera*, *Don Kichot*). Z kolei ludowe opowieści, nie przeznaczone dla dzieci – baśnie, których „wartość i znaczenie” opisał Bettelheim należą od dawna do kanonu lektur dziecięcych.

Z drugiej strony wiele książek pisanych z myślą o dziecięcym odbiorcy znajduje większe uznanie wśród czytelników dorosłych. Kiedy i dlaczego tak się dzieje, czego dorosły czytelnik poszukuje i co w nich odnajduje? Na te pytania między innymi próbują odpowiedzieć Autorzy niniejszego numeru czasopisma.

Książki dla dzieci i młodzieży zajmują ugruntowane miejsce w dyskursie kulturowym. Mówi się o nich, bada, analizuje i interpretuje w różnych kontekstach: historyczno i teoretycznoliterackim, pedagogicznym, antropologicznym, socjologicznym, filozoficznym. Od samego początku istnienia literatury dla dzieci, od wieku XVIII, zjawisko to rodzi pytania, sugestie i spory. Towarzyszące pierwszym autorom piszącym dla dzieci pytanie „jak uczyć, bawiąc?” łączy się z innym, podlegającym zmianom „czego uczyć?”, a nawet wywrotowym „po co uczyć?” Lektury dziecięce, poddawane weryfikacji przez dorosłych: pedagogów, krytyków, badaczy oraz dziecięcych czytelników stanowią obszar literatury, w którym panuje nieustanny ruch. Wyrazista odmienność łączy się tu z niedookreśleniem i płynnością, teksty wędrują, zmieniając półki biblioteczne i księgarskie – z dziecięcych na dorosłe i na odwrót. Ograniczenia, wynikające z postulatowości i użytkowości literatury dziecięcej nie powodują jej zamknięcia, paradoksalnie to w niej często można powiedzieć i pokazać więcej.

Interesujące może być przyjrzenie się i zbadanie sposobów, środków i strategii, dzięki którym lektury dziecięce stają się otwarte, zawierają w sobie potencjał do wciąż nowych interpretacji. Dla opisanie tego zjawiska szczególnie przydatna wydaje się formuła przekraczania granic, rozumiana szeroko, uwzględniająca różne aspekty obecności i funkcjonowania literatury dziecięcej w kulturze i życiu społecznym. W ostatnich latach zainteresowanie wzbudza zjawisko, które w anglosaskich badaniach określane jest jako *crossover literature*. Pojęcie to odnosi się do książek atrakcyjnych dla dzieci i dorosłych, utworów o podwójnym adresie czytelnicznym. Współczesny rozkwit tego rodzaju literatury (istniejącej już wcześniej, by wspomnieć H. Ch. Andersena, L. Carolla, J.R.R. Tolkiena, a z polskich pisarzy: B. Leśmiana, J. Korczaka, H. Górską) każe zastanowić się nad przyczynami jego popularności. Być może jest to sygnał kształtowania się nowego gatunku literackiego, którego cechy formalne to: nieokreślony adresat (i dziecko, i dorosły), dziecięcy lub nastoletni bohater, ambiwalentne rozumienie kategorii moralnych, temat poszukiwania tożsamości. Inna hipoteza wskazuje na możliwość formowania się nowego typu czytelnika, który niezależnie od wieku poszukuje rozrywki, zabawy lub – przeciwnie – konfrontacji z innością.

Dzisiaj literatura dziecięca otwiera się na tematy dotychczas w niej nieobecne, uznawane za kontrowersyjne, takie jak cierpienie, śmierć, wojna, przemoc, polityka, stereotypy dotyczące ról płciowych. Powstają i rozwijają się nowe gatunki bez wyraźnie ustalonego adresu czytelniczego:

książki obrazkowe, komiksy, fantasy, pensjonarska powieść wampiryczna. Zmieniają się perspektywy badawcze, do wypracowanych i uświęconych tradycją dołączają teorie i metodologie wcześniej zastrzeżone „tylko dla dorosłych” – semiotyka, psychoanaliza, krytyka feministyczna, badania kulturowe, postkolonializm. Efektem tych zjawisk jest mieszanie się, przenikanie się kategorii dorosłości i dziecięcości, a może nawet ich zanikanie. Być może przyszłość pisarstwa i krytyki literatury dziecięcej zawrze się w formule Marii Nikolajewej „literatura dziecięca przychodzi z wiekiem”.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

BEZPIECZNA I POŻYTECZNA KRAINA NIEDOROSŁOŚCI. LITERATURA DZIECIĘCA JAKO KONSTRUKT

MACIEJ SKOWERA

Uniwersytet Warszawski
Instytut Literatury Polskiej

Czasami pojawiają się pytania o to, czy dany utwór jest „odpowiedni” dla niedorosłych odbiorców – czy nie prezentuje zbyt otwarcie kwestii związanych z seksualnością, czy nie jest dla dzieci zanadto przerażający, dwuznaczny moralnie, kolokwialny czy wulgarny pod względem języka (Reynolds 2011: 1), z czym wiąże się oczywiście zagadnienie rozmaicie ujmowanego tabu (Sochańska, Czechowska 2012). Takie poglądy, wyrażane przez dorosłych, wydają się zakorzenione w przekonaniu, że literatura dziecięca jest, bądź powinna być, jakościowo inna niż tzw. literatura uniwersalna; że w tekstach tej pierwszej nie należy mówić wprost o pewnych zjawiskach, które, na mocy konwencji, mogą być i zasadniczo bywają poruszane w obrębie tej drugiej. To oczywiście pewne wyobrażenie, nieznajdujące bardzo często odbicia w zmieniającej się tekstowej rzeczywistości, ale wciąż, jak się zdaje, szeroko rozpowszechnione. Skąd się ono wzięło? Jak to możliwe, że współcześnie nadal funkcjonuje? Aby spróbować odpowiedzieć na te pytania, warto przyrzeć się poglądom badaczy i badaczek tej

odmiany piśmiennictwa na temat jej statusu, wyznaczników czy sposobu (lub sposobów) istnienia, a zwłaszcza – różnic między twórczością dziecięcą a dorosłą.

Ryszard Waksmund pisze, że „w świadomości przeciętnego czytelnika literatura dla dzieci uchodzi za zjawisko zupełnie naturalne, ahistoryczne, od dziecka nieodłączne jak rodzice i zabawki” (Waksmund 1986: 7). Podobnie rozumuje Kimberley Reynolds – zdaniem autorki poza akademią ta odmiana twórczości jest rozumiana jako „materiały napisane po to, aby dzieci je czytały [...], publikowane przez wydawnictwa dziecięce oraz umieszczane na półkach w dziecięcych działach bibliotek czy księgarń” (Reynolds 2011: 1)¹. Najczęściej w dyskursie nieprofesjonalnym przyjmuje się, że doskonale wiadomo, czym jest literatura dziecięca, i że nie trzeba tego tłumaczyć – Joanna Papuzińska pisze:

Mamy silne poczucie, że literatura dziecięca różni się czymś od literatury dla dorosłych. W praktyce bowiem każdy średnio wyrobiony czytelnik odróżni bez wahania utwór przeznaczony dla dzieci, nawet jeśli nie będzie miał do dyspozycji żadnych dodatkowych wskazówek w postaci szaty graficznej, ilustracji, podtytułów. (Papuzińska 1981: 122)

Jednak na polu debaty naukowej definicja literatury dziecięcej od lat jest przedmiotem sporów (Reynolds 2011: 1). Jack Zipes dowodzi, że „literatura dziecięca ma już swoje lata i jest w istocie tak dojrzała, zróżnicowana i złożona, iż niemal niemożliwe jest jej zdefiniowanie, czy choćby opisanie i wyjaśnienie” (Zipes 2006: xxix). Z tej przyczyny mnożą się wątpliwości, które badacz skwapliwie odnotowuje: (1) „czy dzieci tworzą jedyną i wyłączną grupę odbiorczą literatury dziecięcej?”; (2) „czy dorośli nie czytają książek dla dzieci w takim samym (lub większym) stopniu, w jakim czynią to same dzieci?”; (3) „czy dorośli autorzy i autorki nie piszą przypadkiem po to, aby sprostać oczekiwaniom innych dorosłych?”; (4) „czy literatura dziecięca nie powstała w celu »ucywilizowania« dzieci i ujarznienia ich ciekawości?; (5) „czy istnieją i czy istnieć w ogóle powinny utwory uściślające swoją grupę odbiorczą w celu uformowania czyichś nawyków i zwyczajów?” (Zipes 2006: xxix).

Autor nie odpowiada na powyższe pytania, a nawet dodaje do tego katalogu kolejną problematyczną kwestię: płynność granicy między dzieciństwem a nastoletnością:

Nastolatki czytają tak zwane dorosłe książki, a wielu dorosłych korzysta z tak zwanych książek dziecięcych. [...] powinniśmy zadać pytanie, czy termin „literatura dziecięca” obejmuje nastolatki, którzy poczuliby się urażeni za nazwanie ich dziećmi. Czy nie powinniśmy raczej używać kategorii „literatury dla

¹ Wszystkie tłumaczenia – jeżeli nie zaznaczono inaczej – M.S.

dzieci i młodych dorosłych”, tak jak czyni się to w Niemczech – *Kinder- und Jugendliteratur* – i w innych państwach? (Zipes 2006: xxix)

Nie dziwi w tym kontekście opinia Karin Lesnik-Oberstein – badaczka sądzi, że literatura dziecięca „jest kategorią książek, której istnienie całkowicie zależy od zakładanych związków ze szczególną publicznością czytelniczą: z dziećmi” (Lesnik-Oberstein 2005: 15). To przekonanie sprawia, że nasuwają się kolejne wątpliwości:

[...] czy książka dziecięca to książka napisana przez dzieci, czy dla dzieci? I, co najważniejsze, cóż to znaczy, że pisze się książkę „dla” dzieci? Jeśli jest napisana „dla” dzieci, to czy pozostaje książką dziecięcą, gdy czytają ją (wyłącznie) dorośli? Co z „dorosłymi” książkami czytany także przez dzieci – czy należą one do „literatury dziecięcej”? (Lesnik-Oberstein 2005: 15)

I na rodzimym gruncie istnieją podobne wątpliwości terminologiczne: pisze się przecież o „literaturze dziecięcej” i „dla dzieci”, „młodzieżowej” i „dla młodzieży”, ale też o „literaturze dla dzieci i młodzieży”, „dziecięcej i młodzieżowej”, czy też „dziecięco-młodzieżowej”. Ujawniają się tu dwa problemy. Pierwszym z nich jest kwestia wyboru formy zawierającej przysłówkę („dla”) bądź przymiotnikowej: znane są bowiem koncepcje, zgodnie z którymi formuła zawarta w słowach „literatura dla dzieci” wiąże się z intencjonalnością, nachyleniem ku odbiorcy, teleologicznością i funkcją utylitarną tekstu, a nazwa „literatura dziecięca” sugeruje paidialność i przesunięcie punktu ciężkości ku kategoriom literackim oraz walorom estetycznym (Adamczykowa 2004: 19); takie przekonanie znajdziemy choćby w badaniach Ryszarda Waksmanda (Waxsmund 2000). Inni uznają zaś, że nie ma potrzeby rozróżniać obu form. O tym zagadnieniu wiele mówi fakt, że hasło definicyjne zawarte w *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* zatytułowano „Literatura dla dzieci i młodzieży” (Leszczyński 2002). Drugim problemem jest temat łączenia „dzieci” i „młodzieży” bądź oddzielania ich od siebie: według niektórych to jedna grupa odbiorców, a zdaniem innych – wręcz przeciwnie. Konieczne staje się podjęcie trudnej decyzji, czy należy mówić o jednym systemie literackim, czy o systemach odrębnych (Baluch 1993: 7). Dodajmy, że nie jest też łatwo ustalić, kiedy „kończy się” dzieciństwo, a „zaczyna” wiek młodzieńczy.

Nie pomaga tu, wspomniana już, szeroka definicja słownikowa. Hasło mówi, że omawiana literatura obejmuje:

[...] ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przejętych z lektur „dorosłych” i rzeczywiście funkcjonujących w dziecięco-młodzieżowym obiegu czytelniczym danego miejsca

i czasu; zdaniem niektórych badaczy w obręb l. dla dz. i m. wchodzi teksty z zakresu folkloru dziecięcego oraz literacka twórczość dzieci i nastolatków. (Leszczyński 2002: 223)

Takie rozumienie interesującego nas pojęcia da się i rozwinąć, wskazując choćby na kategorię dorosłego odbiorcy „ukrytego” w tekście dziecięcym (Nodelman 2008), i podważyć, podążając np. za kontrowersyjną tezą o niemożliwości zaistnienia utworu rzeczywiście dziecięcego, którego autorem byłby człowiek dorosły (Rose 1984). Świadomość tych wątpliwości pozwala zgodzić się z Reynolds, która pisze, że „na wielu poziomach [...] literatura dziecięca jest »niemożliwa«: niemożliwie rozległa i amorficzna jako pole badawcze” (Reynolds 2011: 2). Jak jednak zauważa badaczka, ten termin jest na tyle szeroko stosowany, że konieczne jest zrozumienie tego, w jaki sposób się go używa (Reynolds 2011: 2).

Spójrzmy na przypadek rodzimych studiów nad twórczością dla niedorosłych, jej statusem i wyznacznikami. Początek właściwej dyskusji nad określeniem istoty i zakresu tego piśmiennictwa przypada w Polsce na lata 40. XX wieku (Zabawa 2013: 10). Po II wojnie światowej pojawiły się bowiem warunki sprzyjające prowadzeniu systematycznych badań naukowych w interesującej nas dziedzinie, co skutkowało konkretyzacją spójnych koncepcji o charakterze programowym (Szymkowska-Ruszała 1990: 118). W oparciu o kryterium stosunku opracowań naukowych do podmiotu można wyróżnić dwa modele polskich teorii literatury dziecięcej po 1945 roku:

Na pierwszy [...] składają się stanowiska badawcze sytuujące literaturę dla dzieci i młodzieży w jej związkach i relacjach w odniesieniu do literatury ogólnej (dla dorosłych). W drugim ujęciu wytypowaną twórczość omawia się jako zjawisko specyficzne i odrębne w naukach o literaturze. [...] W praktyce badawczej częściej spotykamy się z obu orientacjami, które „nakładają się” lub pokojowo współlistnieją. W istocie oba wyróżnione sposoby myślenia o literaturze dla dzieci w szeregu wypadkach nie muszą stanowić systemów opozycyjnych lecz modele komplementarne, uzupełniające się. Podstawowe antynomie wynikają wówczas, gdy w przyjętej opcji badawczej znajduje uprzywilejowaną pozycję tylko jeden punkt widzenia: literatury „jako takiej” lub literatury „specjalnej” [...]. (Szymkowska-Ruszała 1990: 119)

Pierwsza i chronologicznie wcześniejsza z tych orientacji, określana mianem „uniwersalistycznej”, miałaby się wpisywać „w zastaną teorię literatury, wykorzystywać i przyswajać zakorzenione w niej sposoby myślenia o literaturze i metody badań” (Szymkowska-Ruszała 1990: 119). Dominującą rolę odgrywają tu studia o charakterze historycznoliterackim, w odniesieniu do tekstów dziecięcych przyjmowane są tradycyjne metody filologiczne, a istnienie omawianej odmiany piśmiennictwa motywuje się poprzez wskazanie, że jest ona częścią literatury ogólnej (Szymkowska-Ruszała 1990: 119). W tej koncepcji „zakotwiczone” są dwa poglądy: po

pierwsze, przekonanie o konieczności akcentowania roli tej literatury w ogólnym systemie kultury, po drugie zaś – idea, zgodnie z którą należy skupić się na udowodnieniu, że przedmiot namysłu posiada wartość artystyczną, że wykazuje te wartości, które są wysoko cenione w „oficjalnej” estetyce i krytyce (Szymkowska-Ruszała 1990: 119-121).

Ta orientacja dochodzi do głosu choćby w pracach Krystyny Kulickowskiej – autorki słynnej koncepcji o oscylacji twórczości dla dzieci i młodzieży „od dydaktyzmu do artyzmu” (Kulickowska 1945) i badaczki, która postulowała, aby rozpatrywać ową literaturę w odniesieniu do dorosłej literatury wysokoartystycznej (Kulickowska 1970). Należy jednak zaznaczyć, że choć Kulickowska ostro krytykuje w swoich wystąpieniach próby czynienia z utworów dla dzieci literatury „specjalnej”, to jednocześnie dostrzega ich specyfikę – fakt, który miał dokonać się w procesie rozwoju historycznego i zależeć od sposobu przeżywania dziecka na danym etapie rozwoju. „Nie uznając specyfiki literatury dla dzieci i młodzieży – dowodzi – zabieramy jednostce jeden z przywilejów jej dzieciństwa i wieku młodzieńczego, a tym samym ubożymy jej rozwój” (Kulickowska 1970: 18). „Specyfika” zatem byłaby pojęciem zbędnym o tyle, o ile miałyby stanowić synonim „»taryfy ulgowej« stosowanej wobec literatury lichej, lecz o »szlachetnych intencjach»” (Kulickowska 1970: 10-11). Nawet w ramach studiów czynionych z punktu widzenia orientacji uniwersalistycznej, jak widać, obecny jest pogląd, że literatura dziecięca i dorosła są w jakiś sposób od siebie odrębne.

Drugi model, nazwany „autonomicznym”, wydziela przedmiot badań, dla którego buduje osobny aparat pojęciowy i proponuje specyficzne metody (Szymkowska-Ruszała 1990: 121-122). Literaturę dziecięcą rozpatruje się tu nie w odniesieniu do twórczości dla dorosłych („wysokiej”), lecz jako byt osobny (Szymkowska-Ruszała 1990: 122). Wskazuje się, że to piśmiennictwo wypracowało „swoiste” gatunki i składa się z bytów całkowicie oryginalnych, tworząc wręcz odrębny system genologiczny (Szymkowska-Ruszała 1990: 125). Dodajmy, że orientacja autonomiczna często oddziela literaturę dziecięcą od młodzieżowej. Wynikać by to miało m.in. z tego, że badania dotyczące tej drugiej dostarczają mniej dowodów na słuszność koncepcji o „osobności” (Szymkowska-Ruszała 1990: 124).

Ten model badawczy reprezentował choćby Jerzy Cieślowski, który w swoich tekstach określa literaturę dziecięcą mianem „czwartej” czy „osobnej”, rozwijając znaną koncepcję Czesława Hernasa o „osobności” literatury trzeciej – brukowej (Cieślowski 1985a). Za immanentny składnik literatury dziecięcej badacz uznaje zaś ludyczność. W swoim *opus magnum*, rozprawie *Wielka zabawa*, autor następująco określa te elementy produkcji kulturowej, które mają służyć przede wszystkim dziecięcej *ludus*: „[...] wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie, co dorośli dla nich napisali najlepszego”

(Cieślakowski 1985b: 5). Gdybyśmy odnieśli te kategorie do literatury dziecięcej, w jej obręb wchodziłyby zatem teksty napisane pierwotnie dla dorosłych, ale „przejęte” przez dzieci, teksty „intencjonalnie” tworzone i kierowane do osób niedorosłych oraz twórczość literacka samych dzieci. Nietrudno dostrzec, że na tej prototypowej definicji opiera się przywołane już hasło ze *Słownika literatury dziecięcej*. W interesujący sposób do owej koncepcji ustosunkowała się choćby Jolanta Ługowska, dostrzegając nie „osobność” tej literatury, lecz odwrotnie – jej wspólnotę z literaturą popularną czy ludową (Ługowska 2009).

Joanna Papuzińska odnosi się do studiów prowadzonych z perspektywy zarówno uniwersalistycznej, jak i autonomicznej (choć oczywiście nie nazywa w ten sposób omawianych przez siebie punktów widzenia). Dowodzi, że:

[...] wyodrębnienie literatury dziecięcej i jej specyficznych cech często jest przedmiotem sporów. Niejednokrotnie nawet podważana jest słuszność takich zabiegów. Stawianie bowiem literatury dziecięcej w rzędzie innym niż całokształt twórczości literackiej nie zawsze w praktyce sprzyja jej celom. Może ono stawać się parawanem, za którym kryje się grafomania, bezmyślność lub chęć zrobienia interesu na naiwności czytelnika. Zarazem jednak próby ignorowania właściwości tej literatury prowadzą często do stawiania jej wymagań całkowicie niekompetentnych. (Papuzińska 1981: 122)

Autorka rozpatruje kryteria mające decydować o „dziecięcości” utworu literackiego. Kolejno omawia i odrzuca, w większej bądź mniejszej mierze, następujące koncepcje: (1) tezę, że literatura dziecięca to taka, w której bohaterem literackim jest dziecko; (2) kryterium celu lub funkcji (wraz z przekonaniem o dominancie w literaturze dziecięcej funkcji dydaktycznej); (3) teorię Kuliczowskiej zawierającą się w formule „od dydaktyzmu do artyzmu”; (4) wyrażany choćby przez Cieślakowskiego pogląd o ludyczności jako wyznaczniku tekstu dziecięcego (Papuzińska 1981: 123-125). Badaczka sądzi, że przy rozpatrywaniu dzieł owej literatury trzeba mówić raczej „o pewnym charakterystycznym [...] zespole kanonów formy literackiej” (Papuzińska 1981: 127). Do tych kanonów zalicza: (1) występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę; (2) zmienność nastrojów; (3) szczęśliwe zakończenie; (4) ograniczenie w przedstawieniu scen drastycznych i budzących lęk (Papuzińska 1981: 127). Autorka dochodzi do wniosku, że literaturę dziecięcą od dorosłej oddzielałaby jednak przede wszystkim „różnica poziomu świadomości występująca między twórcą a odbiorcą, czy też, inaczej mówiąc, nierównorzędny układ stosunków między twórcą a odbiorcą” (Papuzińska 1981: 129). Ta nierównorzędność miałaby się realizować poprzez rozmaite dystansy, odnoszące się do hipotetycznej różnicy w zakresie „zasobu doświadczeń, sposobu myślenia i odczuwania” (Papuzińska 1981: 129).

W kontekście spostrzeżeń, które pojawiły się na wstępie niniejszego artykułu, znamienne jest, że przywołane koncepcje (także uniwersalistyczna) bazują na przekonaniu, że literatura dziecięca różni się od literatury dorosłej – nawet jeśli przyjąć, że w tej pierwszej jak w szklanej kuli odbijają się wszystkie problemy pisarstwa uniwersalnego (Wyka 1982; Kulickowska 1970), że jej rozwiązania formalne i tematyczne nawiązują do przemian twórczości dla dorosłych (Papuzińska 1981), że utwory „wędrują” między odbiorcami w różnym wieku (Kulickowska 1970; Papuzińska 1981; Cieślakowski 1985a). Taki pogląd wiąże się ściśle z kulturowym opracowywaniem samego dzieciństwa jako odrębnego od dorosłości.

Słynne są rozpoznania na ten temat poczynione przez Philippe’a Ariès’a (Ariès 2010). W *Historii dzieciństwa* badacz opisuje długofalowe zmiany, którym w świecie Zachodu na przestrzeni wieków podlegały stosunek do dziecka, jak i traktowanie tytułowego stanu przez tych, którzy określają się mianem dorosłych. Aby zaprezentować owe metamorfozy, historyk odwołuje się do rozmaitych sfer ludzkiej działalności kulturowej – od ikonografii po stroje i zabawy – skupiając się przy tym głównie na źródłach francuskich. Schyłek wieku XVI i XVII stulecie to w opinii tego autora okres, kiedy człowiek Zachodu odkrywa dzieciństwo. Aż po barok zatem dziecko miało być antropologicznie niewidoczne (Waksmund 2000: 13). Annaliści widzą źródła zmiany m.in. w ukonstytuowaniu się nowożytnej mieszczańskiej rodziny (Ariès 2010; Le Goff 1988). Inaczej zaś pojmuje ową kwestię Neil Postman. Medioznawca również sytuuje początek ludzkiej świadomości o odrębności dzieciństwa w wieku XVII, jednak w jego opinii nie zostało ono „odkryte”, lecz „wynalezione” (Postman 2001: 127). Problem nazewnictwa jest pozornie błahy, jednak termin zastosowany przez Postmana sugeruje przesunięcie akcentów: słowo „odkrycie” mówi bowiem, że odsłonięto coś, co było wcześniej zakryte; że zauważono coś, co istniało, lecz o czego istnieniu wcześniej nie wiedziano. „Wynalezienie” natomiast kieruje nas myślowo ku czemuś, co stworzono; ku czemuś, co w naturze wcześniej nie występowało. Jest to o tyle ważne, że Postman wiąże „wynalezienie” dzieciństwa z innym wynalazkiem – drukiem (Postman 2001: 200-203). Badacz wykazuje, że w średniowieczu dzieciństwo nie istniało, ponieważ nie pozwalał na to kształt ówczesnego środowiska komunikacyjnego: „[...] skoro większość ludzi nie potrafiła czytać i nie potrzebowała tej umiejętności, dziecko stawało się dorosłym [...] w momencie gdy nauczyło się mówić” (Postman 2001: 202). Postmana łączy z Ariès’em przekonanie o nieobecności dzieciństwa w kulturze Zachodu przed XVII stuleciem oraz traktowanie tego stanu jako zespołu wyobrażeń i praktyk, zmiennego w zależności od czasu oraz miejsca. Autor pisze: „Dzieciństwo nie jest koniecznością biologiczną, ale konstruktym społecznym. Zawsze niechętnie posługuję się

nadużywanym często określeniem »konstrukt społeczny«, ale jeśli w ogóle można go zastosować, to właśnie w przypadku dzieciństwa” (Postman 2001: 127).

Teza o „odkryciu” dzieciństwa, choć podlegała wielokrotnie krytyce (Waksmund 2000: 31; Gittins 2008: 58-59; Brzeziński 2012: 143-144), legła u podstaw pojmowania tego stanu właśnie w kategoriach „konstraktu tworzonego przez dorosłych. Pomimo pozornej prostoty, faktycznie skrywa całe mnóstwo sprzecznych wspomnień, oczekiwań i mitów” (Gittins 2008: 44). Ten konstrukt przybiera często formę statusu nadawanego niedorosłym przez osoby uznające siebie za dorosłe; bywa on tworzony na najrozmaitsze sposoby: przez odwołanie do dojrzałości fizycznej i/lub seksualnej, przez status prawny, przez sam wiek chronologiczny (Gittins 2008: 45). Innymi słowy: czternastolatek może być ujmowany w jednym społeczeństwie jako dziecko, w innym zaś – jako jednostka zupełnie dojrzała. Dzieciństwo ulega także metamorfozom w ramach danej kultury w toku dziejów (Kehily 2008: 16). Wszelkie zmiany są w dużej mierze związane z tym, że to dorośli (niekoniecznie świadomie) uznają, iż dzieciństwo jest bądź powinno być czymś innym, niż wcześniej sądzono; metamorfozy są warunkowane także kontekstami filozoficznymi czy społecznymi bądź też przewartościowaniami ludzkiej emocjonalności. Trzeba zatem zgodzić się z opinią Diany Gittins, dla której dzieciństwo jest zależne od czasu, miejsca, społeczeństwa, kultury. Badaczka podsumowuje swoje rozważania na ten temat następująco:

Dzieciństwo zatem jest [...] reprezentacją kulturową, która służy skrywaniu różnic między dziećmi – czy to w kategoriach płci, narodowości, klasy społecznej, czy sprawności fizycznej. Termin ten ukrywa prawdę o nierówności i relacjach władzy. Krótko mówiąc, dzieciństwo było historycznie konstruowane i należy je rozumieć w odniesieniu do wyobrażeń o tym, jakie powinny być dzieci i jakie znaczenie miały dla dorosłych w różnych czasach oraz dlaczego owe przekonania i idee uległy zmianie. (Gittins 2008: 46)

Jeśli przyjmiemy, że dzieciństwo jest konstruktem, to konstruktem będzie także literatura dziecięca. Zdaniem niektórych badaczy i badaczek „intencjonalna” produkcja literacka „dla dzieci”, wraz z jej instytucjami: wyspecjalizowanymi wydawnictwami, księgarniami, rubrykami w czasopiśmie, pojawia się zresztą w Europie mniej więcej w tym samym momencie, w którym kultura Zachodu „odkrywa” bądź „wynajduje” dzieciństwo (Zipes 2006: xxx), a jej przemiany w dużej mierze odpowiadają różnym, w tym narodowym, rekonceptualizacjom tej kategorii. Już Papuzińska zauważyła, że „specyficzny jest [...] dobór tematów i problemów literatury dziecięcej”, który jest właściwością płynną, gdyż „wszelkie granice, np. próg drastyczności lub zakres problemowy, zmieniają się zależnie od wymagań wychowawczych, a nawet kształtują się różnie w literaturach różnych krajów” (Papuzińska 1981: 127). Co więcej:

[...] lokalizacja literatury dziecięcej na tle literatury powszechnej nie jest sprecyzowana raz na zawsze. Może ona ulegać zmianom w zależności od celów, jakie dane społeczeństwo stawia przed wychowaniem w ogóle. [...] Zmieniające się ideały wychowania, zmieniające modele rodziny, osobowości, pożądanej społecznie drogi życiowej są więc przyczyną włączania i wyłączenia z zasobów literatury dziecięcej poszczególnych utworów. (Papuzińska 1981: 130, 134)

W podobnym tonie pisze Anna Czabanowska-Wróbel, nazywając literaturę dziecięcą „dziwną instytucją” (Czabanowska-Wróbel 2013). Badaczka odwołuje się do słynnej formuły Jacques’a Derridy, któremu literatura w ogóle wydaje się „instytucją, która umożliwia każdemu powiedzenie wszystkiego w dowolny sposób. Przestrzeń literatury jest nie tylko przestrzenią zinstytucjonalizowanej fikcji, ale też fikcyjną instytucją, która z zasady pozwala powiedzieć wszystko” (Derrida, Attridge 1998: 180). Autorka wykazuje, że specyfika omawianej przez nią literatury polega na tym, że „nie jest [...] instytucją, która pozwala powiedzieć »wszystko«, ale – zwracając się do tych, których dana kultura w danym czasie uznaje za dzieci – pozwala powiedzieć to i tylko to, co ma być dla nich przeznaczone” (Czabanowska-Wróbel 2013: 13). Ta instytucja mówi więc „bardzo wiele o kulturze, która ją wydała, mówi więcej niż chciałaby powiedzieć w sposób jawny” (Czabanowska-Wróbel 2013: 15) – mówi o tym, co dorośli uznają za „przeznaczone” do mówienia dzieciom.

Tu właśnie leży przyczyna sporów o to, czy dany utwór jest „odpowiedni” dla dzieci – wszystko jest zależne od tego, jak dorośli konstruują literaturę dziecięcą w oparciu o konstrukty dzieciństwa. Peter Hunt wykazuje bowiem, że „dzieciństwo ukazane w literaturze dziecięcej wydaje się ujawniać schemat myślenia dorosłych na temat tego, jakie według nich dzieciństwo być powinno, jakie chcieli mieć. Książki mogą pokazywać, jakie dzieciństwo być nie powinno [...] albo też ilustrować to, jak dorośli chcą sobie widzieć przeszłość dzieciństwa lub jak tę przeszłość pamiętają” (Hunt 2008: 62). Literatura dziecięca jest w pewnej mierze polem walki o władzę: to dorośli piszą i zalecają dane książki, a dzieci je czytają, konfrontując się z wyobrażeniami na swój temat (Hunt 2008: 62). Tym samym twórczość tego rodzaju w istocie mówi nie o rzeczywistym dzieciństwie, lecz raczej o tym, jak osoby dojrzałe konstruują dziecko, dzieciństwo i samą literaturę dziecięcą. W pewnej mierze da się pogodzić proponowane tutaj ujęcie ze spostrzeżeniami Czabanowskiej-Wróbel, dla której owa literatura współtworzy habitus w rozumieniu Pierre’a Bourdieu (Czabanowska-Wróbel 2013: 20). Badaczka pisze: „Za sprawą książek dla dzieci jednostka wcześniej poznaje zasady istotne dla kultury, do której należy lub aspiruje, może je zinterioryzować, zdobywać zdolność samoodtwarzania wzorca w nowych

zmieniających się warunkach i, co ważne, od ponad stu lat uczy się przekraczać dotychczasowy habitus” (Czabanowska-Wróbel 2013: 18). Warto dodać, że podobne ujęcie pojawia się w rozważaniach Moniki Graban-Pomirskiej: „Literaturę dla dzieci i młodzieży [...] można uznać za rodzaj instytucji, która jest powołana do przekazywania i kształtowania wzorców kulturowych, obyczajowych, wartości moralnych, transmitowania oczekiwanych i pożądaných postaw egzystencjalnych i społecznych” (Graban-Pomirska 2015: 94).

Owe zasady kulturowe są jednakowoż zasadami wprowadzonymi przez ludzi dorosłych. Stąd też modelują oni obraz literatury dziecięcej (i ten zaświadczony w konkretnych utworach, i ten funkcjonujący jedynie jako typ idealny), odnosząc się do własnych założeń, fantazji i oczekiwań; własnych sądów i norm. Można uznać, że opowieści przeznaczone na pierwszy rzut oka dla dzieci pozwalają na stworzenie i utrzymanie iluzorycznego „imperium dzieciństwa”, w istocie wymyślonego przez ludzi niebędących dziećmi i obłożonego narzuconymi przez nich regułami. Niektórzy badacze i badaczki – choćby Jacqueline Rose, Nodelman, Satadru Sen – utożsamiają wręcz dorosłego z imperatorem, zarządzającym wyobrażoną krainą twórczości dziecięcej (Wallace, Slemon 2011: 78). Zgodnie z tą metaforą dzieci postrzega się jako „skolonizowane” poprzez różne praktyki dyskursywne, w tym literaturę.

Wydaje się, że dominujący w świecie Zachodu (choć mający oczywiście warianty narodowe) konstrukt literatury dziecięcej powstaje na przecięciu dwóch dyskursów organizujących rozumienie dzieciństwa *in genere*: dyskursu *tabula rasa* i dyskursu romantycznego (Kehily 2008: 20). Pierwszy z nich ma źródło w opublikowanym 1683 roku dziele Johna Locke’a *Mysli o wychowaniu*. Filozof zakładał, że wychowanie powinno się skupiać na poświęceniu uwagi intelektualnemu rozwojowi dziecka i wykształceniu w nim zdolności samokontroli – teorię dzieciństwa wsparł przede wszystkim „swą słynną ideą, że w momencie narodzin umysł jest czystą kartą, *tabula rasa*” (Postman 2001: 13). Porównanie umysłu do czystej karty w wyraźny sposób odzwierciedla ścisły związek dorosłości z drukiem:

[...] metafora *tabula rasa* ukazuje dziecko jako nie do końca napisaną książkę, dojrzewające wraz z zapisywaniem kolejnych stron. Nie ma nic „naturalnego” czy biologicznego w tym procesie. Jest to proces rozwoju symbolicznego – sekwencyjnego, rozczłonkowanego, lingwistycznego. Dla Locke’a i większości myślicieli osiemnastowiecznych analfabetyzm i dzieciństwo były nierozłączne, podczas gdy dorosłość definiowano jako całkowitą kompetencję językową. (Postman 2001: 132)

Stąd też dziecko to „wszystko, czym nie jest obyty dorosły, wszystko, czym nie jest racjonalny człowiek epoki oświecenia” (Kincaid 1998: 15). Ujawnia się tu idea, w ramach której

dzieciństwo jest definiowane jako cecha tych jednostek, które nie mogą w pełni zaangażować się w dyskurs osób dojrzałych: dziecko jest uznawane za byt przedjęzykowy, nieobyty w świecie, niemający jeszcze dostępu do wiedzy, irracjonalny (Honeyman 2005: 4). Wynikający z owej koncepcji dyskurs *tabula rasa* zakłada, że dzięki odpowiedniemu prowadzeniu i ćwiczeniu dzieci mogą stać się pełnymi, racjonalnymi ludźmi (Kehily 2008: 20). Tym samym teorie i wyobrażenia inspirowane dziełem Locke'a zakładają pracę, kształcenie, rozwój; zadrukowanie pustej karty gąszczem liter stanowiących *per se* graficzną reprezentację rozumności. Innymi słowy: dziecko powinno wejść do metaforycznej biblioteki i tam się uczyć, aby osiągnąć dojrzałość.

Jako podłoże dyskursu romantycznego należy z kolei wskazać myśl Jana Jakuba Rousseau, z jego *Emilem* z 1762 roku na czele. W koncepcji tego filozofa dzieciństwo nie służy jako środek do osiągnięcia celu; jest bowiem istotne samo w sobie, a przy tym – odmienne od dorosłości (Postman 2001: 130). Rousseau postulował zwrócenie się ku intelektualnemu i emocjonalnemu życiu dziecka, ponieważ znajduje się ono najbliżej utopijnego „stanu naturalnego” – dlatego też cechuje się takimi wrodzonymi przymiotami, jak spontaniczność, czystość, siła i radość (Postman 2001: 131). Zagrożeniem jest przede wszystkim świat dorosłych, który uśmierca dziecięce cnoty (Postman 2001: 132). W ramach dyskursu romantycznego, inspirowanego refleksją Rousseau, utrzymuje się, „że dzieci ucieleśniają stan niewinności, czystości i naturalnej dobroci skażony jedynie kontaktem ze zdeprawowanym światem zewnętrznym” (Kehily 2008: 20). Łączy się on z poglądami fetyszyzującymi dzieciństwo jako przestrzeń, którą należy zamknąć, aby „rozwijające się” w niej dziecko pozostało oddzielone od świata dorosłych.

Oba dyskursy, choć na pozór sprzeczne, są sobie w pewien sposób bliskie – mają bowiem odniesienie do przyszłości. „Locke chciał, by w wyniku procesu edukacji powstała bogata, urozmaicona i inspirująca książka, dla Rousseau rezultatem miał być zdrowy kwiat. [...] Ani Locke, ani Rousseau nigdy nie wątpili, że dzieciństwo wymaga zorientowanego na przyszłość przewodnictwa dorosłych” (Postman 2001: 133). Te metafory wiąże ze sobą także wpisane w nie przekonanie, że dzieciństwo i dorosłość to dwa oddzielne stany i że, w związku z tym, dzieci wymagają innego traktowania niż osoby dorosłe. Susan Honeyman dowodzi, że w świecie Zachodu dorośli najczęściej uznają, że dzieciństwo jest niewinne, preseksualne, irracjonalne, niewyszkolone – ale bez weryfikacji ze strony osób, których takie poglądy dotyczą (Honeyman 2005: 3). Zdaniem badaczki w istocie konstruujemy dzieciństwo w taki właśnie sposób, aby zaprotestować przeciwko dorosłości pojmowanej jako doświadczona, seksualna, racjonalna i wyszkolona (Honeyman 2005: 3).

Naczelny zachodni konstrukt literatury dziecięcej jako domeny „odpowiedniości” buduje pewien ideał, którym byłby utwór „zamykający” dziecko w świecie oddzielnym od śmierci,

przemocy, seksu, wulgarnego języka i innych fenomenów powiązanych kulturowo z dorosłością, ale też „pożyteczny”, służący wypełnieniu jakichś „braków” w jednostce uznanej za niedojrzałą (niekoniecznie poprzez nachalny dydaktyzm!). Ten konstrukt z jednej strony wpływał i wciąż wpływa na kolejne teksty literackie „dla dzieci”, a z drugiej – poszczególne utwory go reprodukowały i nadal reprodukuje. Istotna jest tu rola doświadczeń czytelniczych człowieka dorosłego, który wyobraża sobie literaturę dziecięcą, odwołując się do wspomnień – które oczywiście tylko z pozoru są przedmiotem (od)budowy dokonywanej przez nosiciela biografii, a w istocie stanowią zazwyczaj „mieszalinę pamięci własnej oraz opowieści najbliższych” (Kaźmierska, Czapliński, Julkowska 2014). Lektury przyswajane w dzieciństwie wyposażają ludzi w pewne założenia bazujące na omówionych już dyskursach. *Tabula rasa* realizuje się choćby w elementarzach i abecadłach, czytankach patriotycznych i edukacyjnych, adaptacjach z literatury powszechnej. Choć dominującą rolę dyskurs ten odgrywał w początkach literatury dla odbiorców niedorosłych, to i współcześnie przejawia się w produkcji książkowej, wpływając także na powszechne poglądy. Stąd właśnie wynikają opinie, że dany utwór ma dziecko czegoś „nauczyć”, „przygotować je do dorosłego życia” albo też „stanowić wstęp do lektury arcydzieł”. Dyskurs romantyczny, oddzielający w wyraźny sposób pozytywnie wartościowane dzieciństwo od zdeprawowanej dorosłości, dostrzec można choćby w klasycznej dziecięcej fantastyce – m.in. utworach autorstwa Lewisa Carrolla czy J. M. Barriego – i jej kontynuacjach. Na podstawowym poziomie odbioru takie teksty prezentują przyjazne dziecku krainy, niedostępne dla dorosłych i wszystkiego, co z nimi związane (Honeyman 2005: 51). Choć „odpowiedniość” może być przez dziecięce postaci kontestowana (Slany 2016: 171-194), te utwory i tak nie wykraczają poza podstawowe, wskazane przez dorosłych normy, związane choćby z zarządzaniem seksualnością.

Pojmowanie literatury dziecięcej jako wieloaspektowego konstruktów, warunkowanego określonymi dyskursami i jednocześnie reprodukującego pewne wyobrażenia, nie wyklucza jednak antysystemowego, subwersywnego aktu lektury tekstu przez niedorosłych czytelników i czytelniczki (Rudd 2005: 23). Takie podejście skłania do tego, aby badać zarówno twórczość dziecięcą, jak i historię studiów nad nią, w poszukiwaniu kulturowych nastawień i do tego piśmiennictwa, i do dziecka oraz dzieciństwa. Pozwala ono również na rozpatrywanie tekstów, w których opisany konstrukt zostaje zanegowany – i również zanegowane zostaje określone podejście do stanu niedorosłości. Reprodukacja konstruktów może bowiem realizować się, paradoksalnie, poprzez ich negację. Dekonstrukcje bezpiecznych krain dzieciństwa istnieją dlatego, że najpierw pojawiły się same obrazy dziecięcych „imperii odpowiedniości”. Przykłady odnajdziemy i w bazującej na znanych tekstach twórczości uznawanej za dorosłą (*Problem Zuzanny* Neila Gaimana, *Czarodziej* Lwa Grossmana, *Wicked. Życie i czasy złej czarownicy z Zachodu*

Gregory'ego Maguire'a), i w utworach postrzeganych jako dziecięce (*O pewnej dziewczynce i jej podróży wokół Krainy Czarów na okręcie własnoręcznie wykonanym* Catherynne M. Valente). Inny przykład: ludyczna twórczość o charakterze antypedagogicznym odnosi się w sposób subwersywny do literatury dziecięcej jako świata „ujarzmiającej” edukacji, jednocześnie wydłużając żywotność tego wyobrażenia. Stąd też, mimo że rzeczywista produkcja literacka czasami nie odpowiada wskazanemu konstruktowi, to jednocześnie zawsze w jakiś sposób się do niego odnosi: albo na zasadzie powtórzenia bądź podobieństwa, albo na zasadzie zaprzeczenia lub kontrastu. Tak powstają i są rozpowszechniane inne konstrukty literatury dziecięcej, które z czasem zyskują na znaczeniu, a w niektórych krajach (w Polsce, jak sądzę, jeszcze nie) zaczynają wręcz dominować nad wyobrażeniem literatury dziecięcej jako „bezpiecznej i pożytecznej krainy niedorosłości”. Na zakończenie warto przypomnieć, że omówiony został normatywny konstrukt literatury dziecięcej, warunkowany wyobrażeniami grupy dominującej – dorosłych. Dlatego też wydaje się, że szczególnie uprawniona w kontekście badań nad tym piśmiennictwem jest perspektywa literackich *children studies* (Szyborska 2013: 187-190). Jako korzystne jawi się również zderzanie ich z innymi podobnymi metodologiami, ujawniającymi nieuniwersalny charakter rzeczywistości konstruowanej przez kulturowego hegemon: krytyką feministyczną i postkolonialną, *gender studies*, *queer studies* – podobnie zresztą, jak w nieco innym kontekście postulowali Dominik Borowski (Borowski 2016: 73-77) oraz autorka formuły „ta dziwna instytucja zwana literaturą dla dzieci” (Czabanowska-Wróbel 2013).

SUMMARY

A Safe and Useful Land of Immaturity. Children's Literature as a Construction

The paper discusses children's literature as a construction (re)produced by adults. The author refers to several questions raised about the meaning of this notion and its relationships with so-called adult literature, presents main scholarly theories on it, and shows that western image of this category of books relies on constructions of childhood. It is indicated that the dominant western construction of children's literature as a "safe and useful land of immaturity" bases on two discourses, which organize the ways of understanding childhood in this cultural circle (not forgetting about particular national variants): the Romantic discourse and the discourse of *tabula rasa*. From this perspective, children's literature can be seen as a result of adult fantasies, assumptions, desires, and rules. This construction, as the author argues, is being reproduced by children's stories, which may repeat it in various modalities or, paradoxically, negate it.

KEYWORDS

Childhood, children's literature, construction, literary theory

BIBLIOGRAPHY

- Adamczykowa Zofia. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Aleksandrzak Stanisław. 1968. Słowo wstępne, 5-7. W: Aleksandrzak Stanisław, red. *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ariès Philippe. 2010. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Ochab Maryna, tłum. Warszawa: Aletheia.
- Baluch Alicja. 1993. *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.

- Borowski Dominik. 2016. Wybrane teorie badań literackich w najnowszych badaniach literatury dla dzieci i młodzieży w Polsce – diagnoza, refleksje, postulaty, 66-80. W: Tuszyńska Justyna, Lipiński Łukasz, Nowak Katarzyna, red. *W niewoli metody. Ograniczenia – uzależnienia – szanse*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe ΔTΔ.
- Brzeziński Witold. 2012. „Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości”. *Przegląd Pedagogiczny* (1): 141-153.
- Cieślakowski Jerzy. 1985a. *Literatura osobna*. Waksmund Ryszard, wyb. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślakowski Jerzy. 1985b. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czabanowska-Wróbel Anna. 2013. „[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej”. *Teksty Drugie* (5): 13-24.
- Derrida Jacques, Attridge Derek, rozm. 1998. „Ta dziwna instytucja zwana literaturą”. Markowski Michał Paweł, tłum. *Literatura na Świecie* (11-12): 176-225.
- Gittins Diana. 2008. *Historia konstruktów dzieciństwa*, 43-60. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Graban-Pomirska Monika. 2015. *Nie tylko Kopernik. Życiorysy wybitnych kobiet w książkach dla dzieci i młodzieży*, 93-101. W: Olszewska Bożena, Pajęczkowski Olaf, Urbańczyk Lidia, red. „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Honeyman Susan. 2005. *Elusive Childhood: Impossible Representations in Modern Fiction*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Hunt Peter. 2008. *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, 61-83. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Każmierska Kaja, Czaplinski Przemysław, Julkowska Violetta. 2014. *Biografia*. W: Saryusz-Wolska Magdalena, Traba Robert, red. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Scholar. E-book, format EPUB.
- Kehily Mary Jane. 2008. *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, 15-40. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kincaid James R. 1998. *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*. Durham–London: Duke University Press.

- Kulickowska Krystyna. 1945. „O współczesnej literaturze dla dzieci”. *Odrodzenie* (50): 3-4.
- Kulickowska Krystyna. 1970. *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Le Goff Jacques. 1988. Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?. Szumańska-Grossowa Hanna, tłum., 193-194. W: Janion Maria, Chwin Stefan, red. *Dzieci*. T. 2. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Lesnik-Oberstein Karin. 2005. *Defining Children's Literature and Childhood*, 15-29. W: Hunt Peter, ed. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York –London: Routledge.
- Leszczyński Grzegorz. 2002. *Literatura dla dzieci i młodzieży*, 223-228. W: Tylicka Barbara, Leszczyński Grzegorz, red. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ługowska Jolanta. 2009. *Literatura dla młodego odbiorcy – „osobna” czy „czwarta”?* O sposobie istnienia oraz o miejscu twórczości dla dzieci i młodzieży w systemie literatury, 229-238. W: Leszczyński Grzegorz, Świerczyńska-Jelonek Danuta, Zając Michał, red. *Ocalone Królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. Sztambuch przyjaciół Profesor Joanny Papuzińskiej. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Nodelman Perry. 2008. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Papuzińska Joanna. 1981. *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Postman Neil. 2001. *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Frąc Rafał, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reynolds Kimberley. 2011. *Children's Literature: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Rose Jacqueline. 1984. *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd David. 2005. *Theorising and Theories*, 15-29. W: Hunt Peter, ed. *Understanding Children's Literature: Key Essays from the Second Edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledge.
- Slany Katarzyna. 2016. *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sochańska Bogusława, Czechowska Justyna, red. 2012. *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*. Poznań: Media Rodzina.

- Szyborska Karolina. 2013. W laboratorium *children studies*. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie, 181-191. W: Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata, red. Nowe opisanie świata. Literatura dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymkowska-Ruszała Jadwiga. 1990. „Koncepcje teoretyczne w badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży po roku 1945”. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historycznoliterackie 947 (72): 117-128.
- Waksmund Ryszard. 1986. Literatura pokoju dziecinnego. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Waksmund Ryszard. 2000. Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wallace Jo-Ann, Slemmon Stephen. 2011. Empire, 75-78. W: Nel Philip, Paul Lissa, ed. Keywords for Children's Literature. New York: New York University Press.
- Wyka Kazimierz. 1982. Pan Pickwick na łyżwach, 479-481. W: Frycie Stanisław. Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. T. 2. Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zabawa Krystyna. 2013. Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM.
- Zipes Jack. 2006. Introduction, xxix-xxxiv. W: Zipes Jack, ed. The Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Vol 1. AAMU–DUAN. Oxford–New York: Oxford University Press.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

SKANDYNAWSKA KSIĄŻKA (NIE TYLKO) DLA DZIECI W CZASACH TRANSGRESJI

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA

Uniwersytet Gdański
Instytut Skandynawistyki

Kategoria adresata w literaturze jest, wydawałoby się, niezbędna zarówno w domenie akademickich badań, jak i *stricte* pragmatycznych działań rynkowych. Jak poddać analizie treść książki bądź na jakiej półce w księgarni lub bibliotece ją umieścić, jeśli nie wiemy, do kogo jest skierowana? Jednak zanikająca adresowość to dziś fakt, podobnie jak zarysowane wyżej dylematy. Ich rozwiązanie najprawdopodobniej samo wkrótce zacznie się wylaniać jako naturalna implikacja rozłożonych w czasie przewartościowań oraz fragmentarycznych, aczkolwiek systematycznych dekonstrukcji paradygmatów. Dokonują się one *de facto* już od pewnego czasu i jako zjawisko silnie uwarunkowane kulturowo, nie są – co oczywiste – symultaniczne. Jak wynika z obserwacji, które niżej prezentuję, Skandynawia plasuje się w czołówce wielu interesujących transgresji.

Wieloadresowość nie jest oczywiście zjawiskiem nowym¹. Omijam tu jednak dyskusję wokół samej genezy książki dziecięcej czy problemów z określeniem czytelnika baśni ludowych w romantyzmie, koncentrując się wyłącznie na obecności tego zjawiska w teorii literatury dziecięcej. Sam termin w jego polskim brzmieniu używam za Zofią Adamczykową, która dzieląc się obserwacją wokół krystalizującej się na początku obecnego wieku literatury uniwersalnej, opisała ją poprzez nawiązanie do dwu- i wieloadresowości, typowej – jej zdaniem – dla arcydzieł literatury dziecięcej. Zakres semantyczny pojęcia badaczka sprecyzowała poprzez określenie dwóch jego własności: poruszania tematów trudnych, często dawniej tabuizowanych oraz stosowanie „poetyki ogólnej” (Adamczykowa 2004: 15).

Dyskurs wokół kategorii czytelnika w literaturze określanej tradycyjnie jako dziecięca można w dużym przybliżeniu rozdysonować w układzie dychotomicznym – wyróżniając teorie opierające potencjalny odbiór utworu na wieku bądź na doświadczeniu. Przytoczone wyżej uwagi Zofii Adamczykowej plasują się w pierwszej grupie, podobnie jak spostrzeżenia Zohar Shavit (1986), która podkreśla ambiwalentny charakter książek dla dzieci, koegzystujących jej zdaniem w dwóch systemach: literatury dziecięcej i dla dorosłych. Tylko zyskując aprobatę dorosłego czytelnika, książka jest w stanie osiągnąć sukces w sferze literatury dziecięcej, bowiem to dorośli są decydentami w procesie jej tworzenia, dystrybucji i zakupu. Dorosły zatem akceptuje książkę dla dzieci pod warunkiem, że sam jest w stanie ją czytać ze względu na jej „wyrafinowanie”. Największe klasyki literatury dla dzieci to w interpretacji Shavit właśnie teksty ambiwalentne – skrywające swój autentyczny, silny zwrot do dorosłego. Na kategorii wieku bazuje również popularna taksonomia Barbary Wall (1991), w której badaczka wyróżniła trzy kategorie zwrotu. Podwójna adresowość (ang. *double address*) charakteryzowała utwory dawne, w których autor udawał, że zwraca się do dziecka, podczas gdy w rzeczywistości dyskutował z dorosłym. Wiek XX zapoczątkował zwrot pojedynczy (ang. *single address*), gdy wyłącznym domyślnym czytelnikiem książki dla dzieci stało się właśnie ono. Najnowszy wariant – zwrot dwojaki (ang. *dual address*), to fuzja dwóch poprzednich wariantów, cechująca utwory nowe, w których autor kierując utwór do dziecka, zyskał dodatkowego czytelnika w postaci dorosłego. Wiek adresata jest też istotnym elementem w modelu Torbena Weinreicha (2000), chociaż należy zaznaczyć, że duński uczone sam proces recepcji postrzega nieco inaczej. Zakłada, że książka dziecięca posiada jeden „kanał obrazowania” skierowany dla dzieci, a dorośli mają do niego dostęp, ponieważ noszą w sobie „wewnętrzne dziecko” albo przynajmniej wyobrażenie o nim. Są tym samym – korzystając z terminologii Weinreicha – „nostalgicznymi czytelnikami”, a ich nostalgia wynika nie tyle z kontaktu z jednym, konkretnym utworem, ile z całym uniwersum literatury dziecięcej.

¹ Podobnego zdania jest Krystyna Zabawa. Ponadto badaczka utratę adresata ocenia jako jedną z dystynktywnych cech literatury dziecięcej XXI wieku (Zabawa 2013: 92-101).

Przedstawiciele drugiej grupy dystansują się do wieku odbiorcy jako czynnika determinującego recepcję utworu. Nie negują jednak istnienia wielu warstw znaczeń w książce dziecięcej, które nie dla wszystkich są jednakowo dostępne. Perry Nodelman (2008) dopatruje się w literaturze dla dzieci szczególnej przestrzeni, którą nazywa tekstem-cieniem (ang. *shadow text*), dostępnym dla bardziej doświadczonego czytelnika, posiadającego wstępną wiedzę o życiu i konwencjach literackich. Nie można jednak założyć, że te kompetencje zawsze czy też automatycznie nabywane są z wiekiem. Co więcej, w owym „cieniu” możemy upatrywać immanentnej cechy literatury dziecięcej, czyli specyficznego „wyrafinowania w prostocie”. Binarne postrzeganie adresata jest też zasadniczym ograniczeniem w opinii Emer O’Sullivan (2005), która proponuje rozłożenie recepcji na wirtualnej skali, w której nie ma dwóch przeciwstawnych biegunów w postaci dorosłego i dziecka, ale na której można uplasować tzw. zwrot wieloraki (ang. *multiple address*). Czytamy wszak ten sam tekst inaczej na różnych etapach życia, mamy różny bagaż doświadczenia, wrażliwość, oczekiwania itd. Ponadto ten sam dorosły doświadcza lektury na wiele sposobów – inaczej czyta dla siebie, inaczej na głos dla dziecka, a jeszcze inaczej, gdy na przykład przygotowuje się do zajęć z danej lektury. Do tej grupy badaczy można też zaliczyć Marię Nikolajewą (1998), która krytykuje ambiwalencję w interpretacji Shavit jako agresywną teorię literatury dziecięcej (szw. *aggressiv ståndpunkt*). W swoich najnowszych pracach (Nikolajewa 2014), w obliczu sprostania wyzwaniu określenia czytelnika, korzysta z pojęć czytelnik-nowicjusz (ang. *novice reader*) oraz czytelnik-ekspert (ang. *expert reader*), dystansując się do ich korelacji z wiekiem.

Jak widać, dyskusje na temat adresata książki dziecięcej trwają już od co najmniej trzech dekad, i choć badaczy dzieli różnica zdań, to jednak dziecko w większości zaproponowanych modeli interpretacyjnych obecne jest jako implicytny bądź eksplicytny odbiorca. Stąd warto zwrócić uwagę na stanowisko samych twórców, którzy w tej tematyce sygnalizują dziś zasadniczą zmianę orientacji. Jesteśmy bowiem świadkami jednoznacznych deklaracji, które zdają się świadczyć o zachwianiu paradygmatów. Wybitny i wielokrotnie nagradzany – w tym ALMĄ w 2011 roku – australijski artysta, Shaun Tan wypowiada się o swoich książkach obrazkowych w następujących sposób:

Podejrzewam, że każda forma sztuki – niezależnie od medium – jest przeważnie tworzona bez zamysłu, jak albo przez kogo będzie odbierana. Zwykle nie jest kierowana do wcześniej określonej publiczności, a raczej

sama sobie tę publiczność kreuje. Odpowiedzialność artysty dotyczy przede wszystkim samego dzieła z zawierzeniem, że przyciągnie uwagę innych siłą swego charakteru. (Rhedin, K. Oskar i Eriksson 2013: 11)²

Znana norweska poetka i autorka tekstów książek obrazkowych, Gro Dahle³, również popularnych w Polsce, wypowiada się w podobnym tonie, podkreślając niemożność wyznaczenia współcześnie granicy pomiędzy książką dla dzieci i dla dorosłych. Dlatego proponuje, aby książkę obrazkową traktować jako literaturę dla wszystkich grup wiekowych (ang. *all-age literature*, szw. *allålderslitteratur*)⁴, z czego płyną liczne korzyści:

Książka obrazkowa skierowana do wszystkich grup wiekowych otwiera się na zaawansowane relacje tekst-obraz, na poetycki, ekspresywny i minimalistyczny język z porównaniami i metaforami, alegoriami i aluzjami, grą słów i ironią [...]. Otwiera się na zabawę i językowe eksperymenty w wielu wymiarach, ponieważ wszystko jest dozwolone, wszystko jest możliwe, pod warunkiem, że jest dobre, pod warunkiem, że jest interesujące również dla dzieci. (Dahle 2013: 108)

Choć nie wszyscy twórcy wypowiadają się w sposób równie stanowczy, to obecność genologicznych metamorfoz przeplatających się z transferami grup czytelniczych pozwala wysnuć wnioski, że wielu pisarzy i ilustratorów myśli podobnie⁵. Implikacją nowego podejścia do literatury jest ponadto hybrydalność gatunkowa, którą postaram się zobrazować za pomocą kilku reprezentatywnych przykładów ze Szwecji i Norwegii. Zacznę jednak od interesującego podgatunku, który uznawany jest za specjalność czy też wynalazek *stricte* skandynawski – książki obrazkowej dla dorosłych. W tym przypadku nie tyle mamy do czynienia z krzyżówką kilku gatunków, ile migracją formy uznawanej tradycyjnie za typowo dziecięcą do przestrzeni książek dla dorosłych.

Szwedzka książka obrazkowa *Titta Max grav (Patrz, grób Maksa)* napisana przez Barbro Lindgren i zilustrowana przez Ewę Eriksson (1991) to dziesiąty tytuł z serii popularnych tzw. książek-pokazywanek⁶ dla najmłodszych dzieci opowiadających proste historie o tytułowym

² Wszystkie przekłady – jeśli nie zaznaczono inaczej – H. D.-T.

³ Książki obrazkowe jej autorstwa stworzone w duecie z małżonkiem, Sveinem Nyhusen, wyszły w Polsce w gdańskim wydawnictwie Eneuerabe.

⁴ Termin ten odpowiada polem semantycznym pojęciu *cross-over*, spopularyzowanym przez Sandrę Beckett (2009, 2012).

⁵ Przykładem może być rozpowszechniona w Internecie *Picture Book Proclamation* z 2011 roku, w której artyści pod nagłówkiem „Potępiamy” umieścili zapis „The term kid-friendly” (Przyjazna dziecku). Pod proklamacją podpisy złożyli między innymi Jon Scieszka, Lemony Snicket i Isol.

⁶ Jest to tłumaczenie szwedzkiego terminu *pekbok* (szw. *peka* – pokazywać, *bok* – książka) – podgatunku książki obrazkowej skierowanej dla dzieci najmłodszych (mniej więcej do drugiego roku życia), charakteryzującej się małą

Maksie, który w polskim przekładzie przybrał imię Bolusia⁷. Seria ta zyskała popularność między innymi dzięki kontrowersjom związanym z wykorzystaniem niegramatycznych form językowych, naśladujących mowę małego dziecka. W roku 1991, kiedy Szwecja świętowała czterechsetną rocznicę literatury dziecięcej, autorki zaproponowały dość zaskakującą syntezę losów tytułowego bohatera, czyli opowieść o jego dzieciństwie, dorastaniu, małżeństwie, pracy, dzieciach, rozwodzie, chorobie, pobycie w domu starców i śmierci. Jest to utwór intertekstualny i auto-parodiujący, w którym nie brakuje czarnego humoru, a zarówno sama treść, jak i zawarte w niej aluzje bezsprzecznie skierowane są do doświadczonego czytelnika. Maks przykładowo wozi na platformie na kółkach przywiązanego psa, niegdyś towarzysza jego zabaw w dzieciństwie, który – jak wykrzykuje na jednej z ilustracji wściekła żona – jest od dłuższego czasu martwy. Z kolei o śmierci Maksa informuje pośrednio tekst na ilustracji, „wydobywający” się z telewizora, przed którym sam bohater siedzi samotnie w fotelu inwalidzkim, podłączony do kroplówki: „This parrot is dead. O, no it is just resting” z popularnego skeczu Monty Pythona o papudze.

Titta Max grav utrzymany jest w dużej mierze w podobnej estetyce co poprzednie tytuły, z tym wyjątkiem, że żywą kolorystkę ilustracji zastąpiła tu tonacja sepii. Na prawych stornach zamieszczone są obrazy, na lewych – tekst, wyrażony krótkimi zdaniami z niegramatycznym komentarzem utrzymanym w tonie poprzednich książek: np. „Maks chory”. Za sprawą tej mylącej formy kontakt z lekturą jest konfundujący dla czytelnika, a i wśród akademików nie zabrakło dociekań i spekulacji: „Książka ta być może jest ironiczną odpowiedzią do wydawcy domagającego się kolejnych książek o Maksie; może też być skierowana do rodziców, którzy mieli już dość czytania książek o Maksie swoim dzieciom, albo też do młodych rodziców, którzy czytali te książki będąc dziećmi” (Nikolajeva, Scott 2006: 229); lub: „Być może autorka zabiła protagonistę, ponieważ była zmęczona pisaniem książek o popularnym Maksie” (Beckett 2012: 254).

Titta Max grav, uznawana za pierwszą skandynawską książkę obrazkową dla dorosłych (Ommundsen 2014: 20), wkrótce doczekała się licznych następców. Za prekursora tego specyficznego podgatunku w Norwegii uznaje się książkę *Maria & José* (1994), napisaną przez Erlenda Loe oraz zilustrowaną przez Kima Hiorthøya. Historię rozpoczyna opis Marii – współczesnej, niezależnej kobiety, która ma doskonałą pracę, jest piękna i pożądana przez grono adoratorów, których jednak konsekwentnie ignoruje. Nie ma pojęcia, że podczas podróży do Hiszpanii w jej ciele zamieszkał mini-mężczyzna, José, który o nią nieustannie dba: dyskretnie

ilością tekstu lub jego brakiem, oraz wyraźnymi, często proporcjonalnie dużymi ilustracjami. Książki te wykonywane są zazwyczaj z bardziej wytrzymałych materiałów: kartonu, plastiku lub tkanin.

⁷ Książki te wyszły w poznańskim wydawnictwie Zakamarki.

czyści jej ciało, zwalcza wszelkie wirusy oraz gra do snu na wiolonczeli. Pewnego dnia, na widok komórki jajowej Marii José wzrusza się do lez i traci nad sobą panowanie, co prowadzi do ciąży bohaterki oraz narodzin córeczki. Teraz José ma dwie kobiety, które kocha i o które dba. Macierzyństwo czyni z Marii szczęśliwą kobietę, a troskliwa choć przez nikogo nie dostrzeżona opieka Joségo sprawia, że mała Rebecka pewnego dnia mówi „tato”.

Ciężar fabuły spoczywa głównie na przekazie werbalnym, a ilustracje pozostają w stosunku do niej w relacji symetrycznej lub uzupełniającej⁸, dopowiadając miejscami informacje kluczowe, miejscami te, które stanowią tło wydarzeń. Hiorthøy korzysta z szerokiego wachlarza form: kolaży, fotografii, kolorowych i czarno-białych rysunków. Zdaniem norweskiej badaczki, Marie Ommundsen, ta bazująca na wyraźnym biblijnym intertekście bajka niesie wyraźną ideologię – jest to utwór antifeministyczny, ukazujący, że kobietę uszczęśliwia tylko mężczyzna, nawet jeśli nie jest tego świadoma (Ommundsen 2014: 25).

Wśród kolejnych reprezentantów tej tradycji znajduje się pozycja *Avstikkere (Objazdy)* Øyvinda Torsetera, która w 2008 roku zdobyła Bologna Ragazzi Award. Ta praktycznie beztekstowa książka, za wyjątkiem kilku zaskakujących zdań, składa się z sześćdziesięciu ilustracji, w których niełatwo dopatrzeć się homogenicznej fabuły. Rozkładówki zaludniają zarówno sylwetki ludzkie, jak i hybrydalne stworzenia – na przykład ulubieni i powracający w utworach autora bohaterowie: kobieta-kot lub człowiek-słoń – nieustannie uczestniczący w różnych czynnościach przypominających kadry z filmów kryminalnych, którym jednak nie sposób przypisać związków przyczynowo-skutkowych. Kojarzą się raczej z zabawą z czytelnikiem, który staje przed wyzwaniem nadania sensu „fikcyjnej rzeczywistości”, apriorycznie jej pozbawionej. Napotykamy tu aluzje do filmów, gier i komiksów, które pomimo wysiłku nie dają się ułożyć w logiczną układankę.

Bolońskie jury wysoko oceniło książkę Torsetera, chwaląc jej wyrefinowaną formę nawiązującą do sztuki komiksów oraz stanowiącą syntezę tego, jak się rysuje w trzecim tysiącleciu. Ale to, co zasługuje na szczególną uwagę w werdykcie, to opinia, że *Avstikkere* jest też książką dla bardzo młodych czytelników⁹. Jury założyło zatem, że przyznaje nagrodę w kategorii książki dziecięcej pozycji przeznaczonej „też dla dzieci”. Tym samym niejako usankcjonowało fakt zastąpienia literatury dziecięcej przez *all-age literature*, czyli tę eksplicytnie skierowaną do różnych grup wiekowych. Co więcej, w przypadku książki Torsetera nawet ta informacja wydaje się na

⁸ Posługuję się typologią określającą relacje tekst–obraz zaproponowaną przez Marię Nikolajewą. Badaczka wyróżnia: książki symetryczne (obraz i tekst opowiadają to samo), uzupełniające (obraz i słowa uzupełniają się), „wzmacniające” (obraz wspiera słowo; tekst nie jest zrozumiały bez obrazów), kontrapunktowe (obraz i słowo kwestionują się w kreatywny sposób), ambiwalentne (kontrapunkt przechodzi w konflikt) (Nikolajeva 2000: 22).

⁹ Zob. uzasadnienie werdyktu na stronie internetowej wydawnictwa: <http://www.egmont.com/Press/news-and-press-releases/Bologna-Ragazzi-Award-to-Cappelen-Damm-Author/#.VztRERWLSU> (data dostępu 15.05.2016).

wyrost – *Avstikkere* jest z pewnością książką obrazkową klasyfikującą się na granicy jej beztekstowych wariantów, jednak ciężko zgodzić się, że jest przeznaczona dla dzieci. Jej trudna estetyka i wspomniany brak fabuły, naszpikowany interwizualnymi referencjami, które nie układają się w logiczną całość, stanowią o tym, iż okazuje się ona lekturą najprawdopodobniej zniechęcającą dla dzieci. Jest to książka obrazkowa dla doświadczonych, lubiących wyzwania i eksperymenty czytelników. Podobnego zdania jest Åse-Marie Ommundsen, która określa ją jako „zdecydowanie skierowaną dla dorosłych” (Ommundsen 2014: 21).

Wśród tytułów nominowanych w roku 2016 do głównej nagrody literackiej w Norwegii przyznawanej przez Ministerstwo Kultury znalazł się również utwór Øyvinda Torsetera, *Muleguten*, którego hipotekstem jest znana, dziewiętnastowieczna baśń *O trollu, który nie miał serca* Petera Asbjørnsena i Jørgena Moe. Historia o najmłodszym i najslabszym synu króla, który niespodziewanie, dzięki dobremu sercu, pokonuje bezwzględного trolła, ratuje braci i zdobywa królową, została opowiedziana na nowo z wykorzystaniem formatu krzyżującego cechy książki obrazkowej i powieści graficznej¹⁰. Sama fabuła również przeszła pewne metamorfozy: np. pierwotny protagonista Askladden (Kopciuch) został zastąpiony przez bohatera wcześniejszych książek Torsetera o imieniu Muleguten¹¹, w historii pojawił się westernowy komentujący koń, słoń i inne, liczne absurdalne elementy generujące humor. Tajemniczy, graficzny chronotop dystansuje się do romantycznej ikonografii, zabierając czytelnika w mroczny, podziemny, wielopoziomowy świat pełen labiryntów, ustawicznie kierujących skojarzenia ku freudowskiej podświadomości. Jest to bardzo ciekawa, pięknie wydana pozycja, która w kreatywny sposób łączy wyznaczniki genologiczne, stanowiąc inspirującą lekturę dla starszych i młodszych.

Wśród tegorocznych norweskich nominacji znalazła się też książka autorki szeroko rozpoznawanej w świecie, cytowanej wyżej Gro Dahle (tekst) i jej córki Kai Dahle Nyhus (ilustracje). Ich wspólne dzieło, *Megzilla*, stanowi kolejny dowód, że szeroko rozumiane literackie transgresje są faktem. Książka ta jest kolejnym wyzwaniem dla przynależności genologicznej, wychodząc naprzeciw tradycyjnym oczekiwaniom wobec powieści dla młodzieży oraz książki obrazkowej. Główna bohaterka tej historii, Ingeborg, wkracza w bolesny okres dojrzewania, a jej lęków i rozterek czytelnik może doświadczyć dzięki zręcznie wykorzystanej focalizacji. Ciało Ingeborg zmienia się wbrew jej woli, nikt jej nie rozumie, a plamy na ulubionych majtkach doprowadzają do rozpaczy – nie ma tu żadnego tematu zakazanego czy wstydlwego, ani w słowie, ani w obrazach. Wszystko jest opowiedziane dosadnie, w duchu typowej

¹⁰ Opieram się tu na zestawieniu wyznaczników powieści graficznej zaproponowanych przez Jana Baetensa i Hugo Freya (2015) oraz Roberta Petersena (2011).

¹¹ W dosłownym przekładzie jest to chłopiec o „pyskowatej” twarzy. Twarz tej androidalnej postaci zastąpił pyszczek, przypominający np. szczupły wariant Muminka.

skandynawskiej otwartości, bez tabuizacji ciała i fizjologii. Nie ma jednak w tej historii wulgarności ani przesady, głównie za sprawą poetyckiego języka Gro Dahle, który, pomimo że czytamy utwór epicki, bogaty jest w metafory, anafory, aliteracje, powtórzenia i symbole. Ta poetyka prowadzi nas na skróty do psychiki Ingeborg – jej labilności, lęków, czasami desperacji, kłopotów z tożsamością symbolicznie wyrażonych wyparciem się własnego imienia. Utrzymane w naiwnej konwencji ilustracje podkreślają traumatyczne doświadczenia dojrzewania – proste formy i podobne do potworów postaci wypełniają rozkładówki, wzmacniając werbalny komunikat siłą prostych, intensywnych barw: czarnej, czerwonej, fioletowej i białej. Nie ma tu miejsca na niuanse czy odcienie, wszystko jest ostre, radykalne i pełne ekspresji.

Historia ta, jak w większości przypadków sam okres dojrzewania, kończy się szczęśliwie, kiedy lęk i załamania Ingeborg odnajdują rozwiązanie w miłości do kolegi szkolnego Matsa. Odwzajemnione uczucie uszczęśliwia ją i uspokaja, prowadząc do akceptacji nowej siebie, poprzez symboliczną akceptację imienia, z którym długo nie potrafiła się identyfikować. Końcowe obrazy ukazują bohaterkę płynącą w stronę Drogi Mlecznej i unoszącą się na tle rozgwieżdżonego nieba.

Megzilla została napisana z myślą o dorastających nastolatkach, które muszą stawić czoła dojrzewaniu. Nawet jeśli system edukacyjny i rodzina starają się je wesprzeć, to zazwyczaj czują one odrzucenie. Książka ukazuje, że nie są same, że uczestniczą we wspólnym dla wielu, uniwersalnym etapie życia. A gdy czują się bardzo samotne, zawsze mogą sięgnąć właśnie po *Megzillę*¹².

Utwór ten jest reprezentatywnym przykładem wielopoziomowej transgresji: jest to hybryda prozy i poezji, powieści i książki obrazkowej (z elementami estetyki komiksowej) oraz fikcji i literatury faktu. Jest znakiem nowych czasów, niełatwym do zaklasyfikowania, symbolicznie współgrającym z tematyką książki – kłopotami z tożsamością dojrzewającego młodego człowieka.

Jednak ani *Mulegutten*, ani *Megzilla* nie zdobyły w tym roku głównej nagrody norweskiego Ministerstwa Kultury, którą przydzielono książce obrazkowej *Morkels alfabet* (*Alfabet Morkela*, 2015), napisanej i zilustrowanej przez Stiana Hole, znanego w Polsce z dwóch części trylogii o Garmannie¹³. Hole to obecnie jeden z najbardziej popularnych za granicą skandynawskich twórców, który jest chętnie tłumaczony i któremu przypadła też dość symptomatyczna – w kontekście dyskutowanych przeobrażeń – „palma pierwszeństwa”. W roku 2007 zdobył

¹² Tak w jednym z wywiadów wypowiada się o swojej książce Gro Dahle. Zob.: <http://ubok.no/blogg/intervju-med-gro-dahle> (data dostępu 28.06.2016).

¹³ *Lato Garmanna* (2008) i *Ulica Garmanna* (2009) zostały wydane w Polsce przez FISO. Nie mamy przekładu *Garmanns hemmelighet* (*Tajemnica Garmanna*) z roku 2010.

Bologna Ragazzi Award za *Lato Garmanna*, które było pierwszą książką poddaną obróbce komputerowej w historii tej nagrody (Rhedin, Oskar K. i Eriksson 2013: 16). Dziś cyfrowy kolaż i montaż to znak rozpoznawczy artysty, który pracuje w Photoshopie, nakładając wiele warstw tego samego obrazu, aby uzyskać jego pożądaną, np. uniwersalną wersję. Takie są właśnie wizerunki dzieci w *Morkels alfabet* – tytułowego Morkela i jego koleżanki, Anny, którą poznaliśmy w *Annas himmel (Niebo Anny)* w 2013 roku. Powstały one w wyniku nakładania wielu zdjęć różnych dzieci i generowania wizerunku „dziecka uniwersalnego”.

Morkels alfabet to historia o ptakach i słowach, która rozgrywa się w przestrzeni granicznej snu, jawy i wyobraźni. To właśnie tu autor czuje się najlepiej, poszukując dróg do tego onirycznego krajobrazu w wielogodzinnej pracy przy komputerze¹⁴. Anna, na początku historii, odnajduje na polu przed domem najpierw kartkę z lakonicznym pozdrowieniem „Hej”, a potem nieco dłuższe, nadal anonimowe, informacje o różnych ptakach, które właśnie odleciały lub zbierają się do odlotu. Zafascynowana, na odwrócenie jednej z informacji, zadaje pytanie „Kim jesteś?” i już następnego dnia otrzymuje odpowiedź. Nadawcą tych nietypowych „e-maili” okazuje się Morkel – chłopiec, który prawie nigdy nie chodzi do szkoły.

Tajemniczy korespondent fascynuje Annę – dziewczynka zbiera jego wiadomości pod materacem, myśli o nim przed zaśnięciem, a potem jej sny zamieszkują... ptaki i litery. Podążając śladami chłopca, odnajduje jego kryjówkę w domku na drzewie w lesie, gdzie Morkel spędza dni, obserwując ptaki i spisując ich nazwy. Miejsce to staje się azylem dzieci, ich wspólną tajemnicą i kryjówką, opisaną syntetycznym, poetyckim językiem i zobrazowaną pełnymi ekspresji ilustracjami. Skupione bądź zadumane twarze bohaterów obserwujemy z różnych perspektyw, z profilu, z lotu ptaka, często napotykamy ich wzrok – patrzą nam prosto w oczy. Nie są to jednak dzieci bez troski zanurzone w zabawach dzieciństwa. W typowym stylu Stiana Hole spoglądają na nas wzrokiem ludzi dojrzałych; Anna, jak wiemy z poprzedniej książki, straciła mamę, Morkel – jak wynika z bardzo krótkiej informacji, jest synem złodzieja, chłopcem o bardzo niskiej samoocenie. Na pytanie Anny, w czym jest dobry, odpowiada „W niczym”. Nie możemy się jednak z tym zgodzić, ponieważ jego ornitologiczna pasja sprawia, że jest prawdziwym znawcą ptaków.

Gdy pewnego dnia Morkel nagle znika, Anna nie potrafi tego zaakceptować i choć wymyśla ćwiczenia w zapominaniu go, chłopiec wciąż powraca w jej snach. Pewnego kwietniowego dnia, gdy budzi ją śpiew kosa, pędzi, aby rozłożyć na łące wiadomości. Wkrótce odnajduje odpowiedź – mapę z miejscem oznaczonym krzyżykiem, w którym czeka Morkel. Jest lato, świat jest znów

¹⁴ Por. wypowiedź Stiana Hole na okoliczność wystawy w Bror Hjorths Hus w Uppsali: <https://www.youtube.com/watch?v=medo0jrdemc> (data dostępu 28.06.2016).

zielony, a jaskółki zdążyły już powrócić. Na ostatniej rozkładówce dzieci znów leżą głowa przy głowie w niemej symbiozie, a nad nimi, na gałęzi siedzi para ptaków.

Jest to książka bardzo symboliczna i nieco nostalgiczna. Opowiada o odmienności, indywidualizmie i przyjaźni, a może nawet pierwszej miłości. Dzieci, które stają na progu dojrzewania, zostały już doświadczone przez życie i instynktownie szukają swojej bliskości. Choć tytułowy alfabet Morkela jest hermetyczny i sprowadza się niemal wyłącznie do nazw ptaków, Anna instynktownie odnajduje z nim wspólny język.

Hybrydalny charakter tej pozycji to nie tylko podwójny zwrot – oficjalnie jest reklamowana jako estetyczna ucztą dla dzieci i dorosłych – ale też jej wizualna reprezentacja wykorzystująca cyfrowy, z natury heterogeniczny, kolaż. Co więcej, podobnie jak *Megzilla*, jest opowieścią o dzieciach starszych, w domyśle – dla dzieci starszych, ujęta w gatunku książki obrazkowej – tradycyjnie kierowanej do dzieci młodszych.

Nie sposób dziś jednoznacznie osądzić, czy zaprezentowane tu obserwacje to zaledwie echo ponowoczesności, chwilowa moda, czy ugruntowująca się na Północy tendencja. Tematy zwyczajowo postrzegane jako tabu (śmierć, defekacja, fizjologia, ateizm, aborcja, holocaust)¹⁵, a o których dzieciom mówi się w Skandynawii bez ogródek, powoli przechodzą do przeszłości, a przynajmniej stają się wtórne.

Myślenie wedle utartych ścieżek nie sprawdza się, zwodzi i konsternuje. Książka, która wygląda jak te zwyczajowo skierowane do dzieci, dla dzieci nie jest; natomiast ta uznawana za dziecięcą, nie wychodzi naprzeciw oczekiwaniom co do estetyki literatury dla najmłodszych. Jesteśmy prawdopodobnie świadkami narodzin wszech-literatury, rozumianej szeroko jako sztuki otwartej na każdego, do kogo przemawia, bez ograniczeń wiekowych, bez zwyczajowych barier w postaci dotychczasowych paradygmatów, konwencji, tradycji, ustalonego porządku genealogicznego, a zatem literatury transgresyjnej na wielu poziomach: formy, treści, odbiorcy.

¹⁵ Tematy te omawiałam we wcześniejszych publikacjach (np. Dymel-Trzebiatowska 2012, 2014).

SUMMARY

Scandinavian Books (not only) for Children in Times of Transgressions

The article discusses the phenomenon of disappearing readerships and its implication in the form of all-age literature. It starts with a short summary of previous theories on multiple address divided into two categories, depending on either the age or the experience of readers. However, nowadays artists explicitly distance themselves from addressing children and state that their art creates its own audience. The result of this stance is for example the picturebook for adults which here is illustrated by two examples from Scandinavia: *Titta Max grav* (1991) by Barbro Lindgren and Eva Eriksson, and *Maria & José* (1994) by Erlend Loe and Kim Hiorthøy.

The blurring of age groups is accompanied by genre hybridity, which has been exemplified by two books nominated in 2016 for the prestigious Norwegian prize of the Ministry of Culture: *Megzilla* by Gro Dahle and Kaia Dahle Nyhus, and *Mulegutt* by Øyvind Torseter; along with the winner of the award—*Morkels alfabet* by Stian Hole. All of them are cross-genre works, blending elements of both traditional and graphic novels, comics, picturebooks and non-fiction.

The conclusion is that we are presumably witnessing the birth of all-literature, perceived as an art which is open to everybody who is attracted by it, without age boundaries and traditional limits, such as paradigms, conventions, or genre affiliation – a literature which is transgressive on many levels: content, form and readerships.

KEYWORDS

Scandinavian literature, multiple address, cross-genre, all-age literature, literary transgressions

BIBLIOGRAPHY

- Adamczykowa Zofia. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Baetens Jan, Frey Hugo. 2015. *The Graphic Novel – an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Beckett Sandra. 2009. *Crossover fiction: global and historical perspectives*. New York–London: Routledge.
- Beckett Sandra. 2012. *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York–London: Routledge.
- Dahle Gro. 2013. *Bilderböcker som lekplats*, 101-119. W: Rhedin Ulla, Oscar K., Eriksson Lena, red. *En fanfar för bilderboken*. Stockholm: Alfabeta.
- Dahle Gro, Dahle Nyhus Kaia. 2015. *Megzilla*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dymel-Trzebiatowska Hanna. 2012. *Czy Skandynawowie łamią tabu? Najnowsza skandynawska literatura dla dzieci w Polsce*, 303-313. W: Tomaszewska Grażyna, Kapela-Bagińska Beata, Pomirska Zofia, red. *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Dymel-Trzebiatowska Hanna. 2014. *Tożsamość literatury dziecięcej. Rewolucja artystyczna w skandynawskiej książce obrazkowej*, 139-149. W: Cisło Anna, Łusznak Agnieszka, red. *Kulturowa tożsamość książki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Hole Stian. 2015. *Morkels alfabet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Lindgren Barbro, Eriksson Eva. 1991. *Titta Max grav*. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Loe Erlend, Hiorthøy Kim. 1994. *Maria & José*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nikolajeva Maria. 1998. *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva Maria. 2000. *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva Maria, Scott Carole. 2006. *How Picturebooks Work*. New York–London: Routledge.
- Nikolajeva Maria. 2014. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nodelman Perry. 2008. *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: The Jones Hopkins University Press.

- Ommundsen Åse-Marie. 2014. Picturebooks for adults, 17-35. W: Kümmerling-Meibauer Bettina, red. Picturebooks. Representation and Narration. New York–London: Routledge.
- O’Sullivan Emer. 2005. Comparative Children’s Literature. New York–London: Routledge.
- Petersen Robert. 2011. Comics, Manga, and Graphic Novels. A History of Graphic Narratives. Santa Barbara: Praeger.
- Rhedin Ulla, Oscar K., Eriksson Lena, red. 2013. En fanfar för bilderboken. Stockholm: Alfabeta.
- Shavit Zohar. 1986. Poetics of Children’s Literature. Athens–Georgia: University of Georgia Press.
- Torseter Øyvind. 2007. Avstikkere. Oslo: Cappelen Damm.
- Torseter Øyvind. 2015. Mulegutten. Oslo: Cappelen Damm.
- Wall Barbara. 1991. The Narrator’s Voice. The Dilemma of Children’s Fiction. New York: St. Martin’s Press.
- Weinreich Torben. 2000. Children’s Literature – Art or Pedagogy? Roskilde: Roskilde University Press.
- Zabawa Krystyna. 2013. Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Egmont Publishing. Online: <http://www.egmont.com/Press/news-and-press-releases/Bologna-Ragazzi-Award-to-Cappelen-Damm-Author/#.VztRERWLSCU>. Data dostępu 15.05.2016.
- Stian Hole på Bror Hjorths Hus. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=medo0jrdemc>. Data dostępu 28.06.2016.
- UBOK.NO. Online: <http://ubok.no/blogg/intervju-med-gro-dahle>. Data dostępu 28.06.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

PRZEDE WSZYSTKIM DLA DOROSŁYCH... PSYCHOANALITYCZNA (JUNGOWSKA) WYKŁADNIA BAŚNI HANSA CHRISTIANA ANDERSENA

AGNIESZKA KERLIN

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Baśń jest prastarym gatunkiem literackim, który ukazuje ważne zagadnienia dotyczące procesu życia. Jest także wyrazem zmagania człowieka z twórczym duchowym, który przynosi obraz odwiecznych konfliktów, pragnień i dążeń ludzkich. Baśń zdaje się przemawiać do człowieka językiem pochodzącym z pradawnych epok, a także jest wynikiem kulturowego dziedzictwa ludzkości zapisanego w ludzkiej psychice.

Bohaterowie baśni to najczęściej ludzie śmiertelni, przeżywający przygody, toczący boje, ratujący innych. To prawdziwi, posługując się językiem mitu, herosi, którzy pomimo swoich niedoskonałości zdobywają władzę, skarby, czy niezwykle moce. Metafora drogi życiowej jako procesu, w którym cierpienie ma status równy szczęściu, dobro przeplata się ze złem, a upadek kroczy po uniesieniu, ukazuje drogę do Pełni człowieka.

Carl Gustaw Jung, który był twórcą pojęcia nieświadomości zbiorowej, uważał, że zawiera ona elementy właściwe dla całej ludzkości, niezależne od procesów historycznych, etnicznych czy kulturowych. Wyodrębnił w niej archetypy, czyli pierwotne wzorce przekonań, wyobrażeń,

schematów przeżywania, doświadczeń, wspólne wszystkim ludziom. Baśń wspaniale odzwierciedla zawilości charakterystyczne dla każdej psychiki.

Integracja wewnętrznych ciemnych sił, narodziny indywidualności, wewnętrzny proces wzrastania, pokonywanie różnych konfliktów i przeszkód na drodze indywidualności to doświadczenia duchowe, które przechodzi każdy człowiek. Baśń przynosi także możliwość odkrycia nieuświadomionych zasobów, w które los wyposaża każdego człowieka i które on potem świadomie wykorzystuje do budowy swojego autonomicznego „ja”. Bruno Bettelheim pisał, iż

Baśnie dają do zrozumienia, że pomyślne, pełne satysfakcji życie dostępne jest każdemu, mimo życiowych przeciwności – lecz jedynie wówczas, gdy nie ucieka się przed pełnymi niebezpieczeństwami życiowymi zmaganiem, bo tylko one pozwalają odkrywać nasze prawdziwe „ja”. Opowieści przekazują dziecku obietnicę, że jeśli zdobędzie się na odwagę, aby tego rodzaju poszukiwania – pełne trwóg i prób – podjąć, wesprą je dobre moce i odniesie zwycięstwo. Przynoszą one również przestroge, że kto jest zbyt lękliwy czy małego serca, by dla odnalezienia siebie narazić się na niebezpieczeństwo, ten będzie wiódł egzystencje jałową – o ile nie spotka go jeszcze gorszy los. (Bettelheim 2010: 50)

Przywykło się widzieć w baśni gatunek przeznaczony jedynie dla dzieci, który oprócz kształtowania wyobraźni, pozwala pokonywać lęki, integrować nieświadomość, oswoić w aspekcie psychologicznym codzienne doświadczenia egzystencjalne czy zbudować relacje z innymi. Wszystkie te składniki potencjalnej świadomości są istotne w rozwoju małego człowieka, jednakże są one ważne także w osiągnięciu Pełni u człowieka dorosłego. Dorosły nie różni się aż tak bardzo od dziecka pod względem budowania świadomości. Jemu też nieobce są trudności w radzeniu sobie z życiem, uciekanie od codzienności, bagatelizowanie sfery Cienia czy stosowanie mechanizmów obronnych, by unikać odpowiedzialności. To jednak, co uchodzi dziecku, na drodze kształtowania tożsamości, w życiu człowieka dorosłego może mieć niebagatelne skutki w postaci samodestrukcji bądź destrukcji. Dlatego tak ważne staje się zrozumienie motywacji działania człowieka, zwłaszcza w aspekcie integracji przeciwieństw na drodze budowy osobowości, a także tego, w jaki sposób przebiegać powinna owa droga, jeśli miałaby doprowadzić do spełnienia. Ważne jest to, aby współczesny człowiek zdawał sobie sprawę, jak ważną rolę odgrywa w jego życiu sfera psychiczna i odkrywanie tajemnic nieświadomości, a wtedy może się okazać, że do diagnozy czy „leczenia” cierpienia nie będzie już potrzebny żaden terapeuta.

Baśnie Hansa Christiana Andersena należą do wyjątkowych utworów. Obdarzony niezwykłą wrażliwością autor konstruował opowieści filozoficzne, które cechuje wielka mądrość życiowa. Można powiedzieć, że pisarz ze staranną wnikliwością badał zagadnienie miejsca człowieka w świecie, przypatrywał się jego rozterkom i przeżyciom. Swoje spostrzeżenia zgromadził w dużej liczbie baśni, bo ten gatunek literacki prawdopodobnie był mu najbliższy, jeśli chodzi o przekaz utrwalonych kulturowo norm etycznych, ideałów pozytywnych zachowań oraz obrazów komplikacji sfery wewnętrznej.

Dzięki tym utworom możemy się przyjrzeć różnym procesom egzystencji duchowej i spróbować dostrzec zjawisko psychologicznego oddziaływania na człowieka, a także zrozumieć mechanizmy i prawa rządzące psychiką ludzką i naszym działaniem.

Jedną z mniej znanych baśni Andersena pod tytułem *Igła do cerowania* jest odniesieniem do powszechnego lęku człowieka, że jest się kimś pozbawionym wartości. Igła do cerowania widziała się igłą do szycia, wciąż wspominała o swojej wyjątkowości i kruchości. Była uzależniona od palców, które w baśni symbolizują sferę macierzyńską, pierwszą ważną na etapie kształtowania się osobowości, ale jednocześnie pierwszą, która może zagrażać autonomicznemu rozwojowi jednostki. Kurczowe trzymanie igły przez palce zestawione jest z obrazem jednoczesnego jej deprecjonowania: „»Jest do niczego« – pomyślały palce, ale musiały ją mocno trzymać” (Andersen 1956a: 356).

Niszcząca moc macierzyńska przejawia się w formowaniu igły podług swojego schematu, naciski, aby jednostka kształtowała się w duchu społecznych czy rodzicielskich uwarunkowań, stawiają igłę w obliczu zagrożenia pozostania w fazie niedorozwinięcia, bezkształtnej, miálkiej osobowości. Carl Gustaw Jung uważał, że nie jest to jednak tylko problem dziecka.

Mówi się o dziecku, lecz tak naprawdę chodzi o dziecko tkwiące w dorosłym. Albowiem w dorosłym tkwi dziecko, wieczne dziecko, dziecko stale się rozwijające, nigdy nie gotowe, wymagające nieustannej troski, uwagi i wychowania. Jest to część osobowości, która chciałaby się rozwinąć, stając się Całkowitością. (Jung 2009b: 187)

Dążenie do Pełni bohaterki jest ukazane jako bardzo skomplikowane. W pierwszej fazie rozwoju widać tendencje do przystosowywania się do środowiska zewnętrznego, igła łamie się podczas cerowania kapci, zostaje podklejona i pomimo że ułomna, zostaje przeniesiona na wyższy stopień rozwoju, mianowicie zaczyna pełnić rolę broszki przy szalu właścicielki. Podczas prezentowania się sąsiadce – szpilce wpada do zlewu i wraz z pomyjami trafia do ścieków. Na

każdym etapie wewnętrznego kształtowania osobowości zaskakująca jest postawa igły, pełna odwagi w pokonywaniu trudów swego życia i optymizmu.

Jestem za delikatna dla tego świata – powiedziała leżąc w rynsztoku. – Ale mam poczucie swojej wartości, a to zawsze sprawia pewne zadowolenie. – Toteż igła do cerowania trzymała się prosto i nie traciła dobrego humoru. (Andersen 1956a: 375)

Znalezienie się w ścieżkach jest symbolicznym zatknięciem ze sferą nieświadomości. Nad nią przepływają nieznane jej wcześniej elementy struktury rzeczywistości, które stara się rozszyfrować i zintegrować w sobie.

Patrzcie, oto przepływa tu patyczek, który myśli jedynie o patyczku, to znaczy o sobie samym; tam znowu źdźbło słomy, jak się to kręci, jak wiruje! Nie myśl tak wiele o sobie, możesz się zahaczyć o kamienie. A oto przepływa gazeta. Zapomniano już dawno o tym, co w niej jest napisane, a ona wciąż wierzy w swoją wielkość. Tymczasem ja siedzę tu cierpliwie i cicho. Wiem, czym jestem, i taka już zostanę. (Andersen 1956a: 357)

Asymilacji sfery Cienia, a więc tego, co niewygodne, zepchnięte w najdalsze zakamarki psychiki, wymaga proces dojrzewania do Jaźni. Bohaterka śmiało patrzy w przyszłość, próbuje zintegrować swoją próżność, ból zapomnienia o niej. Usilnie walczy o siebie, nie poddając się sytuacji, w której się znalazła. Widzi przede wszystkim nowe możliwości, które otwiera przed nią świadome życie.

Przed osiągnięciem Pełni igła wykształciła personę, będącą kompromisem pomiędzy nią a społeczeństwem. Fasada była wynikiem próby pogodzenia dążeń indywidualnych z wymaganiami społecznymi. Bohaterka w oczach innych chciała być przede wszystkim kimś niepowtarzalnym, pewnym siebie. Wierzyła w to, że jedynie wyjątkowość egzystencji może być antidotum na smutek świata. W jej percepcji igła do szycia jest bytem delikatnym, zasługującym na wspaniały los, w odróżnieniu od igły do cerowania, która jest pospolita i przeznaczona do zadań mniej subtelnych. Persona igły chroni ją przed utratą złudzeń i zagubieniem.

Na swojej drodze wzrastania do Pełni igła spotyka archetyp Wielkiej Matki, ważny na drodze indywidualności. Jest to potłuczona butelka, która staje się kimś istotnym dla jej własnej płci. Pierwowzór Wielkiej Matki potwierdza wyjątkowość malej, kalekiej igły.

– Pani jest zapewne brylantem?

– Tak, czymś w tym rodzaju. – I jedno myślało o drugim, że jest czymś drogocennym. (Andersen 1956a: 358)

Dzięki projekcji Wielkiej Matki dochodzi do integracji sfery świadomej i nieświadomej. Kluczowym momentem zetknięcia jest obdarowanie bohaterki siłą i przykład życia jako wznoszenia się na kolejne etapy rozwoju, pokonywania trudności.

W tej samej chwili do rynsztoka napłynęło więcej wody, uciekała wszystkimi otworami i porwała za sobą szkło butelki.

– Patrzcie, przeniesiono ją na wyższe stanowisko – powiedziała igła do cerowania. – Ja zostałam na miejscu, jestem zbyt delikatna, ale jestem z tego dumna, a moja duma jest godna szacunku. – Siedziała wyprostowana i rozmyślała. (Andersen 1956a: 259)

O tym procesie Jung pisał w następujący sposób:

Na tym etapie symbol matki nie zwraca się już wstecz, do początków, zwraca się bowiem do nieświadomości jako twórczej macierzy przyszłości. „Wchodzenie” w matkę oznacza wtedy ustanawianie związku między „ja” a nieświadomością. [...] Człowiek pogrążony w sobie jest jak ten, kto drąży w ziemi: jest to właściwie martwy człowiek, który powrócił do matki. (Jung 2012: 388-389)

Zetknięcie z archetypem przepowiada osiągnięcie Jaźni malej bohaterki. Pomaga przygotować się do ostatniej drogi. Igła szerniała, puszczone ściekiem przez chłopców w skorupie jajka płynie ku swemu ostatecznemu przeznaczeniu. Na swoje lęki o to, czy godnie zniesie tę podróż, narrator daje jasną odpowiedź, że tylko ten może przejść ją godnie, kto był silny i miał poczucie własnej wartości. Igła u kresu swego życia, w obliczu racjonalnego strachu dostaje nagrodę, życie wieczne.

– Teraz dostanę morskiej choroby. Łamię się! Łamię się! – Ale nie złamała się, chociaż przejechał po niej naładowany wóz; leżała dalej jak długa w rynsztoku i tam już może sobie zostać na zawsze. (Andersen 1956a: 360)

Osiągnięcie Jaźni, zwłaszcza w aspekcie zintegrowania treści nieświadomo-zbiorowych jest ważnym osiągnięciem człowieka. Prowadzi ono do poszerzenia pola świadomości w kontekście budowy „ja”. Budowa obrazu siebie jest trudnym zadaniem przede wszystkim z uwagi na obecność właśnie sfery nieświadomej, która może mieć duży wpływ na kształtowanie się osobowości człowieka i jego dojrzałość.

W baśni pod tytułem *Bzowa babuleńka* mały chłopczyk kładziony jest przez matkę do łóżka w momencie jego zdrowotnej niedyspozycji. Pograżenie chłopca w chorobie jest symbolicznym stanem nieświadomym podkreślonym przez narratora:

Przeziębł się na spacerze, przemoczył nóżki, ale nikt nie mógł pojąć, jak to się mogło zdarzyć, bo pogoda była ładna i sucha. (Andersen 1956a: 346)

Zetknięcie ze sferą nieświadomą następuje z reguły niespodziewanie, w sytuacjach granicznych, w momentach kluczowych dla życia jednostki, przerywając pozorny stan świadomości.

Matka chłopca uosabia w baśni siłę, dzięki której psychika dziecka może wydobyć się ze strefy Cienia, zetknąć z archetypem i dzięki temu osiągnąć Całkowitość. Mądrość rodzica to pomaganie dziecku w przechodzeniu przez trudne etapy konstytuowania siebie. W baśni matka umożliwia spotkanie z archetypem Starego Mędrca, kluczowym dla budowy Jaźni. Archetyp ten w psychologii głębi występuje jako maniczny, czyli obdarzony tajemniczymi, magicznymi mocami (mana), dysponuje też czarodziejską wiedzą i potęgą (Jung 1993: 89). Stary Mędrzec uważany jest za najwyższą duchowość, ma wielkie znaczenie dla życia wewnętrznego jednostki, w baśni Andersena ma wprowadzić chłopca w fantazmatyczny świat przeżyć wewnętrznych i umożliwić spójności psychiki.

Projekcja archetypu Starego Mędrca ułatwia spotkanie z obrazem Wielkiej Matki. Staruszek – sąsiad opowiada dziecku bajkę o Bzowej Babuleńce, którą określa driadą, w czasach starożytnych będącą nimfą leśną, boginką drzewną (Kopaliński 2006: 246), wyznającą kult matki natury. W baśni postać Bzowej Babuleńki zamknięta zostaje w imbryczku, jungowskim symbolu totalności, który najczęściej pojawia się podczas *aktywnej imagacji* w symbolach geometrycznych zawierających elementy koła i czwórce, na przykład kuli (Jung 2009a: 257). Bzowa Babuleńka stanowi niewątpliwie część składową Jaźni, co zostaje podkreślone w opowieści przez powolne wylanianie się z imbryczka.

Bzowa Babuleńka jest tu przewodniczką chłopca po krainie psychologicznego dojrzewania związku dwojga ludzi. Obraz, któremu archetyp Wielkiej Matki patronuje, to przede wszystkim

psychiczna personifikacja androgyniczna, czyli zjednoczenie pierwiastka męskiego i żeńskiego. Ten obraz baśń rozpatruje w aspekcie jednego z najbardziej naturalnych związków w naturze, związku małżeńskiego. Rozpatrywanie jego funkcjonowania w kontekście wzajemnych relacji związanych ze sobą osób można prowadzić z pozycji psychoanalitycznej, czyli wyłaniania się świadomości z głębi życia nieświadomego i wzajemnego wpływu tych sfer związanych ze sobą ludzi na siebie.

Androgyne jako archetypowy symbol Całkowitości związany jest z problemem zjednoczenia przeciwieństw, kluczowym w filozofii Junga.

Z psychologicznego punktu widzenia Jaźń stanowi zjednoczenie świadomości (tego, co męskie) i nieświadomości (tego, co żeńskie) – stanowi ona Całkowitość psychiczną. (Jung 2009a: 303)

W baśni widzimy dwoje staruszków, którzy dzięki zachowanej jeszcze pamięci przenoszą się do czasów, które wspólnie spędzili. Wspólnota małżeńska nie oznacza tu jednakże trwania przy sobie. W baśni wyraźnie zarysowane są momenty, gdy małżonkowie byli rozdzieleni. Wspominane przez nich wspólne chwile charakteryzuje *enantiodromia*, czyli następowanie po sobie przeciwieństw jako proces naturalny dla wspólnie przeżywanych chwil. Jung uważał, że odkrycie nieuchronności enantiodromicznych zmian pozwala na przewidzenie dynamicznych procesów psychicznych i tym samym przyczynia się do zwiększenia obszaru świadomości (Samuels, Shorter, Plaut 1994: 59). Staruszkowie wspominają momenty radosne, takie jak: sadzenie drzewek, komunię świętą (konfirmację), wspólne podróże, ale też i trudne chwile, takie jak długa nieobecność mężczyzny w domu. Wspomnienia są ważnym elementem wspólnej drogi do Pełni.

W połowie życia, jak uważał Jung, zaczyna się prawdziwy okres przemiany człowieka, jego dojrzewanie. Człowiek przestaje być dzieckiem, wyzwala się spod dominacji społecznej czy rodzicielskiej, aby skupić się na własnym rozwoju. Skupienie na sobie jednakże może skutkować oddaleniem od bliskiej osoby. W baśni kluczowym momentem, w którym młodzi ludzie rezygnują z wygodnej postawy młodzieńczej (infantylnej), jest nieoczekiwany powrót mężczyzny do domu z morskich wojaży. To moment, w którym nieświadomość styka się ze świadomością (czego chcę, czego pragnę, jakie są moje oczekiwania) i nie jest to proces bezbolesny, czego symbolem jest uderzenie mężczyzny przez kobietę:

Opisywałeś tak wiele, a ja widziałam to wszystko przez strugi deszczu, stojąc ze śmietniczką w ręku. I wtedy poczułam nagle, że ktoś mnie obejmuje w pól...

– I wymierzyłaś mu mocny policzek, że aż klasnęło.

– Nie wiedziałam przecież, że to byleś ty; przyszedłeś tak nieoczekiwanie jak i twój list. (Andersen 1956a: 349)

Poszerzenie pola świadomości skutkuje u bohaterów wspólnymi decyzjami o małżeństwie, urodzeniu dzieci.

Jako starszankowie wspominają przeżyte chwile, przeczuwając ostateczne rozstanie. Wspomnienia są im potrzebne do psychicznego uporządkowania wspólnej przeszłości. W aspekcie celebracji ważnych momentów nie zapomnieli o swoich dzieciach, wnukach i prawnukach, o czynnościach, które cementowały ich związek, nie pamiętają natomiast dokładnie, kiedy się pobrali, jakby formalności nie miały dla nich żadnego znaczenia. Wagę wspomnień podkreślał także Jung:

Miast spoglądać przed siebie, człowiek mimowolnie zaczyna się oglądać wstecz, zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, w jaki sposób dotychczas toczyło się jego życie. Poszukuje prawdziwych motywacji, zaczyna dokonywać odkryć. Krytyczna refleksja nad samym sobą i własnym losem sprawia, że człowiek zaczyna dostrzegać swą specyfikę. Ale nie dzieje się to w sposób automatyczny – wglądy takowe stają się naszym udziałem jedynie za sprawą gwałtownych wstrząsów. (Jung 2009a: 211)

Archetyp Wielkiej Matki w baśni nie jest jedynie opiekuńczym bóstwem. Bzowa Babuleńka może w jednej chwili przybrać także postać kobiecości pochłaniającej (Jung 2009a: 21). Symbolicznym wyrazem jej dwoistej natury jest zawładnięcie chłopcem, ale w postaci małej dziewczynki, formy atrakcyjnej i niewinnej.

Potem wyjęła chłopczyka z łóżka, przycisnęła go mocno do swego łona i gałązki, pełne pachnącego kwiecia, zamknęły się nad nimi; znajdowali się teraz w najpiękniejszej altanie; i oto wznieśli w powietrze, było niewypowiedzianie pięknie. Bzowa Babuleńka przemieniła się nagle w małą, miłą dziewczynkę, suknia jej była z tego samego materiału zielonego w białe kwiaty, u piersi miała przypięty kwiat bzu, a naokoło złocistych kędziorów – wianek z kwiatów bzu; oczy jej były takie duże i tak bardzo niebieskie, jakżeż cudownie było na nią patrzeć; pocałowali się z chłopczykiem i oboje byli równi wiekiem i tak samo radośni. (Andersen 1956a: 350-351)

Mężczyzna przejawia tu postawę nieświadomą, zdecydowanie daje się pochłonać przez *imago* kobiece, które staje się dla niego kokonem osłaniającym przed niebezpieczeństwami świata, a jednocześnie przed życiem świadomym. Utknięcie chłopca w uścisku matki pochłaniającej to potrzask, który grozi pozostaniem na zawsze w infantylnej strefie nieświadomej i braku rozwinięcia męskiej dojrzałości. O tej pułapce Jung pisał, iż:

Jego [mężczyzny – A.K.] eros jest bierny niczym eros dziecka: żywi on nadzieję, że zostanie pojmany, wessany, objęty i pochłonięty. Niejako poszukuje on osłaniającego, karmiącego, zakłętego kręgu matki, stanu niemowlęctwa wolnego od wszelkiej troski, stanu, w którym świat zewnętrzny sam doń przychodzi, ba, wręcz narzuca mu szczęście. Nic więc dziwnego, że świat realny mu umyka. (Jung 2009a: 21)

Na dziewiczym terenie nieświadomości pogwałcona zostaje jego męskość. Dzieci na trawiastej łące znajdują przywiązaną do słupa ojcowską laskę, która nasuwa skojarzenia falliczne (Bettelheim 2010: 291). Dosiadają laski i w tym momencie następuje jej metamorfoza. Z jednej strony mamy tu do czynienia z freudowskim kompleksem edypalnym, na skutek którego syn dokonuje symbolicznego uśmiercenia ojca, by móc rozwinąć swoją męskość (Freud 2001: 176), z drugiej strony metamorfoza laski w czarnego rączego konia przywodzi na myśl skojarzenia libidalne. Ujeżdżanie zwierzęcia jest wyzwaniem energii i próbą ukierunkowania jej na rzeczywistość. Jest to etap w rozwoju osobowości bardzo ważny, którego rolę Jung wielokrotnie podkreślał (Jung 2012: 522). Podczas podróży w nieświadomość chłopca uwidacznia się anima, zdecydowaną jej przewagę można powiązać z *imago* macierzyńską, niebezpieczną i władczą, pochodzącą ze zbiorowego archetypu animy, który może ujawniać się w każdym dziecku płci męskiej. Dla chłopca przeżywającego swoje pierwsze uniesienia, uwięzienie libidalne może być niebezpieczne.

Jeśli bowiem ktoś pozostawia libido związane ze środowiskiem rodzinnym w stanie nienaruszonym, jeśli nie uwalnia go, tak by służyło wyższym celom, wówczas ulega wpływowi nieświadomego przymusu. Niezależnie od tego, w jakiej sytuacji się znajdzie, nieświadomość za sprawą projekcji jego kompleksu stale będzie tworzyła owo infantylne środowisko, w wyniku czego ciągle od nowa i wbrew jego witalnym interesom dochodzić będzie do tego samego uzależnienia i zniewolenia, jakie ongiś znamionowały jego stosunek do rodziców. Człowiek taki nie jest włodarzem własnego losu. (Jung 2012: 523)

Libido chłopca nie może zostać uwolnione, ponieważ w jego psychice nie doszło do zrównoważenia przeciwieństw. Nierozpoznana sfera nieświadomości i dominujący obraz animy przeszkadzają w harmonijnym rozwoju i dążeniu do Pełni. Chłopiec widzi świat oczami dziewczynki, poddaje się wszelkim, aranżowanym przez nią działaniom. Dziewczynka inicjuje zabawy, prowadzi, pokazuje świat:

Była wiosna, a potem było lato, a potem jesień i wreszcie zrobiła się zima, i tysiące obrazów odbijało się w oczach w sercu chłopca, a dziewczynka śpiewała bezustannie:

– Nigdy tego nie zapomnisz!

Podczas tego całego lotu dziki bez pachniał tak słodko i tak cudnie; chłopiec widział po drodze różane krzewy i świeże bulki, ale bez pachniał jeszcze piękniej, bo jego kwiaty leżały na sercu dziewczynki, a chłopiec przytulał tam często w czasie lotu swą głowę. (Andersen 1956a: 352)

Oderwanie się od *imago* macierzyńskiej następuje w baśni jako naturalna konsekwencja wyjazdu z domu rodzinnego. Morze, po którym mężczyzna tuła się jako marynarz, jest w dalszym ciągu oddziaływaniem macierzyńskim w nieświadomości bohatera¹, ale powoli uświadamia on sobie, że obraz animy jest tym, który odciąga go od budowy własnego indywidualnego „ja”. Ze świadomością zintegrowane zostają treści wycofane z projekcji. Bohater będąc daleko, ma szansę wglądu w nieświadomość:

Przy pożegnaniu dziewczynka wzięła jeden z kwiatów dzikiego bzu, które nosiła na sercu, i dała mu na przechowanie; chłopczyk włożył kwiat do modlitewnika i w dalekich krajach, ile razy otworzył książkę, natrafiał zawsze na to samo miejsce, gdzie leżał kwiat wspomnień, i im więcej mu się przypatrywał, tym wydawał mu się świeższy. (Andersen 1956a: 353)

Rozdzielenie z matką pochłaniającą jest jednocześnie integrowaniem w sobie kobiecego obrazu, nie wywiera już destrukcyjnego wpływu na kształtowanie się osobowości, gdyż wydobyte zostało ze sfery nieświadomej mężczyzny, która ma zazwyczaj wielki wpływ na człowieka właśnie przez to, że jest zakryta. Następuje wówczas rozwiązanie projekcji, o której Jung mówił, iż może się odbyć

¹ W przypisie dotyczącym łacińskiego sformułowania *corpus rostrum* Jung umieścił wzmiankę, iż morze jest symbolem nieświadomości (Jung 2010: 22).

wtedy, gdy syn zrozumie, iż w jego psychice istnieje *imago* macierzyńska, ale nie tylko ona, istnieje tam bowiem także *imago* córki, siostry i ukochanej, niebiańskiej bogini i chthonicznej Baubo, gdy zrozumie, że ów nie starzejący się obraz jest wszechobecny, że każda matka, każda ukochana nosi w sobie i urzeczywistnia owo niebezpieczne odzwierciedlenie, które w samej swej głębi odpowiada naturze mężczyzny. (Jung 2009a: 22-23)

Tylko wtedy, gdy treść nieświadomości zostanie ujawniona, gdy dziecko scali kontrastowe postrzeganie matki, może osiągnąć równowagę psychiczną i podążać drogą do Pełni. Baśń kończy się obrazem pary staruszków, zgodnie siedzących pod drzewem i wspominających dawne czasy. Bzowa Babuleńka może tylko z oddali, siedząc na drzewie, współuczestniczyć w odrodzeniu się małżeństwa jako jedności. Patronuje ona świadomej miłości, zakłada im na głowy kwiaty, które przemieniają się w złote korony, symbolizujące majestat. O związku drzewa ze starcem Jung mówił w aspekcie przemian, które zachodzą w procesie życia, symbolicznych zmian starca ponownie w młodzieńca (Jung 2010: 351-352). Dzięki Bzowej Babuleńce, która w świadomości pełni rolę wspomnienia, małżonkowie mogą na powrót przeżywać szczęśliwe chwile dzieciństwa i młodości.

W łonie Wielkiej Matki rozpoczyna się i zamyka życie człowieka. Bzowa Babuleńka nakazuje staruszkowi – królowi, by pokazał ukryty w książeczce do nabożeństwa, niegdyś ofiarowany mu przez nią kwiat dzikiego bzu. Staruszek znajduje pamiątkę, na co Bzowa Babuleńka reaguje przyjaznym skinieniem głowy i zamyka opowieść o małżeństwie.

Aby dostać się do „Królestwa Niebieskiego” – pisał Jung – król musi przemienić się w ciele matki w *prima materia*, a zatem musi powrócić do owego stanu początkowego, który alchemicy określali mianem „chaosu”. (Jung 2010: 354)

Baśń Andersena kończy się wraz z historią chłopczyka, który zasluchany w opowieść, nie wiedział, czy rzeczywiście słuchał baśni, czy wszystko mu się przyśniło. Dzieli się swoimi przeżyciami z matką, która uosabia archetypową Pełnię. Jako ta, która zawiera takie cechy jak opiekuńczość czy troskliwość, jest także świadoma negatywnego obrazu macierzyństwa. Symboliczne, w aspekcie świadomości, czym może skutkować owładnięcie syna obrazem animy, staje się życzenie matki względem Bzowej Babuleńki: „– I niech tam [w imbryczku] sobie siedzi!” (Andersen 1956a: 355).

O rozwoju człowieka można mówić w kontekście procesu indywiduacji, pojęcia kluczowego w jungowskiej psychologii. Związany jest on z naturalną potrzebą osiągnięcia pełni swojej osobowości. Nadawanie sensu swojej egzystencji pozostaje w związku z wyłanianiem się

świadomości. Nie można być szczęśliwym, jeśli żyje się pogrążonym w nieświadomości, poniżej swoich możliwości, nie wykorzystując własnych zasobów wewnętrznych: intelektu, woli, uczuć czy wyobraźni. Życie takie jawi się jako pułapka, skazująca człowieka na niepokój egzystencjalny i okaleczenie osobowości. Jak jest to ważne zagadnienie w wychowaniu dziecka, wskazywał Bettelheim:

Istnieje rozpowszechniony zwyczaj ukrywania przed dziećmi, że źródło tego, iż w życiu bywa źle, leży w znacznej mierze w naszej własnej naturze – w przejawianej przez wszystkich ludzi pochopności do działania agresywnego, aspołecznego, egoistycznego, działania, które wywołane jest przez gniew lub lęk [...]. W dominującej obecnie kulturze pragnie się stwarzać pozór, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, że ciemna strona człowieka nie istnieje, i wyznaje się optymistyczną wiarę w coraz-lepszość. (Bettelheim 2010: 28-29)

Jedyną drogą, by móc w pełni wykształcić zdrowy obraz samego siebie, jest zaakceptowanie, że natura ludzka ma tak jasne, jak i ciemne strony i że nie można przed tym, co niewygodne, uwierające uciekać, bądź przybierać wobec tego postawy obojętności. Widzenie w sobie przyjaciela, nie wroga, to jedyna droga do zgody z samym sobą i w konsekwencji z otoczeniem.

W baśni Andersena pod tytułem *Dyrektor teatru marionetek* mamy ukazanego człowieka, który na skutek rozmaitych wypadków losowych stał się... człowiekiem szczęśliwym. O tyle to sytuacja nietypowa, o ile by potraktować szczęście jako stan, który wcale nie jest tak oczywisty, jakby to się mogło wydawać. Szczęście samo do bohatera nie przyszło, człowiek ten musiał wykonać ciężką pracę nad sobą samym, aby uświadomić sobie jego znaczenie.

Bohater jest właścicielem teatrzyku kukielek, który stworzył i dzięki któremu utrzymuje się przy życiu. Wędruje z nim po świecie, pokazując w różnych miejscach przedstawienia teatralne. Baśń obrazuje proces dojrzewania człowieka i odnalezienie przez niego szczęścia w tym, co zesłał mu los, ale także wskazuje na symboliczny wymiar życia jako podróży, o której Marek Adamiec, rozpatrując problematykę koncepcji jungowskich, pisał:

Droga życia w Jungowskiej psychologii jest wędrówką, w której male, odszczepione i oparte na uludzie ego poszukuje większej całości, której jest częścią. Paradoksalnie, siła napędzająca tę wędrówkę tkwi właśnie w owym czymś większym, w pełni, od której jesteśmy odszczepieni. W nieświadomej całości, która jest nieświadoma dlatego, że nasze „male ego” odwraca się od niej, porzuca ją. (Adamiec 2006: 33)

Początek drogi życiowej charakteryzuje nieświadomość, z której w miarę upływu lat wylania się stan świadomy. W baśni jest to podkreślone poprzez opowieść dyrektora o punkcie zwrotnym w swojej karierze, o niezwykłym spotkaniu, które dało początek Jaźni.

Nagle zjawia się jakaś czarno ubrana osoba, o wyglądzie studenta, siada, śmieje się w najzupelniej właściwych miejscach i bije brawo również, gdy trzeba. Słowem, niezwykły widz. Chciałem koniecznie dowiedzieć się, kim była ta osoba, i dowiedziałem się, że był to absolwent politechniki, wysłany na prowincję dla szerzenia oświaty wśród ludu. (Andersen 1956b: 5)

Od tego momentu datuje się zasadniczy rozwój wewnętrzny bohatera, wędrówka ego do Jaźni. Za pomocą swoich kompetencji student politechniki, objawiając krok po kroku tajemnice materii świata, wywołuje w duszy dyrektora poczucie sensu i celowość rozwoju.

Większość z tego, co mówił, nie docierała do mego umysłu, jedno jednak było dla mnie jasne: jeżeli my, ludzie, mogliśmy wymyślić i wykalkulować coś podobnego, to jesteśmy właściwie w stanie przetrwać dłużej, niż do czasu gdy nas złożą w ziemi. (Andersen 1956b: 6)

Przykład młodego mistrza nauk ścisłych, który przywodzi na myśl archetyp Starego Mędrca, prowadzi do spojrzenia na życie człowieka przez pryzmat zbiorowych wewnętrznych doświadczeń. Zdolności ludzkiej duszy jawią się jako powracające pokoleniowo gotowe schematy przeżywania, i przez to zdradzające cechy nieśmiertelności. Śmierć jednostki nie jest kresem jej dokonań, odcisnięta w duszy innych, ma szansę na kontynuację w ogólnoludzkim świecie duchowym.

Budzenie się świadomości związane jest z konfrontacją ego ze sferą Cienia, z tym, co zepchnięte w ciemne sfery psychiki, co nie pozwala jednostce na pełen rozwój i osiągnięcie dojrzałości. Cień nie jest zjawiskiem obcym, pochodzącym nie wiadomo skąd, ale jest odrzuconym obrazem własnego „ja”, tej części siebie, której człowiek nie akceptuje. Prawidłowy rozwój jednostki to konfrontacja z tym, co niewygodne i traumatyczne. Nie jest to proces przyjemny i łatwy, Jung pisał o nim:

Cień jest problemem moralnym, który rzuca wyzwanie całej ego – osobowości, albowiem nikt nie potrafi zrealizować cienia nie rozwijając w poważnym stopniu stanowczości moralnej. Przy realizacji tej chodzi przecież o to, by uznać rzeczywistość ciemnych aspektów własnej osobowości. Akt ten jest nieodzowną

podstawą wszelkiego rodzaju samopoznania i dlatego też z reguły spotyka się z poważnym oporem. (Jung 1993: 68-69)

Student jako projekcja archetypu Starego Mędrca ma za zadanie skonfrontować dyrektora teatru z nieświadomością. Wprowadza go w świat nauk ścisłych i alchemii, umożliwiając otwarcie się duszy bohatera na to co nieznanne, tajemnicze.

Mówił o moim przedstawieniu, ja zaś o jego wiedzy i myślę, że obaj mieliśmy z tego przyjemność. Jednakże ja byłem górą, gdyż absolwent z wielu rzeczy, o których mówił, niezupełnie zdawał sobie sprawę. Np. to, że kawałek żelaza, który spada poprzez spiralę, staje się namagnesowany; co to ma znaczyć? Czy duch w niego wstępuje, ale skąd ten duch się zjawia? Myślę, że to zupełnie tak samo jak z ludźmi na tym świecie. Pan Bóg przerzuca ich poprzez Spiralę Czasu i duch w nich wstępuje, i oto nagle zjawia się Napoleon, Luter lub inna osobistość w tym rodzaju. (Andersen 1956b: 6-7)

Budowa Jaźni opiera się na uświadomieniu sobie, kim się jest w wyniku połączenia sfery świadomej z nieświadomą, jej natura jest dychotomiczna, oparta na idei enancjodromii, czyli jedności przeciwieństw. Jeśli zatem kawałek żelaza spadający przez spiralę otrzymuje nową jakość, podobnie może być z człowiekiem, który na skutek integracji sfery Cienia, może osiągnąć pełnię swoich możliwości i swego rozwoju (niczym heros). Postaci Lutra i Napoleona są tu symbolami bohaterstwa męskiego², natomiast spirala oznacza szczególną postać wewnętrznej podróży, czyli indywiduację, którą Marek Adamiec tak scharakteryzował:

Jej cel znajduje się w punkcie wyjścia, jednak kiedy dochodzimy do celu, jesteśmy już kimś innym niż w chwili wyjścia. Jak mówią wschodnie tradycje, odchodzenie daleko oznacza wracanie. (Adamiec 2006: 35)

Ta swoista *krzywa* znamionuje zatem oderwanie się ego od własnych początków i wejście na drogę powrotu do siebie i zbudowania czegoś o wiele większego – Jaźni. Boska ingerencja w tworzenie się ducha w człowieku, o której mówił dyrektor teatru marionetek, skutkuje dążeniem do wyższej uniwersalnej świadomości, przy jednoczesnym przyzwoleniu na popelnianie

² Bohatera męskiego charakteryzuje Zenon Waldemar Dudek, interpretując postać mitycznego Heraklesa „W mitologii spotykamy różne wzorce męskości. Mit o Heraklesie opisuje szeroką gamę męskich doświadczeń składających się na typową drogę bohatera, działającego dla dobra ogólnego i próbującego osiągnąć szczęście osobiste. Prawdziwy bohater idzie drogą osobistego szczęścia, a okazuje się, że to misja »zbawcy« kulturowego. To zderzenie egoizmu z wymiarem archetypowym, pokazujące, jak zachować człowieczeństwo w drodze do osobistego szczęścia” (Dudek 2013: 171-172).

błędów podczas wędrówki życiowej. Na tej bowiem drodze doświadczenia kształtują, wzmacniają i w konsekwencji stwarzają coś na kształt odysei prawdziwego bohatera. Ten, kto podejmuje wyzwania, ma szansę na osiągnięcie pełni swojego rozwoju. Bez przeżycia przeciwności, jak pisał Jung, nie ma doświadczenia Całkowitości (Jung 2009c: 31). Przekonuje się o tym bohater Andersena, który podczas obcowania z mądrością studenta politechniki, zdaje sobie sprawę, że chociaż jest człowiekiem szczęśliwym, do poczucia spełnienia czegoś mu brakuje, coś powoduje jego wewnętrzny dyskomfort:

– Tak – odpowiedziałem – jestem szczęśliwy i serdecznie widziany we wszystkich miastach, dokąd przyjeżdżam ze swoją trupą. Co prawda, mam jedno marzenie, które od czasu do czasu napada mnie jak złośliwy chochlik, to zmora, która psuje mój dobry humor, a mianowicie chciałbym zostać dyrektorem teatru żywych ludzi, zespołu złożonego z ludzi.

– Pragnie pan tchnąć życie w swoje marionetki, chciałby pan, aby przemieniły się w żywych aktorów – spytał – a sam zagrać rolę dyrektora. I wydaje się panu, że wtedy byłby pan zupełnie szczęśliwy?

Nie wierzył w to, ale ja wierzyłem i rozmawialiśmy ze sobą, dyskutowaliśmy o tym i owym, nie dochodząc do żadnych wniosków, ale trącałiśmy się kieliszkami. (Andersen 1956b: 7)

Często się zdarza, że w nieświadomości ukrywają się elementy nieakceptowane przez człowieka. Aby móc czuć się dobrze, człowiek stosuje wtedy procesy wypierania, tłumienia, tworzenia kompleksów przez naszą świadomość. Kompleksy: ofiary, winy czy niższości ukazujące swe oblicze w przypadkowych sytuacjach, mogą jednak, w aspekcie formowania się Cienia indywidualnego, przynosić także konstruktywne rozwiązanie, w którym odpowiednia, świadoma postawa człowieka może pomóc rozpoznać własną ciemną stronę i pogodzić się z jej zawartością. Jolande Jacobi pisała:

Gdy nauczymy się odróżniać siebie od naszego cienia, uznając jego rzeczywistość jako część naszej istoty i gdy stale będziemy o tym pamiętać, może udać się nasza konfrontacja z pozostałymi parami przeciwności naszej psyche. Dopiero to jest początkiem obiektywnej postawy wobec własnej osobowości, tej postawy, bez której nie można uczynić dalszego kroku na drodze do całości. (Jacobi 1993: 156)

Życzenie dyrektora, jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki, spełnia się podczas tak zwanej aktywnej imaginacji, podczas której uruchomiony zostaje łańcuch fantazji czy wyobrażeń, które żyjąc własnym życiem i według własnej logiki, stwarzają psychologicznie nową sytuację,

mianowicie treści psychiczne, które nie były ze sobą pierwotnie związane, występują łącznie i stają się bardzo wyraźne, a ego zostaje zmuszone do szybszej reakcji. Jung uważał, że dzięki temu przyspieszony zostaje proces osiągnięcia Pełni.

Aktywne wyobrażenie jest przeciwieństwem świadomego wymyślenia. Dramat, który jest w nim przedstawiany, zmusza obserwatora do wzięcia w nim udziału. Tworzy się nowa sytuacja, w której nieświadome treści ujawniają się w stanie czuwania. Jung widział w tym przejaw działania funkcji transcendentnej, to jest współpracy między czynnikami świadomymi i nieświadomymi. (Samuels, Shorter, Plaut 1994: 24-25)

Funkcja transcendentna, wymykająca się zwykłemu ludzkiemu doświadczeniu, podkreślona została poprzez szczególną jasność bijącą z twarzy absolwenta politechniki, którą dyrektor utożsamiał z boskością

Mógłbym przysiąc, że był przebrany bogiem lub przynajmniej kimś z boskiej rodziny. I tak było naprawdę, gdyż moje największe pragnienie miało się spełnić – marionetki miały stać się żywymi istotami, ja zaś dyrektorem trupy składającej się z żywych ludzi. Przypieczętowaliśmy to kieliszkami. Absolwent spakował wszystkie moje lalki do drewnianej skrzynki, przywiązał mi ją do pleców i zrzucił mnie przez spiralę. Słyszę jeszcze, jak padam, jak leżę na podłodze – to szczerą prawdą, całe zaś towarzystwo wyskakuje ze skrzyni. (Andersen 1956b: 7-8)

Stary Mędrzec jako *postać maniczna* oddziałuje pozytywnie na rozwój wewnętrzny dyrektora, powoduje, że ego bohatera dokonuje konfrontacji z nadnaturalną siłą. Mana, to według Junga

quasi-boska siła, która jest dostępna magowi, mediatorowi, kapłanowi, lekarzowi, Triksterowi, świętemu lub głupcowi bożemu – komukolwiek, kto uczestniczy w świecie ducha na tyle, by móc przekazywać lub emanować jego energię. (Samuels, Shorter, Plaut 1994: 139)

Osobowość maniczna jest kluczowa w procesie inicjacji, po którym odradza się poczucie jednostkowości, świadomość „ja”. Za przyczyną archetypu Starego Mędrca, podczas aktywnej imagacji zachodzi u starego dyrektora integracja Cienia. Wszystkie marionetki ożywają i przemawiają głosem zamkniętych w potrzasku nieświadomości lęków, słabości, manii wielkości. Przytłaczają bohatera i powodują ogromny ból duszy. O personifikacji Jung wypowiedział się, że oznacza autonomiczną aktywność nieświadomości. Jeżeli w wizjach pojawiają się ludzie, to

oznacza, że nieświadomość się ujawnia, a to, co postacie robią i jak działają, ma charakter antycypacyjny, zapowiadający, co będzie działo się z człowiekiem.

Robiło to wrażenie flaszki pełnej much, a ja w środku flaszki, bo jestem ich dyrektorem! Brakło mi tchu w piersiach, straciłem głowę, byłem tak nieszczęśliwy, jak tylko człowiek może nim być. (Andersen 1956b: 8-9)

W procesie indywiduacji ważne staje się oswojenie instynktów, akceptacja swojej tożsamości. Aby doszło do psychicznej Pełni nie można wciąż walczyć z samym sobą, albo udawać, że psychiczne rany dawno się same zagoiły bądź znikły w niewytłumaczalny sposób. W psychice dyrektora, starego już człowieka, treści nieświadome zostają wydobyte na światło dzienne i następuje integracja Cienia. Jest to niczym narodzenie do nowego życia, przebudzenie duszy po stanie letargu.

Powiedziałem im po prostu, że w gruncie rzeczy wszyscy są tylko kukielkami. Wówczas zabili mnie. Leżałem w moim pokoju na łóżku. Nie wiem, w jaki sposób dostałem się tam z mieszkania absolwenta politechniki, może on to wie, bo ja nie. Księżyc oświetlał podłogę, na której leżała przewrócona skrzynia z marionetkami [...]. Ale ja się nie leniłem, wyskoczyłem żwawo z łóżka i wszystkie marionetki powędrowały znów do pudła [...]. Wpadłem w doskonały humor, byłem najszczęśliwszym człowiekiem. Absolwent politechniki uzdrowił mnie. Z uczuciem błogości siedziałem na skrzyni i zasnąłem, a następnego ranka – właściwie było to południe, ale dziwnie długo spałem tego rana – siedziałem tam jeszcze wciąż szczęśliwy, ponieważ zrozumiałem, że tamto moje jedyne życzenie było głupotą. (Andersen 1956b: 9)

Dyrektor na drodze swego rozwoju podjął wyzwanie wydobywania z mroków psychiki treści nieświadomych, choć było to trudne, spróbował włączyć je w obszar świadomości. Było to przedsięwzięcie ryzykowne, bowiem często siły nieświadome mogą zawładnąć człowiekiem. Zatem jego przeżycia dowodzą wielkiej odwagi, siły psychicznej i kontroli nad rzeczywistym życiem, przed utratą której usilnie przestrzegał Jung, mówiąc o swoich doświadczeniach z siłami nieświadomości (Jung 1997: 149-173).

Druga połowa życia dyrektora dowodzi rzeczywistego poczucia szczęścia. Nie czuje już nienasycenia duszy, nie dąży do rzeczy wydumanych. Zgadza się na życie, które sobie niegdyś wybrał i czuje się wolny, dokonuje świadomych, własnych wyborów.

Jestem szczęśliwym dyrektorem, mój personel nie mędrkuje, publiczność także nie. Bawi się ona z całego serca. Mogę sam decydować o doborze moich sztuk. Wybieram ze wszystkich komedii najlepsze i nikt się z tego powodu nie gniewa. Wybieram sztuki, którymi w wielkich teatrach obecnie pogardzają, ale na które przed trzydziestu laty publiczność biegła, śmiała się i płakała ze wzruszenia [...]. Teraz jadę do Szwecji i jeżeli mi się tam poszczęści i zarobię dużo pieniędzy, poczuje się Skandynawem. A jeśli nie, to nie. (Andersen 1956b: 9-10)

Przeżycie konfrontacji z nieświadomością jest, jak pisał Jung, osobistą tajemnicą i w pewien sposób skazuje człowieka na alienację, która w konsekwencji przynosi jednak ciekawe doznania psychiczne. Po wizji ożywionych lalek, dyrektor odczuł przyjemną ulgę, udało mu się stworzyć obszar osobistej relacji z Cieniem.

Baśnie stanowią nieskończony skarbiec kulturowy, z którego uważny człowiek może wiele skorzystać. Czerpanie z niego jest jednocześnie przyjemnością i pożytkiem. Obcowanie z baśnią jest wartościowym przeżyciem w kontekście psychologicznym. Jung, Freud czy Bettelheim to twórcy, dzięki którym można powiedzieć, że baśnie mają ogromne znaczenie w życiu człowieka. Odkrywają one bowiem bogactwo duszy ludzkiej, mechanizmy psychologiczne związane z funkcjonowaniem jednostki. Przynoszą tym samym prawdę o człowieku, o jego możliwościach, zasobach, motywacjach działania czy mechanizmach obronnych psychiki. Baśń pozwala dziecku na podążanie tropem bohaterstwa, na pokonywanie przeszkód życiowych czy też na kształtowanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Aby jednak ów proces przyniósł skutek, dorosły, który staje się często przewodnikiem po baśniowym świecie, także powinien posiadać elementarną świadomość samego siebie. Tylko wtedy można kształtować odpowiednio młodego człowieka i uczyć go o sobie samym. Ze świadomości bowiem bierze się szeroko pojęte uczucie... szczęścia.

SUMMARY

First of All for Adults... Jungian Psychoanalytic Interpretation of H.Ch. Andersen's Fairytale

Fairytale is an ancient literary genre which shows the important issues of life process. It is also an expression of man's struggle between spiritual and material parts of life, which brings the image of the eternal conflicts, desires and aspirations of people. Fairytale seems to speak to a human language derived from ancient eras, and is the result of cultural heritage of mankind stored in human psyche.

Heroes of fairytales are most often mortal men, experiencing adventure, rolling buoys, saving others. It's true, using the language of myth, that heroes despite their imperfections gain power, treasure, or extraordinary powers. The metaphor of life way as a process in which suffering has an equal status as happiness, well-being is intertwined with evil, and fall walks after lifting, shows the way to the Whole man.

Carl Gustav Jung, who was the creator of the concept of collective unconscious, believed that it contains elements specific to the entire humanity, independent of historical processes, either ethnic or cultural. He singled out the archetypes or primitive patterns of beliefs, ideas, patterns of living, experience, common to all men. Fairytale style reflects the complexities specific to each psyche.

Integration of internal dark forces, birth of individuality, an internal process of growth, overcoming various conflicts and obstacles in the way of individuation are spiritual experiences which every man undergoes. Fairytale brings the opportunity to discover unconscious resources, which equip the fate of every human being and that s/he which consciously uses to build its standalone "I."

We are accustomed to see in fairytale a genre suitable only for children, which in addition to shaping imagination can overcome fears, integrate ignorance tame in terms of psychological or existential everyday experiences to build relationships with others. All of these components are elements of significant awareness of the potential in the development of small humans, but they are also important in achieving fully human adulthood. An adult is not different much from a child in terms of awareness. S/he is also familiar with the difficulties in coping with life, escapes from everyday life, playing down the sphere of the Shadow or the use of defensive mechanisms to avoid responsibility. But what is considered a child in the way of shaping identity in the life of

an adult can have important consequences in forming of self-destruction or destruction. Therefore, it becomes important to understand the motivations of human activities, especially with regard to the integration of opposites by the construction of personality, and of how this path should be carried forward if it would lead to performance. It is important to a modern man to know how to play an important role in psychic sphere of his/her life and discover secrets of the unconscious. Then it is possible to find out that a diagnosis or “treatment” of suffering will no longer need any therapist.

Fairytales of Hans Christian Andersen are among exceptional pieces. Gifted with extraordinary sensitivity, the author constructed the story of philosophy, which is characterized by great wisdom of life. You can tell that the writer with a thorough insight studied the problem of man’s place in the world, eyeing his/her dilemmas and being there. His observations were gathered in large collections, because this genre was probably the closest to him when it comes to transfer culturally established standards of ethical behaviour.

KEYWORDS

Whole, psychoanalysis, Big Mother, Shadow, personality, unconsciousness

BIBLIGRAPHY

- Adamiec Marek. 2006. Psychologia Jungowska a metafory człowieka: inspiracje, 13-35. W: Adamiec Marek, Bialecki Filip, Czech Kasper, red. Inspiracje Jungowskie. Metafory, sny, archetypy. Warszawa: Eneteia.
- Andersen Hans Christian. 1956a. Baśnie. Tom I. Beylin Stefania, Sawicki Stanisław, Iwaszkiewicz Jarosław, tłum. Warszawa: PIW.
- Andersen Hans Christian. 1956b. Baśnie. Tom III. Beylin Stefania, Sawicki Stanisław, Iwaszkiewicz Jarosław, tłum. Warszawa: PIW.
- Bettelheim Bruno. 2010. Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni. Warszawa: W.A.B.
- Dudek Zenon Waldemar. 2013. Psychologia mitów greckich. Prawda symboli i archetypów. Jaszewska Maja, rozm. Warszawa: Eneteia.
- Freud Zygmun. 2001. Wstęp do psychoanalizy. Kempnerówna Salomea, Zaniewicki Witold, tłum. Warszawa: DeAgostini, Altaya.
- Jacobi Jolande. 1993. Psychologia C.G. Junga. Wprowadzenie do całości dzieła. Łypacewicz Stanisław, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Wodnika.
- Jung Carl Gustav. 1993. Archetypy i symbole. Pisma wybrane. Prokopiuk Jerzy, tłum. Warszawa: Czytelnik.
- Jung Carl Gustav. 1997. Wspomnienia, sny, myśli. Spisane i podane do druku przez Anielę Jaffe. Reszke Robert, Kolankiewicz Leszek, tłum. Warszawa: WROTA.
- Jung Carl Gustav. 2009a. Aion. Przyczyunki do symboliki Jaźni. Reszke Robert, tłum. Warszawa: KR.
- Jung Carl Gustav. 2009b. O rozwoju osobowości. Reszke Robert, tłum. Warszawa: KR.
- Jung Carl Gustav. 2009c. Psychologia a alchemia. Reszke Robert, tłum. Warszawa: KR.
- Jung Carl Gustav. 2010. Mysterium Coniunctionis. Studium dzielenia i łączenia przeciwieństw psychicznych w alchemii. Reszke Robert, tłum. Warszawa: KR.
- Jung Carl Gustav. 2012. Symbole przemiany. Analiza preludium do schizofrenii. Reszke Robert, tłum. Warszawa: KR.

Kopaliński Władysław. 2006. Słownik mitów i tradycji kultury. Warszawa: Oficyna wydawnicza RYTM.

Samuels Andrew, Shorter Bani, Plaut Fred. 1994. Krytyczny słownik analizy Jungowskiej. Bobeckie Wojciech, Zielińska Lidia, tłum. Wałbrzych: Oficyna Wydawnicza UNUS.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

SAMOTNOŚĆ DZIECKA W ŚWIECIE DOROSŁCH (NA PRZYKŁADZIE *KIEDY ZNÓW BĘDĘ MAŁY*, *FERALNEGO TYGODNIA I SPOWIEDZI MOTYLA JANUSZA* KORCZAKA

ELŻBIETA KRUSZYŃSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Literatury Polskiej

Dorosłym się zdaje, że mają prawo zaczepiać, robić głośne uwagi i zadawać byle jakie pytania, bo to mały, bo dziecko.

Janusz Korczak, *Kajtuś Czardziej*

W latach 1918-1939 duży wpływ na literaturę dla dzieci i młodzieży miały osiągnięcia psychologii rozwojowej i wychowawczej; należy tu wskazać przede wszystkim pajdocentryzm, który przyznał dziecku centralne miejsce w procesie wychowawczym. W związku z tym literatura przyjęła nowe ideały – zaczęła wspomagać proces wychowania dzieci i młodzieży. „Literatura nasza już w zaraniu dziejów szła pod hasłem

wychowawczynie i żywicielki uczuć patriotycznych w narodzie – pisał Józef Dubicki – tak i teraz jest gwiazdzistą przewodniczką serc, zwłaszcza młodych, bo umie cudownie grać na duszy ludzkiej” (Hadaczek 1973: 16). Ponadto, literatura miała służyć wielką pomocą nauczycielom i wychowawcom. Sugerowano pisarzom:

[...] ukazujcie młodzieży nowy porządek „od którego drży ziemia cała”, wychowujcie ludzi zdolnych do walki, umiejących iść przebojem, niech patriotyzm przejawia się w kulcie pracy i poszanowaniu państwa, piszcie o tym, jak pracują inne narody, o naszych rodakach za granicą, pokazujcie bohaterstwo lekarza, inżyniera, podróżników i myślicieli, zamiast bohatera krwawiącego. (Hadaczek 1973: 22)

Po reformie Jędrzejewiczowskiej, która miała miejsce w latach 1932-1933, położono nacisk na przysposobienie młodych do czynnego udziału w życiu społecznym, na pokazywanie pozytywnych obywatelskich postaw bohaterów literackich. Działały liczne wydawnictwa (np. księgarnia wydawnicza Gebethnera i Wolffa, Książnica-Atlas, Księgarnia Michała Arcta), które promowały swoje serie książek dla dzieci i młodzieży o różnorodnej tematyce.

W 1929 roku Janina Mortkowiczowa na łamach czasopisma „Świat Książki” zaprosiła do dyskusji na temat literatury dla dzieci i młodzieży grono pisarzy, krytyków i pedagogów. Wypowiedzieli się tu między innymi: Janusz Korczak, Maria Dąbrowska, Herminia Naglerowa, Stanisław Furmanik.

O potrzebach psychicznych i duchowym świecie dziecka, często nie rozumianego przez dorosłych wypowiedział się w swej książce pod tytułem *Książki, dzieci i dorośli* Paul Hazard (1932) (w Polsce pozycja ta została przetłumaczona dopiero w 1963 roku). Według autora to właśnie czynnik psychologiczny decyduje o wartościach książek dla dzieci. Hazard walczył o prawo dziecka do książki wartościowej pod względem poznawczym, ale w pierwszym rzędzie takiej, która zaspokajałaby dziecięcą ciekawość świata, pobudzała jego wyobraźnię i jednocześnie dostarczała mu rozrywki. Z jego rozważań wynika ponadto, że nie jest rzeczą łatwą wyznaczyć ścisłą granicę między literaturą dla dzieci i literaturą dla dorosłych.

Pod wpływem francuskiego uczonego byli niektórzy pisarze dwudziestolecia międzywojennego, m.in.: Maria Dąbrowska, Janusz Korczak, Janina Mortkowiczowa, Zofia Rogoszówna, Aniela Gruszecka. Zwracali szczególną uwagę na wewnętrzny świat dziecka, który stał się fascynującym tematem dla powstających wówczas utworów. Te zaś stały się nieocenionym materiałem psychologicznym.

Literaturę dla dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym można podzielić na dwa okresy: 1918-1932, 1933-1939. W pierwszym tworzyli przede wszystkim: Janusz Korczak,

Maria Dąbrowska, Bronisława Ostrowska, Zofia Żurakowska, Helena Bobińska, Kazimierz Rosinkiewicz, Maria Buyno-Arctowa, Juliusz Kaden-Bandrowski. Problematykę ich książek tak przedstawia współczesny badacz – Józef Zbigniew Bialek:

[...] obraz bytowania dzieci różnych środowisk społecznych, proces kształtowania charakterów, postaw moralnych i emocjonalnych, droga do samodzielności i aktywności, kult rzeczy swojskich, ojczystego krajobrazu, zwyczajów i obyczajów, motyw pracy, rola przyjaźni, nauka współżycia na tle gromady, propaganda spółdzielczości, „ideologia dobroci”, wewnętrzny świat dziecka. (Bialek 1979: 45)

W drugim okresie twórczości międzywojennej dla dzieci i młodzieży można dostrzec nurt literatury nasycony treściami społecznymi. W utworach dla młodego czytelnika demaskowano zakłamaną rzeczywistość, pokazywano trudne warunki życia i pracy ludzi, sytuację bezdomnych i osieroconych dzieci, margines społeczny. Było to związane z rozwojem prozy reportażowej i środowiskowej. Taką twórczość reprezentowali: Halina Górska, Wanda Wasilewska, Helena Boguszewska, Jerzy Kornacki, Janina Broniewska, Jan Brzoza, Edward Szymański, Ewa Szelburg-Zarembina. Literaturę rodzimą uzupełniała twórczość przekładowa, głównie z literatury anglo-amerykańskiej, a także w mniejszym stopniu z rosyjskiej, niemieckiej, francuskiej, przekładano przede wszystkim powieści dla dziewcząt.

Można stwierdzić, że w okresie dwudziestolecia międzywojennego pisarze dążyli do tego, aby literatura adresowana do młodego czytelnika nie ustępowała swoim poziomem literaturze dla dorosłych. Stąd poszerzanie zakresu treści i problematyki, wzbogacanie wiedzy o dziecku jako bohaterze utworów i ich odbiorcy.

W obszarze prozy obyczajowej zyskały przewagę dwa nurty: proza moralistyczna, dominująca w latach 20. i tzw. proza populistyczna, charakterystyczna dla lat 30. Pierwszą, skłaniającą się ku psychologizmowi, cechowały akcenty społeczne, moralne i patriotyczne, zaś druga „to umownie nazwany kierunek prozy realistycznej, często wykorzystująca doświadczenia grupy »Przedmieście«, ale pozostająca równocześnie w ścisłym związku z postępowym kręgiem twórców lat trzydziestych” (Bialek 1979: 116). Walkę o nowe treści i rozbudowanie warstwy refleksyjnej w literaturze dla dzieci i młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym prowadzili: Janusz Korczak, Maria Dąbrowska, Halina Górska, Zofia Żurakowska, Benedykt Hertz, Maria Buyno-Arctowa, Fryderyka Lazarusówna, Kazimierz Rosinkiewicz, Helena Boguszewska, Wanda Wasilewska, Gustaw Morcinek, Kornel Makuszyński.

Bardzo duży wpływ na rozwój i kształt literatury dla młodego odbiorcy miały w dwudziestoleciu międzywojennym pedagogika oraz psychologia rozwojowa i wychowawcza,

które wpłynęły na postawę twórców, próbujących dostrzegać i opisywać przeżycia dziecięce, analizować odrębność dziecięcego odczuwania świata, co przyniosło oryginalne kreacje bohaterów. Psychologia rozwojowa i wychowawcza wywarły ponadto duży wpływ na tzw. pajdocentryzm i jego zwolenników, którzy chętnie czerpali z dzieł Jeana Piageta¹ – badacza prowadzącego badania eksperymentalne w dziedzinie psychologii rozwojowej (m.in. studia nad rozwojem inteligencji dziecka). Sformułowana przez niego teoria rozwoju poznania głosiła, że istota tego procesu polega na jakościowych zmianach w obrębie struktur poznawczych, za pomocą których ujmujemy rzeczywistość. Uczony posługiwał się w swych badaniach obserwacją zachowania się dziecka w warunkach naturalnych, ale także pomysłowymi metodami eksperymentalnymi oraz rozmową kliniczną, zmierzając do zrozumienia sposobów rozumowania dziecka. Jego dzieła wywarły znaczący wpływ na współczesną psychologię światową, a przede wszystkim na psychologię dziecka. Książkę *Mowa i myślenie u dziecka*, wydaną po raz pierwszy w 1923 roku, można określić jako dzieło przełomowe:

W książce *Mowa i myślenie u dziecka* interesował autora nie tyle system językowy, ile realizacja tego systemu w mowie dziecka. Stwierdził, że nie wszystkie wypowiedzi dziecka podczas zajęć i zabaw w grupie rówieśników służą interakcji społecznej i pełnią funkcję komunikacyjną. [...] Piageta [...] interesował język jako środek interakcji społecznej, „wymiany myśli”, czyli język w jego funkcji komunikacyjnej. (Przetacznik -Gierowska 1992: 9, 11)

70

Zdaniem innego uczonego – Édouarda Claparède’a – badania Piageta dały zupełnie nowy obraz umysłu dziecka.

O znaczeniu badań nad rozwojem psychiki młodzieży dla celów wychowawczych pisał także Mieczysław Kreutz w książce pod tytułem *Rozwój psychiczny młodzieży* (1933), w której twierdził:

Jedynie bowiem dokładna znajomość stanu psychicznego wychowanka umożliwi zajęcie odpowiedniej postawy wychowawczej i celowe kierowanie jego rozwojem. Rodzice i nauczyciele, obserwując wychowanka bez wzajemnej łączności, widzą go w innym zupełnie otoczeniu i mogą sobie wytworzyć tylko jednostronny, a co za tem idzie, nieprawdziwy obraz. Obustronna obserwacja, szczerza wymiana spostrzeżeń jest więc nieodzownym warunkiem owocnej pracy wychowawczej dla dobra młodzieży, tego najcenniejszego skarbu narodu. (Kreutz 1931: 72)

¹ Jean Piaget (1896-1980), szwajcarski psycholog, pedagog i filozof.

Jak pisał Bolesław Hadaczek:

Psychologia rozwojowa i wychowawcza podkreślała doniosłość okresu dzieciństwa dla całego późniejszego życia jednostki i podnosiła znaczenie wpływu lektury. Rozwój pajdocentryzmu spowodował tendencje do określania małych bohaterów literackich w kategoriach psychologicznych, do zainteresowania się osobliwościami ich życia wewnętrznego. Ten psychologizm nie wystąpił również w czystej wersji proustowskiej, lecz w wydaniu rodzimym, nie wyłączając uwarunkowań społecznych. (Hadaczek 1973: 75)

Odzwierciedleniem bogactwa poglądów i trendów w pedagogice polskiej w II Rzeczypospolitej stały się między innymi teksty dla dzieci i młodzieży Janusza Korczaka.

Był on jednym z twórców żywo biorących udział w przeobrażeniach prozy dla młodego odbiorcy (a tym samym propagującym nowe spojrzenie na samego odbiorcę). Ten wybitny pisarz, publicysta i pedagog stworzył system wychowawczy oparty na poszanowaniu indywidualności dziecka, rozwijaniu jego samodzielności i pobudzaniu do aktywności społecznej. Twórczość literacka Korczaka (zob. Krzemińska 1969) jest odzwierciedleniem jego obserwacji psychologicznych oraz doświadczeń wychowawcy. W swoich powieściach (np.: *Dzieci ulicy* 1901, *Dziecko salonu* 1906, *Józki, Jaśki i Franki* 1911) starał się przede wszystkim zaprezentować odrębność dziecięcego świata. Utwory pisarza (*Spowiedź motyla* 1914, *Król Maciuś Pierwszy* 1923, *Bankructwo małego Dżeka* 1924), w których główny bohater-samotnik uwikłany jest w różne problemy filozoficzne i moralne oraz wbrew wszystkiemu poszukuje wyższych wartości, wykraczały poza ówczesną wiedzę psychologiczną. Korczak był pionierem w literackich studiach nad niemowlęctwem (*Bobo* 1914) oraz wiekiem dojrzewania. Ponadto jako pierwszy w literaturze dla młodego odbiorcy przedstawiał dziecięce subkultury, w tym środowisko dzieci żydowskich. Korczak był prekursorem walki o prawa dziecka. Domagał się uznania dziecka za pełnowartościowego człowieka od chwili jego narodzin i na każdym etapie jego życia. Uważał, że dziecko tak samo jak każdy dorosły ma prawo do szacunku. Stary Doktor nauczał, że należy respektować potrzeby dziecka, zwracać uwagę na jego dążenia, ale zarazem skłaniał swoich podopiecznych do nieustannej pracy nad sobą. Czynił dzieci współodpowiedzialnymi za rezultaty wychowania; twierdził, iż dzieci i dorośli mogą się wiele od siebie nawzajem nauczyć. Rodzicom zaś zwracał uwagę na uważną obserwację swoich pociech, na rozpoznawanie ich potrzeb, na większe zrozumienie i współodczuwanie w ich mniejszych i większych kłopotach i troskach. Pomimo ogromnych starań i wielkiej miłości, jaką darzył dzieci, Korczak dostrzegał często ich przejmującą samotność. Możemy to zjawisko zaobserwować między innymi w trzech utworach wielkiego pedagoga: *Kiedy znów będę mały*, *Feralny tydzień*, *Spowiedź motyla*.

Dziecko w świecie dorosłych

Dom

Bohaterem książki Korczaka pod tytułem *Kiedy znów będę mały* jest tęskniący do bezpowrotnie utraconego czasu dzieciństwa dojrzały mężczyzna. W pewnym momencie swojego życia poczuł się on tak bardzo przytłoczony obowiązkami i problemami dorosłości, że zupełnie nieoczekiwanie – dzięki tajemniczemu krasnoludkowi – spełniło się jego marzenie i na powrót stał się małym chłopcem. Jednak pomimo tego, iż młody człowiek znów wypełniał polecenia nauczycieli i rodziców, bawił się i sprzeczał z kolegami i rodzeństwem, to dysponował podwójną świadomością: patrzył na świat zarówno z perspektywy dziecka, jak i dorosłego. Ten niezwykle interesujący zabieg literacki pozwolił na znacznie dokładniejsze przyjrzenie się psychice dziecka, jego zachowaniu, motywom postępowania. Zupełnie zrozumiała wydaje się też być w tych okolicznościach dedykacja zamieszczona przez autora w książce, a skierowana i do dzieci, i do dorosłych. Korczakowi z pewnością chodziło jednak bardziej o tę drugą grupę – to dorośli powinni baczej przyrzeć się swoim kontaktom z dziećmi i zrewidować własne zachowanie w stosunku do nich. Niejednokrotnie trudno im zrozumieć świat, z którego już „wyrósł”, o którym zapomnieli. Dlatego czasem doświadczenie i sprawdzone sądy i wartości stają naprzeciw zmienności, buntu i chęci dyskusji. Łatwo wówczas o konflikt. Z jednej strony młodzi ludzie czują się zniewoleni w pewien sposób przez rodziców czy nauczycieli, uzależnieni od ich władzy, spod której chcą się wyzwolić, pragną decydować o sobie, a z drugiej odczuwają, mimo pozornej młodzieńczej siły, niezaradność, niższość, słabość. Tej postawie towarzyszą niejednokrotnie lęk i osamotnienie. Dzieci często ukrywają przed dorosłymi swoje marzenia i pragnienia, bojąc się krytyki i narażenia na śmieszność;

Bo dorosłemu nikt nie powie: „Wynoś się”, a dziecku często się tak mówi. Zawsze jak dorosły się krząta, to dziecko się płacze, dorosły żartuje, a dziecko blaznuje, dorosły płacze, a dziecko się maże i beczy, dorosły jest ruchliwy, a dziecko wiercipięta, dorosły smutny, a dziecko skrzywione, dorosły roztargniony, dziecko gawron, fujara. Dorosły się zamyślił, dziecko zagapilo. Dorosły robi coś powoli, dziecko się guzdrze. Niby żartobliwy język, a przecież niedelikatny. Pędrak, brzdąc, malec, rak – nawet kiedy się nie gniewają, kiedy chcą być dobrzy. Trudno, przyzwyczailiśmy się, ale czasem przykro i gniewa takie lekceważenie. (Korczak 1991: 31)

Słowa bohatera książki Korczaka dobitnie świadczą o tym, jak wielkie istnieją różnice w postrzeganiu rzeczywistości przez dzieci i dorosłych, wskazują na płaszczyznę najczęstszych nieporozumień, rozpoczynających się już na poziomie werbalnym, niezwykle istotnym dla młodego człowieka:

Są niby dwa różne życia: ich – poważne i godne szacunku, i nasze – niby żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy. Lata nasze dziecinne są to lata naprawdę życia. (Korczak 1991: 193)

Jest to wyraźne wołanie młodego człowieka o zrozumienie, o zauważenie, o dostrzeżenie, o „naprawdę życie”.

Podobnie myśli bohater *Spowiedzi motyla*: „Widzicie nasz śmiech, słyszycie nasze żarty, nie widzicie łez, nie słyszycie jęku. Znacie nasze dumne marzenia, ale nie znacie tego pożądanego spokoju, którego nie zna nasz wiek” (Korczak 1996b: 133). Większość dni młodych ludzi, podobnie do Korczakowskiego bohatera, wypełnia krytyka ze strony dorosłych, którzy nie doceniają dzieci i nie znają ich codziennych potrzeb i trosk. Autor demaskuje także obiegowe, stereotypowe poglądy dorosłych typu: „to zły chłopak, złe dziecko”, atakując w ten sposób ich powierzchowność i uproszczone spojrzenie na młodego człowieka.

Relacje między dziećmi i rodzicami są często bardzo złożone i skomplikowane. Różnica pokoleń wywołuje wiele konfliktów, ale także poczucie krzywdy i lęku. Bohater *Spowiedzi motyla* wyznaje w swoim dzienniku, że niejednokrotnie zdarzały mu się sprzeczki z mamą lub ojcem, przycinki z ich strony, a nawet awantury. Trudniej uregulować te relacje, gdy jeszcze dochodzą konflikty i kłótnie pomiędzy samymi dorosłymi, zwłaszcza, gdy ich świadkiem jest dziecko. Niejednoznaczne i rozbieżne komunikaty wysyłane przez dorosłych powodują u młodego bohatera lęk przed podejmowaniem jakichkolwiek samodzielnych działań. Podobnie jest w przypadku, kiedy dorośli wywierają nacisk związany z ustaloną przez nich realizacją ścieżki życiowej dla młodych, gdy nie zwracają uwagi na predyspozycje i marzenia własnych dzieci. A może po prostu dlatego, że ich dobrze nie znają?;

[...] wyciskać lzy tych niewinnych oczu dla piątek, dla śmiesznych triumfów, dla dogodzenia próżności rodziców [...] to barbarzyństwo. [...] Ojciec od najmłodszych lat powinien być powiernikiem wszystkich myśli i marzeń dziecka, nie zbywać ich kpinami i lekceważeniem lub oddawać płatnej służbie i nauczycielom.

Czyja to wina, że tak nie jest, że rodzice nie znają swoich dzieci, że [...] dzieci są sierotami w domu własnych rodziców. (Korczak 1996b: 152, 172)

Słowa te zdają się być krzykiem dziecka wołającego o pomoc, proszącego o wsparcie ze strony dorosłych, pragnącego od nich jedynie zrozumienia.

Dzieci często marzą o życiu, które byłoby odmienne od tego, jakie wiodą ich rodzice. Obiecują sobie przy tym, że gdy będą dorośli, nigdy nie będą zachowywali się tak, jak ich opiekunowie, że nie posłużą się stereotypowymi poglądami, których teraz sami słuchają z irytacją. Niestety, niejednokrotnie w dorosłym życiu zapominają o swych młodzieńczych przyrzeczeniach. Dlatego Korczak nie obarcza odpowiedzialnością wyłącznie dorosłych. Pokazuje i naucza, że zarówno dorośli, jak i młodzi muszą być świadomi swoich postaw i czynów, współodpowiadają za wzajemne relacje i za atmosferę codziennego wspólnego życia. Prowokuje i zachęca młodych do podejmowania prób zrozumienia dorosłych i okazania wyrozumiałości wobec ich błędów.

Szkoła

Świat dorosłych, w którym przebywa dziecko, oprócz rodziców, tworzą także nauczyciele. Korczak w swoich utworach poddaje krytycznej analizie szkolnictwo pod zaborami, duszną atmosferę placówek oświatowych, w których nie słychać śmiechu uczniów, za to trzeba „wkuwać” bezużyteczne informacje i uczestniczyć w schematycznie prowadzonych lekcjach, co z pewnością nie sprzyja rozwojowi osobowości młodego człowieka. W *Feralnym tygodniu* pisarz przedstawił przejmującą wizję smutku, osamotnienia i bezradności dziecka uczęszczającego do szkoły rosyjskiej. Autor ustami małego bohatera wypowiada słowa: „Ech, panowie, panowie – miliony dziatwy szkolnej wprzęgliście do swego kieratu i kręcą się biedne dzieciśka w kółko od niedzieli do niedzieli, i tępieją po latach udreki i milczącego bezsilnego protestu” (Korczak 1996a: 78). Nauczyciele wydają się obcy i nieosiągalni dla swoich podopiecznych; trudno się do nich zbliżyć, zdobyć zaufanie. Wychowawca zwykle nie interesuje się problemami i życiem uczniów, dlatego nie można zwrócić się do niego z żadnym kłopotem ani tym bardziej traktować jak powiernika. Nauczyciele pokazani przez Korczaka, nie dość, że nie interesują się losami swoich uczniów, to nawet bywają do nich wrogo nastawieni, często obwiniają ich za własne błędy i niepowodzenia pedagogiczne. Są niesprawiedliwi, z większą pobłażliwością traktują dzieci z bogatych domów. Bywają nawet mściwi i nie szanują podopiecznych. Nauczyciel kaligrafii

z *Feralnego tygodnia* nazywa uczniów „bydłem” i tak ich też traktuje. Nie dziwi zatem postawa młodzieży, która uważa, że: „Nauczyciel o tym tylko myśli, jakby ich podejść, oszukać, złapać, zaszkodzić. Uczniowie nie pozostają mu dłużni. [...] klasa i nauczyciel to dwa nieprzyjacielskie obozy, walczące na śmierć i życie” (Korczak 1996a: 91).

Młody człowiek nie znajdując sprzymierzeńca w postaci nauczyciela, poszukuje akceptacji wśród rówieśników. Potrzeba kontaktu i zrozumienia ze strony kolegów jest jedną z głównych potrzeb dorastającego człowieka. Zdarzają się sytuacje odrzucenia, braku akceptacji ze strony środowiska rówieśniczego. Bywa jednak i tak, że, jak bohater *Feralnego tygodnia*, dziecko samo się izoluje od otoczenia. Stasio Przemyski nie wierzy w prawdziwą przyjaźń, z niechęcią, a nawet z pogardą odnosi się do swoich kolegów. Dodatkowo zła ocena pierwszego dnia w szkole staje się zapowiedzią pełnego nieszczęśliwych wydarzeń i zbiegów okoliczności tygodnia (kolejne złe oceny, złośliwość kolegi, kara w kozie, pełne napięcie sytuacje w domu). Bohater czuje się głęboko dotknięty niesprawiedliwością ze strony otaczającego go świata i ludzi. Odczuwa pogłębiającą się przepaść między nim a bliskimi, targają nim rozterki, czuje się nierozumiany i samotny.

W otoczeniu rówieśników nie odnajduje się również bohater opowieści *Kiedy znów będę mały*. Boi się przeciwstawić grupie, by nie zostać odtrąconym. Czując silną presję i nie chcąc się wyróżniać, chłopiec postępuje tak, jak inni, wbrew własnym przekonaniom. Mimo to i tak spotykają go złośliwość i drwiny ze strony kolegów, co powoduje, że poniżony bohater opuszcza szkołę w poczuciu osamotnienia i wyobcowania.

Szkoła nie wydaje się więc być przyjaznym dla młodego człowieka miejscem. Wrażliwe małe istoty nie znajdują zrozumienia ani u dorosłych, ani u swoich rówieśników. Dlatego dzieciństwo staje się dla nich czasem pełnym klęsk i upokorzeń, smutku i samotności.

Dziecko w poszukiwaniu własnej tożsamości

W okresie dorastania, dojrzewania młodzi ludzie przeżywają niepewność, zagubienie, towarzyszy im uczucie osamotnienia i wyobcowania. Pojawia się także wówczas zdolność do samooceny i oceny innych, choć na początku daleka od obiektywizmu. Gwałtowne zmiany psychofizyczne prowadzą do buntu, przekory, negacji otaczającego świata. Z niezwykłą siłą i intensywnością zmieniają się u młodych ludzi uczucia: od smutku do radości, od euforii do depresji. Bohater *Spowiedzi motyla*, pomimo młodego wieku, z czułością i nostalgią wspomina czasy dzieciństwa, bez troskie, „szczeniące lata”. Okres dojrzewania, w który właśnie wszedł, jawi mu się jako czas

niepokojem, rozterkami, pytań bez odpowiedzi, ale także bólu i samotności. W pamiętniku bohater daje wyraz swoim młodzieńczym niepowodzeniom, daje świadectwo walki z przeciwnościami losu. Jest to chłopiec o refleksyjnym i dociekliwym umyśle. W stosunku do spraw życia codziennego przyjmuje bezkompromisowe stanowisko; jego poglądy są czasem skrajne. Chłopiec broni ich z uporem, sprzeciwia się ogólnie uznanym i preferowanym postawom i poglądom. Protestuje przeciwko kłamstwu i obludzie. Nic na tym świecie nie jest dla niego pewne ani stałe. Odkrywając własną odrębność, mówi: „Mam 14 lat. Stałem się człowiekiem – więcej wiem, myślę. Tak jest: Cogito ergo sum” (Korczak 1996b: 120). W stosunku do samego siebie odczuwa raz zadowolenie, innym razem poczucie niższości. Często pojawiający się samokrytycyzm prowadzi bohatera do konfliktów z otoczeniem, a także z samym sobą; przeżywa w związku z tym wewnętrzne konflikty i rozterki. Chciałby zrozumieć swoje uczucia. Poszukuje uparcie miejsca w świecie, poszukuje własnej tożsamości; „Sto razy ogarniał mnie sceptycyzm, niewiara, to znów chęci reformatorskie i inne mrzonki dziecinne. [...] Chciałbym świat przeistoczyć, lecz to jest tak dziecinne, że wstydzę się tego” (Korczak 1996b: 133). Poszukiwaniom bohatera nieustannie towarzyszy poczucie samotności i wyobcowania: „Ludzie mnie nie rozumieją. [...] Mam rodziców, siostry, znajomych. O! nie, ja potrzebuję człowieka, z którym bym mógł porozmawiać, wynurzyć się” (Korczak 1996b: 120). W obliczu niepowodzeń chłopak łatwo się zniechęca. Często zastanawia się nad tym, czy droga, którą obrał jest właściwa. Wiara przeplata się z niewiarą, bohater w swoich rozważaniach raz jest optymistą, a raz pesymistą, bywa marzycielem albo sceptykiem. Gwałtowna zmienność uczuć, jakiej doświadcza, jest bardzo charakterystyczna dla wieku dojrzewania. Prowadzi go nawet do myśli samobójczych: „Jakże mi ciężko, smutno! Życie widzę tak bezbarwnym, tak ciemnym, że jest mi ono ciężarem” (Korczak 1996b: 130). Bohater ma niewątpliwie naturę filozofa. Pyta o miejsce człowieka we wszechświecie, mając świadomość tego, jaką jest słabą i kruchą istotą. Snuje rozważania dotyczące moralności człowieka, wartości pieniędzy w jego życiu. Podejmuje świadomą pracę nad własnymi słabościami, poszukuje w świecie ładu i równowagi.

Podobnie Staś – bohater *Feralnego tygodnia* – na swój dziecinny, nieco naiwny sposób poszukuje własnego miejsca w świecie. Chciałby być traktowany jak dorosły, składa obietnice (a nawet przysięgę Bogu) dotyczące pilnej i sumiennej nauki oraz pracy nad doskonaleniem własnego charakteru. Jak każde dziecko potrzebuje wsparcia i uznania ze strony dorosłych i rówieśników:

Stasio nawet przyjacielowi nigdy nic nie mówi, bo potem się z nim pokłóci albo co – i ten wszystko wypaple – i potem się śmieją. Prawdziwego przyjaciela Stasio nie ma. [...] Tylko jemu, Stasiowi, zatruwają życie.

Innym uczniom się powodzi, nigdy nie mają problemów. Jacy oni wszyscy szczęśliwi. Tylko on jeden – jednusięki na całym świecie. [...] Ach, jak mu życie zbrzydło, jakby strasznie chciał umrzeć. (Korczak 1996a: 88, 90)

Bohaterowie Korczaka są ucieleśnieniem wszystkich trosk i niepokojów dziecięcych i młodzieńczych. Niejednokrotnie odczuwają przejmującą samotność w otaczającym ich świecie, czują się bezradni i bezbronni i rozpaczliwie poszukują kogoś, kto mógłby nimi pokierować i pokazać właściwą drogę w skomplikowanym labiryncie życia. Dzieci Starego Doktora myślą, marzą, płaczą i śmieją się, posiadają równie szeroki zakres uczuć co ludzie dorośli, tylko te stany przejawiają się u nich w nieco odmienny sposób: autentyczny, nieograniczony żadnymi barierami kulturowymi czy społecznymi. Bohaterowie, których prezentuje w swoich utworach Korczak, są często tragicznie samotni. Bywają zagubieni w obcym i wrogim dla nich otoczeniu, które tłamsi ich idee i marzenia. To głównie otoczenie dorosłych, zachowania których Korczak bezlitośnie obnażył.

Dzieciństwo wbrew pozorom nie chroni przed niepewnością związaną z podejmowaniem decyzji, przed trudnymi wyborami, przed niepokojem, nie przynosi upragnionego szczęścia. Bohater *Kiedy znów będę mały* dochodzi do wniosku, że jedyny świat, w którym może być sobą, gdzie nikt go nie krytykuje, to świat ludzi dorosłych. Zrozumiał, że dzieciństwo nie jest wolne od kłopotów, zmartwień i cierpienia: „Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarżyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji. Smutno mi. Żle” (Korczak 1991: 194).

Korczak w swojej twórczości literackiej odwraca mit szczęśliwego dzieciństwa. Przypomina nieustannie, że choć problemy dzieci wydają się nam – dorosłym – drobne, blahe, a może nawet śmieszne, nie możemy zapominać, jakim bagażem doświadczeń dysponuje dziecko, jaki posiada zakres środków do realizacji swoich marzeń, a wreszcie na czyją pomoc i zrozumienie może liczyć.

Warto wówczas sięgać po powieści Starego Doktora, które są doskonałym, opartym na doświadczeniu i dokładnej obserwacji, kompendium wiedzy o dziecku. Korczak z niebywałą wnikliwością potrafił odkryć i nazwać każde najdrobniejsze nawet drgnienie dziecięcej duszy. Dlatego jego idee pedagogiczne i spuścizna literacka powinny wciąż być elementarzem nie tylko przyszłych pedagogów, ale każdego dorosłego człowieka.

SUMMARY

The Loneliness of a Child in the Adult World (based on the examples of “Kiedy znów będę mały”, “Feralny tydzień” and “Spowiedź motyla” by Janusz Korczak)

This article focuses on psychological needs and spiritual world of child misunderstood by adults. Janusz Korczak was a precursor of the struggle for children’s rights. He said that children and their needs deserve respect. He loved children and noticed their loneliness among adults. He described this problem in 3 books: *Kiedy znów będę mały*, *Feralny tydzień* and *Spowiedź motyla*. Books of Janusz Korczak are excellent source of knowledge about the child and childhood.

KEYWORDS

Child, childhood, loneliness, Korczak

BIBLIOGRAPHY

- Białek Józef Zbigniew. 1979. Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hadaczek Bolesław. 1973. Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej. Warszawa –Poznań: PWN.
- Hazard Paul. 1932. Les livres, les enfants, les hommes. Paris: Flammarion.
- Hazard Paul. 1963. Książki, dzieci i dorośli. Słońska Irena, tłum. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak Janusz. 1960. Kajtuś Czarodziej. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak Janusz. 1991. Kiedy znów będę mały. Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korczak Janusz. 1996a. Feralny tydzień. W: Sława. Opowiadania (1898-1914), 5-112. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”.
- Korczak Janusz. 1996b. Spowiedź motyla. W: Sława. Opowiadania (1898-1914), 113-181. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”.
- Kreutz Mieczysław. 1931. Rozwój psychiczny młodzieży. Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas.

Krzemińska Wanda. 1969. Dziecko inaczej widziane – twórczość Janusza Korczaka. W: Idee i bohaterowie. Lektury młodego czytelnika. Zarys problemowy, 212-217. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Przetacznik-Gierowska. 1992. Przedmowa do wydania polskiego. W: Piaget Jean. Mowa i myślenie u dziecka. Kołodzka Janina, tłum., 7-17. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

NIEDOROŚLI WOBEC GROZY – DZIECIĘCY BOHATEROWIE HORRRÓW DLA MŁODYCH ODBIORCÓW

LIDIA URBAŃCZYK-TULIK

Uniwersytet Opolski w Opolu
Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa

Gage ząbkował i prawie cały czas awanturował się.
Bez względu na to, jak długo by mu Rachela nie śpiewała, nie
chciał zasnąć.
Dała mu w końcu piersi, chociaż nie była to wcale pora
karmienia.
Gage pory posiłków znalazł równie dobrze jak matka – zapewne
lepiej –
i bezzwłocznie wbił w pierś młode zęby.

Stephen King, *Smętarz dla zwierzaków*

Bohaterem jednego z najpopularniejszych horrorów Stephena Kinga pod tytułem *Smętarz dla zwierzaków* jest niespełna dwuletni chłopczyk, który zmienia się w krwiożerczego potwora. W tej niesamowitej kreacji ujawnia się cała potęga rzemiosła mistrza współczesnego horroru. Gage to bodaj najmłodsza postać horroru, ulegająca makabrycznemu przeobrażeniu; ten maleńki byt w całej swej wynaturzonej istocie odsyła do

kluczowych motywów grozy – upostaciowione Zło, potwór budzący lęk i obrzydzenie, śmierć. W opowieściach grozy dla niedoroslých odbiorców jest wiele dziecięcych postaci o złożonych osobowościach (także upiornych), a samo dzieciństwo, naznaczone niesamowitym, staje się tematem przewodnim tych tekstów¹.

Dominującym wyobrażeniem dotyczącym dzieciństwa jest sielski obraz poznawania bliskich i otoczenia – czas beztroski, zabawy, niewinności, błogiej nieświadomości. W tekstach dla dzieci i młodzieży odbiorca spotyka także dziecięcych bohaterów, mogących jedynie pomarzyć o krainach, gdzie wszyscy żyją długo i szczęśliwie. W literaturze fantastycznej pojawia się postać dziecka, które wyrusza w drogę, by przejść swoistą inicjację i ocalić świat, a to dzięki swojej niewinnej i spontanicznej naturze. Ale pojawia się także postać dziecka-potwora, które musi zaakceptować swoją odmienność lub po prostu poddać się demonicznym siłom, które je definiują... Dziecko bywa postrzegane jako byt nie do końca jeszcze ukształtowany, dlatego wszystkim jeszcze może się okazać. W horrorach (także w baśniach postmodernistycznych) nie ma już podziału na postacie jednoznacznie złe i postacie jednoznacznie dobre. Kiedy bohaterowie przestają pełnić przypisane im przez baśniową konwencję role, rodzą się nowe jakości. Nic nie jest takim, jakim mogłoby się wydawać – wędrowka nie zawsze prowadzi do rozwoju, nauka nie zawsze sprzyja zyskaniu samoświadomości.

W tekstach ukazujących postać jako bohatera o nadnaturalnych zdolnościach lub dziecko-potwora wyraża się dziecięca fascynacja, pragnienie bycia kimś innym, kimś wyjątkowym; ujawnia się także potrzeba, konieczność pracy nad sobą, by zrozumieć i zaakceptować własną naturę, a także specyfikę innego.

Człowiek postrzega dzieciństwo przez pryzmat własnych doświadczeń, wykorzystuje ulotną pamięć – zwykle to dorośli tworzą literackie i kulturowe portrety dziecka:

Najważniejszym kulturowym wymiarem dzieciństwa jest zewnętrżność jego postrzegania. To znaczy lokowanie dziecka w społecznych wyobrażeniach nie jako istoty samej w sobie, lecz jako fenomenu odebranego i zinterpretowanego przez dorosłych. (Nalaskowski 2009: 48)

¹ Mianem tekstów grozy, horrorów dla dzieci określa się bardzo zróżnicowane dzieła. To utwory transponujące formułę horroru z literatury dla dorosłych na literaturę dla niedoroslých odbiorców (naśladownictwo lub parodia), dzieła opowiadające o spotkaniach dziecięcych bohaterów z potworami, epatujące grozą lub ośmieszające lęk. Właściwością wielu horrorów, intermedialnych i intertekstualnych, jest ich wielowymiarowość i dwuadresowość. Główną funkcją horrorów jest funkcja ludyczna, ale nie można zapomnieć o ważnej funkcji kompensacyjnej. Także sylwetkom dziecięcych bohaterów, podobnie jak i potwornym stworzeniom, można przyglądać się z uwzględnieniem wielu perspektyw. Na plan pierwszy wysuwa się postać dziecka, „miniaturowego dorosłego”, osamotnionego w działaniu (pozbawionego pomocy dorosłych), walczącego z monstrami i ze własnymi słabościami. Spotkanie z niesamowitym otwiera drogę ku dorosłości. Szerzej na temat grozy w literaturze dla dzieci zob. (Slany 2016), a także (Urbańczyk-Tulik 2016: 153-172).

Dzieci stanowią dla dorosłych zagadkę i wzbudzają wiele sprzecznych uczuć, na przykład zazdrość związaną z eternistycznym (tj. ukierunkowanym na wieczność) i nacechowanym ufnością stosunkiem do życia. Dzieciństwo nie powinno być postrzegane jako zminiaturyzowana dorosłość, a raczej jako stan, któremu towarzyszą – z perspektywy dorosłych – przeżycia transcendentalne. Dziecko jest istotą medialną, balansuje na granicy światów i „jako egzystujące w obu obszarach narażone jest na działanie sił spoza naszej rzeczywistości i samo może tę pozarealność reprezentować” (Norwina-Sroczyńska 1997: 9). Tajemnice związane z dzieciństwem znajdują ujście m.in. w opowieściach fantastycznych, gdzie dziecięcy bohaterowie są niezwykli i „odznaczają się nieprzeciętnymi zdolnościami oraz swoistą nadwrażliwością pozwalającą im rozpoznawać ukryte pod powierzchnią zjawisk tajemnicze siły i światy” (Makowiecka 2002: 112). Dziecko spełnia trzy podstawowe role. Po pierwsze, jest obiektem analizy i procesu dojrzewania oraz swoistej inicjacji. Po drugie, wypełnia przeznaczenie i staje się obrońcą fantastycznego świata. Po trzecie, jako istota niewinna ma kontakt ze światem nadprzyrodzonym. W literaturze grozy, gdzie brutalnie zostają przelamane prawa rządzące rzeczywistością, zmienia się także sposób spojrzenia na dziecięcego bohatera, którego dusza może skrywać mroczne sekrety, monstrualne obrazy. Ta alternatywna wizja, ukazująca dziecko skalane złem, zastępuje mit o dziecku idealnym, który to obraz dominuje w literaturze dla niedorośliwych odbiorców, przypominając równocześnie o tym, że dwoistość ludzkiej natury manifestuje się na różne sposoby. Stąd potrzeba ciągłego reinterpretowania tekstów – uczłowiczania krwiożerczych potworów i obalenia mitu anielskiego dziecka, by ukazać jego przesyconą grozą istotę.

Do opisanego wynaturzonych dziecięcych bohaterów horrorystycznych opowieści można użyć terminu „enfant terrible” na określenie postaci wyjątkowo niegrzecznych (w literaturze dawnej, utrzymanej w duchu „czarnej pedagogiki”, karą za złe zachowanie była śmierć²). Przykładem jest książka Joanne Owen pod tytułem *Władca marionetek*. Akcja powieści jest osadzona pod koniec XIX wieku w Pradze, do miasta dociera tajemniczy władca marionetek, pragnący podczas spektakularnego przedstawienia zahipnotyzować mieszkańców miasta i przejąć władzę, towarzyszą mu mroczni pomagierzy, bliźniacy Zdenka i Zdenko, którzy czerpią przyjemność z prześladowania głównej bohaterki Mileny, dobrej i dzielnej dziewczynki. Rodzeństwo obrzuca Milenę szklanymi kulkami, które rozpryskując się, ranią ją:

Zdenka upojona widokiem skulonych ze strachu Lukaša i Mileny, pociągnęła brata za rękaw. Nie było to dokładnie to, co polecił im zrobić władca. Zdenka poszła dalej. Znacznie dalej. – Jeszcze! – zawołała. Jej oczy błysnęły złowrogo. – Jeszcze! (Owen 2010: 112)

² Szerzej na ten temat zob. (Jonca 2002: 333-339).

Okrutnicy nie wypełniają więc wszystkich rozkazów swojego mistrza, a nawet snują plany jego obalenia: „Byli gotowi na wszystko. Byli gotowi zdobyć cały świat” (Owen 2010: 113). Ale dziecięcy bohaterowie mogą posunąć się nawet dalej. Florence, bohaterka *Siostrzyjcy* Johna Hardinga, popełnia straszną zbrodnię. Zabija swoją guwernantkę, gdyż podejrzewa, że ta chce uprowadzić jej młodszego brata. Dziewczynka uważa ją za wiedźmę, upiorne wcielenie poprzedniej opiekunki, wiedźmę śledzącą za pomocą luster poczynania rodzeństwa. Bohaterka opisuje moment zbrodni:

Rozejrzałam się dookoła. Zobaczyłam grubą gałąź leżącą przy studni. Podniosłam ją, zamachnęłam się mocno i uderzyłam w rękę trzymającą słup. Przysięgam, że uderzyłam tak mocno, że dało się słyszeć trzask pękających kości śródrezcza, ale trzymała się co sił, a kłykcie calkiem jej zbieleły. Zamachnęłam się po raz drugi, uderzając jeszcze mocniej. Nastąpił kolejny trzask, a jej palce puściły. Zostawiłam gałąź i obiema rękami tak mocno pchnęłam kobietę, używając całego swego ciężaru, aż poleciała do studni. Krzyknęła raz i zniknęła. Jasiomałgosiowałam ją jednym potężnym ciosem. (Harding 2011: 257)

Florence żyje w swoim świecie, ojciec nie dba o nią i jej brata (troszczy się jedynie o edukację Gilsa). Jedenastolatka sama uczy się czytać, wymyśla własne słowa i jest zachwycona Szekspirem: „Płakałam nad królem Lirem, bałam się Otella, a Makbet napawał mnie przerażeniem. Hamleta wprost uwielbiałam” (Harding 2011: 14). Jednak sama dopuszcza się okropieństw gorszych niż szekspirowscy bohaterowie. Pozbycie się guwernantki to nie wszystko, pozwala także, żeby jej przyjaciel Theo umarł – dziewczynka nie daje mu lekarstwa na astmę i patrzy jak chłopak dusi się. Florence to bohaterka, która chorobliwie kocha swojego braciszka i zrobi wszystko, by go ocalić. Jednakże kieruje się niejasnymi pobudkami, dając upust swojej chorej fantazji.

Natomiast Katarzyna Slany, badając współczesną literaturę fantastyczną dla dzieci, idzie dalej i wprowadza termin „dziecko grozy”, Puer Horroris, który można odnieść do bohaterów manifestujący swoją koszmarną naturę, lubujących się w snuciu makabrycznych wizji, pogrążających się w mrokach wyobraźni, a nawet skłonnych do przemocy fizycznej i psychicznej. Według badaczki typ ofeliczny „polega tutaj na uruchomieniu schizoidalno-fantazmatycznej wyobraźni, której projekcje nakładają się na sferę oswojoną, czyniąc z niej terytorium numinotyczne pełne obrazów turpistycznych, groteskowych, makabrycznych, zamykających się w przestrzeni labiryntu – sieci” (Slany 2009: 150). Postawę tę reprezentuje Koralina, bohaterka Neila Gaimana, która dopuszcza do istnienia mroczne obrazy umysłu. Znaną sobie rzeczywistość groteskowo przekształca, płacze się w fantasmagoriach i nie odróżnia jawy od kosmaru. Traci

poczucie bezpieczeństwa, a podejmując walkę z drugą matką, tak naprawdę podejmuje grę ze strachem. A gra ta nigdy się nie kończy – uwięziona w studni ręka więdźmy może powrócić, tak jak powracają lęki.

„W tragiczno-groteskowej wizji świata dziecięcej powieści grozy realizuje się także Cyborgiczny Puer Horroris. W arkadyjskim nurcie literatury dla dzieci humanoid włączony był zawsze w dzienny rytm życia dziecka, jego dążeniem było zaś uzyskanie człowieczeństwa [...]. Sytuacja ta zmienia się na gruncie horrorów dla dzieci, w których zaprezentowany został alternatywny, mroczny model humanoida [...]” (Slany 2009: 151). Takim tworem o ludzkich kształtach jest Pacynek (Guy Bass, *Pacynek*) – szmaciana lalka, pierwsze dzieło szalonego naukowca. Bohater ze względu na swoją fizjonomię, niewielki rozmiar, trochę przypomina dziecko. Ta mała istota desperacko pragnie odzyskać miłość swojego ojca, który zapomniał o niej, ponieważ pogrążył się w niekontrolowanym akcie kreacji (a właściwie produkcji) nowych monstrów. Pacynek sam zajmuje się tworzeniem różnych mikstur, pomagających mu w walce z potworami. Jednakże jego heroiczną misję wielokrotnie przerywają rozmyślenia na temat własnej natury. Bohater, który został stworzony z różnych skrawków materiału i części zapasowych, pewnego dnia dostrzega, że jedno jego oko jest takie samo jak słynnego pirata Kuternogi. Pogrążając się w marzeniach o przygodach, szmaciana postać zapomina o ważnej misji powstrzymywania monstrów swojego stwórcy i dawnego przyjaciela.

„W tradycji wierzeniowej wszystkich kultur odmiankami nazywano te dzieci, które przyszły na świat inne od oczekiwań rodziców i całego społeczeństwa” (Slany 2009: 152). Odmiankiem jest Candy (Clive Barker, cykl *Abarat*). W dniu urodzin, w jej ciele została umieszczona druga dusza należąca do księżniczki fantastycznego świata. Dualizm Candy, przejawiający się już w heterochronii, sprawia, że bohaterka przynależy do dwóch porządków, jednakże w każdej krainie czuje się obco i wciąż szuka swojego miejsca. Posługuje się magią, nie kontroluje swojego talentu, czym sieje zniszczenie i grozę wśród ludzi ze swojego miasteczka i obywateli Abaratu.

„Ostatnia i być może najbardziej rozpoznawalna – Koszmarna – postać Puer Horroris reprezentuje dziecięctwo nie dające się zaprząć w cugle wychowania” (Slany 2009: 154). Naturę koszmarną przejawia Nikt (Neil Gaiman, *Księga cmentarna*), chłopiec wychowany przez duchy, wbrew zakazom wykorzystujący tajne techniki straszenia, by przerazić i pognębić szkolnych łobuzów. Staje się wówczas sam małym łotrem, straszylem.

Puer Horroris jest motywem powszechnie wykorzystywanym w horrorze, gdyż jak wskazuje Anita Has-Tokarz:

Świat dziecka jest światem chaotycznym, bezładnym, dlatego uważano, że potrafi ono poruszać się w przestrzeni sił ciemności, której wykładnią jest chaos [...]. Wrażliwość dziecka powoduje, że łatwiej ulega ono ingerencji obcych mocy, stając się bezbronną ofiarą Zła. (Has-Tokarz 2011: 306)

Dzieci w horrorze zaadresowanym do dorosłego i nastoletniego odbiorcy pojawiały się głównie w obrazach filmowych w latach 80., to okres najwspanialszego rozkwitu filmów grozy. Pojawiło się wówczas mnóstwo niskobudżetowych produkcji, które doskonale wyrażały strachy i mody dekady. W tekstach tych twórczo wykorzystywano motyw Puer Horroris, by ukazać demoniczną naturę niedorosłego, jednakże większość filmów przedstawiała dziecko właśnie jako istotę bezbronną wobec zła dorosłych:

Choć horror nie jest tworzony dla dzieci, to dziecko staje się jego bohaterem, zazwyczaj ofiarą, istotą krzywdzoną, pokutującą za grzechy lub nieroztropność dorosłych. Szczególny w tych filmach jest typ identyfikacji: nie utożsamiamy się wówczas z dziecięcym bohaterem, lecz bardziej z jego dorosłym odbiorcą, wracając w przestrzeń porzuconej niegdyś imaginacji. Horror o dziecięcym protagoniście to melancholijna wędrówka do czasów utraconej niewinności, będąca jednak powrotem niepełnym, bo skażonym goryczą dorosłych doświadczeń, powrotem krytycznym – bo w dorosłych znajdujemy tę manifestację zła, które za ofiarę obiera dzieci – bezbronnych podróżników w świecie wszechogarniającej wyobraźni. (Syska 2012: 60)

Istotnie, w wielu utworach grozy dla dzieci, poplecznikami zła są istoty dorosłe, które pragną pognać dziecięcych bohaterów. Jedną z nich jest Jack Wszystkich Fachów (Neil Gaiman, *Księga cmentarna*), człowiek parający się magicznym rzemiosłem, zabójca rodziny Nikta Owensa, skazanego na spędzenie dzieciństwa na cmentarzu. Jack szuka chłopca, by i jego zamordować, i tym samym nie dopuścić do spełnienia się przepowiedni, iż ich gildia upadnie. Mężczyzna jest cierpliwy, ambitny, osacza bohatera, podstępem zdobywa zaufanie koleżanki Nikta. Nie ma nic gorszego niż dorosły, który wykorzystał ufność dziecka – w *Niewidzialnym Przyjacielu* Louise Arnold oszustem okazuje się człowiek, który chce wykorzystać psychiczne zdolności bohatera, Tomka Złotego widzącego duchy. Swoje zamiary ukrywa pod maską szanowanej profesji – psychologa. Inni dorośli arcyłotrzy również starają się zakamufłować swoje prawdziwe oblicze. Mimo iż czarne charaktery, z potworami na czele, bywają bardzo skomplikowane, to kreacje dziecięcych bohaterów, dwoiste i pełne sprzeczności, są jednym z największych atutów horrorów dla niedorosłych odbiorców.

Wracając do motywu dziecka grozy, Małgorzata Piotrowska (2002) przygląda się drugiemu znaczeniu tego motywu, dziecku naznaczonemu piętnem niesamowitego. Badaczka opisując świat dziecka w twórczości autora *Lśnienia*, wymienia trzy typy niedorosłych postaci: dziecko

jungowskie, dzieci-media oraz dziecko schizoidalne. Pierwszy typ określa istotę o irracjonalnej naturze, w której jednoczy się to, co należy do świadomości i to, co jest związane z nieświadomością – dziecko jest archetypem wyrażającym całość człowieka, symbolizuje łączenie przeciwieństw. Dziecko, przynależąc do świata natury, jest uzbrojone w nadnaturalne siły, choć może wydawać się słabe i bezbronne. Tacy bohaterowie walczą ze złem, a siły nieczyste są przede wszystkim reprezentowane przez potwory. Jim Struges (*Trollhunters. Łowcy trolli*) całe życie myślał, że jest przeciętnym nastolatkiem, niezbyt lubianym i niezauważanym, którego czeka nudne życie. Szybko okazuje się, że bohater należy do rodziny od wieków zajmującej się zabijaniem trolli pożerających dzieci. Jim już od urodzenia był wyznaczony do bycia łowcą trolli. Trudne zadanie na początku go przerażało, by później stać się zajęciem oczywistym, urozmaicającym nocne godziny. To ważne doświadczenie wpływa na całe życie nastolatka – nowa rola pomaga rozwiązać stare problemy, na przykład Jim zdobywa się na odwagę, by odegrać się na szkolnym koledze, terroryzującym innych.

Dруга kategoria dziecka dotyczy bohatera, który jest tworem pośrednim:

Dziecko z samej swej istoty jest osobą medialną, znajduje się w stanie nieokreślonym. Czasami ten pierwiastek medialności ulega pobudzeniu, przeważnie jednak cechuje go potencjalność, z całą tendencją do ujawnienia. W horrorze z reguły dziecku właściwy jest stan medialny. Istnieje ono na granicy tego i Tamtego świata, na granicy kultury i natury. Nie jest mu obca rzeczywistość nadprzyrodzona, jako irracjonalne z natury, łatwo godzi się z istnieniem elementów nadprzyrodzonych. (Piotrowska 2002: 160)

Dzieci media funkcjonują na granicy światów i przenikają je. Kra, a właściwie Jack Carmichael (Jacob Grey, seria *Zwierzomówcy*) jest zwierzomówcą, potrafi porozumiewać się z krukami. Jako dziedzic potężnej linii kruczarzy, włada także mitycznym ostrzem – Dziobem Kruka, dzięki niemu może rozedrzeć zasłonę oddzielającą światy i powędrować do krainy zmarłych. Ta umiejętność sprawia, że bohater odgrywa ogromną rolę w społeczności ludzi podobnych sobie. Przekroczenie granicy jest równoznaczne ze zdobyciem cennej wiedzy; chłopiec ma możliwość spotkania się ze zmarłymi rodzicami, w tym drugim martwym świecie walczy także z zagrażającym żyjącym Tkaczem Sieci (pajęczarzem).

Kolejny typ opisuje dziecko borykające się z różnymi chorobami psychicznymi, które często tkwi w bezruchu i osłabieniu, a wrażliwe staje się niewolnikiem swojej wyobraźni. Dziecko schizoidalne, podobnie jak ofeliczne, żyje w chaosie myśli tworzącej obrazy fantazmatyczno-oniryczne. Tu można przywołać inną bohaterkę Gaimana, Lucy (*Wilki w ścianach*). Mała bohaterka twierdzi, że w ścianach jej domu mieszkają wilki, a jej obawy stają się prawdą.

Dziewczynka nie znajduje oparcia w osobach dorosłych, zwierza się śwince-pacynce, którą traktuje jak żywą istotę. Czy to kolejna postać zamknięta w pułapce monstrialnych projekcji? A może to bardzo wrażliwe dziecko otwarte na to, co niemożliwe?

W nurcie myślenia antypedagogicznego obecny jest m.in. pogląd, że młodemu człowiekowi należy pokazywać świat całościowo, bez zbędnych uproszczeń, więc obok horrorów dla dzieci pojawiła się obszerna grupa tekstów związanych ze sferą tabu. Małgorzata Chrobak pisze:

Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży przełamala wiele tematów tabu, stawia swoich bohaterów i młodego czytelnika w obliczu niepokojów i lęków egzystencjalnych, konfrontuje ze sprawami ciała i płci, ukazuje ponadto cierpienie, ale też radość towarzyszącą spotkaniom dziecka i dorosłego. (Chrobak 2008: 82)

Literaturę dla niedorosłych odbiorców można traktować jak swego rodzaju zwierciadło odbijające bolączki społeczeństwa XXI wieku, dlatego pojawiają się w niej teksty poruszające aktualnie drażliwe tematy (np. problem przemocy i molestowania), dzieła nawiązujące do modnych form i struktur (horror i kryminal), igrające z tradycją, a przede wszystkim utwory opisujące dziecko w niekonwencjonalny sposób (baśń postmodernistyczna).

Dziecięcy bohaterowie horrorów borykają się z takimi samymi problemami jak ich rówieśnicy, ale równie często przekraczają te typowe doświadczenia – fantastyka wzbogaca zdolności poznawcze, przygoda wpływa na działanie postaci. Bohaterowie nie pozostają w bezruchu, a ich aktywność ma wpływ na otaczające środowisko, a w wielu przypadkach na los całego świata. Niejedna postać grozy, stając w obliczu apokalipsy, podejmuje rolę wybawcy. Bohater – dziecko, nastolatek – jest kluczowym elementem konstrukcyjnym wielu opowieści dla niedorosłych odbiorców, spełnia ważną rolę gdyż:

Dzieje się tak nie tylko dlatego, że jak w całej literaturze pięknej, stanowi on podstawowy ośrodek konstrukcji fabuły, chociaż i w tym względzie funkcja bohatera w utworach dla młodego czytelnika jest szczególna, gdyż prace tego typu, zwłaszcza dla najmłodszych, częściej zbliżają się do wzoru powieści charakteru niż powieści akcji. Zasadnicza różnica w pozycji bohatera w omawianej literaturze polega na doniosłości wychowawczej. (Paclawski, Kątny 2004: 105)

Jednakże to nie bohater – z którym czytelnik może się utożsamić, za pośrednictwem którego może bezpiecznie przeżyć sytuację straszną i przygodę, doświadczyć zastępczych emocji w kontrolowanych warunkach lektury – a moment spotkania z potworem jest najważniejszym punktem horroru. Owo spotkanie motywuje bohaterów do działania, sprawia, że zmieniają się,

„stają się” na oczach czytelnika. To powoduje, że horrory dla dzieci są bardzo dynamiczne, akcja jest tak samo ważna jak kreacja bohatera i potwora, przy czym kreacje te nie służą funkcji wychowawczej. Złożony system charakterystyki postaci we współczesnej powieści jedynie potwierdza, że bohaterowie nie muszą być jednoznacznie określani, wyraziści, „czarno-biali”. Bo czy dzieci nie bywają terroryzującymi otoczenie miniaturkami dorosłych? I czy potwory nie mogą kochać i pomagać innym?

Analiza wybranych horrorów dla niedorośliwych odbiorców w kontekście tragiczno-groteskowej wizji świata zaproponowanej przez Katarzynę Słany (motyw Puer Horroris) każe patrzeć na dziecięcych bohaterów horrorów jak na istoty zupiorniałe, o duszy przesiąkniętej złem (to właściwie antybohaterowie). Na przeciwnym biegunie sytuuje się zaś mit o dziecku idealnym, anielskim. Przyjmując tę perspektywę, można wyłonić nowe kategorie dziecięcych bohaterów, w których duszach znajduje się pierwiastek heroizmu, wrodzona odwaga i ciekawość świata oraz magiczna wyjątkowość. Wówczas zmienia się obraz rzeczywistości, powstaje świat, w którym „potwory” (jakakolwiek nie byłaby ich natura) nie niszczą dziecięcej wyobraźni i zostają poskromione. Wyróżnić można następujące typy:

Dziecko-heros

To bohater, którego celem jest wypełnienie ważnej misji, na przykład uratowania świata przed grozą niesamowitego (przed potworami). Na początku zwyczajny, mający różne problemy, z biegiem akcji przeobraża się, dorasta. Dziecko-heros nie może być bierne, musi walczyć, do działania skłania go zbieg okoliczności lub przeznaczenie. Na przykład Andrew (L.A. Jones, *Fabryka strachu*) jest Wyzwolicielem, jego celem jest pokonanie zła reprezentowanego przez Wezuwiusza, chcącego kontrolować ludzki strach. Z misją chłopca związana jest prastara przepowiednia.

Dziecko-odkrywca

Ciekawość sprawia, że bohater odkrywa nieznanne oblicze świata oraz istnienie innych wymiarów. Nie bez przyczyny mówi się, że ciekawość to pierwszy stopień do piekła. Kierowane ciekawością dzieci trafiają zwykle na sytuacje groźne, na przykład spotykają potwory (choć zdarza się, że monstra są przyjaźnie nastawione). Poczynione odkrycia, ujawniające złożoność świata i nieustającą walkę przeciwieństw, prowadzą bohaterów, poprzez niecodzienne doświadczenia, do zrozumienia różnych aspektów szarej rzeczywistości. Koralina odnajduje przejście do lustrzanego świata – spotyka wiedźmę i postanawia podjąć grę, by ją pokonać i uratować rodziców. Zwycięstwo oznacza akceptację własnej natury, bo walka z fantastycznymi bytami jest tak naprawdę walką o duszę i zachowanie tożsamości.

Dziecko-mag

Zdarza się, że dziecko posiada nadprzyrodzone umiejętności. Zdolności te mogą być nabyte, wyuczone lub wrodzone, na przykład Nathaniel Wolfe (Brian Keaney, *Straszna historia Nathaniela Wolfe'a*) widzi zmarłych – nie potrafi z nimi rozmawiać, jednak stara się rozszyfrować ich gesty oraz zsyłane przez nich wizje. Nikt Owens (Neil Gaiman, *Księga cmentarna*) wychowując się na cmentarzu, zdobywa niecodzienne wykształcenie, poznaje między innymi tajniki znikania, straszenia i nawiedzania, a to umiejętności właściwe duchom.

Dziecko-opiekun

Bohater może mieć kontrolę nad nadprzyrodzonymi istotami (sam nie dysponuje mocą, ale posiada pewne przymioty, pozwalające mu pełnić pieczę nad fantastycznymi stworzeniami). Will Mogley (Pierdomenico Baccalario, seria *Will Mogley. Agencja duchów*) zarządza rodzinną agencją duchów. Zatrudnianie duchów do straszenia nie jest aż takie trudne, ponieważ familia chłopca produkuje uwielbiany przez duchy trunek, stanowiący zapłatę za usługi.

Dziecko-potwór

Chodzi tu o znaczenie dosłowne – dzieci są potworami, dziecięcymi odpowiednikami potworów znanych z popkultury. Mira (Stefan Ljungqvist, seria *Mira i potwory*), sympatyczna dziewczynka, jest potworem, który potrafi straszyć. Uczniowie pewnej szkoły w Salem (Lisi Harrison, seria *Monster High*) są potomkami sławnych potworów, na przykład monstrum Frankenstein i Draculi.

Zdarza się, że kategorie te łączą się ze sobą, to jest bohater danej książki może usposabiać kilka natur, na przykład Nat, z serii Wilken, podejmuje się opieki nad przedstawicielem rodu wilkenów, Woodym. Trylogia Di Toft to przede wszystkim opowieść o przyjaźni, gdyż Nat bardzo szybko zaprzyjaźnia się z mitycznym stworzeniem (dziecko-opiekun). Woody jest likantropem, istotą nieskalaną złem. Wilkeny od zarania dziejów pomagały ludziom w walce z ucieleśnionym złem – przodkowie Woody'ego towarzyszyli Ryszardowi Lwie Serce w jego wyprawach. Przedstawiciele tego rodzaju pozornie przypominają wilkołaki, ale ich zdolność do przemiany nie jest wynikiem klątwy – potrafią zmieniać postać w dowolnym momencie, nie lękają krwi, panują nad swoimi zwierzęcymi instynktami. Jako że są obdarzeni wyjątkowymi zdolnościami (noktowizja, ogromna siła) szaleni naukowcy chcą wykorzystać ich kod genetyczny, by połączyć go z kodem złych wilkołaków. Nat musi zdemaskować zamiary naukowców i współpracujących z nimi potworów (dziecko-odkrywca), spośród których największym arcyłotrem jest Lukas Scale. Ten stary i przebiegły wilkołak początkowo współpracuje z ludźmi (Bracia krwi), później powołuje do życia królową wampirów, która od lat tkwiła w uśpieniu (Cyrk Półmroku), by ostatecznie zawrzeć pakt z demonem – sprzedaje swoją duszę w zamian za

pomoc w zabiciu sympatycznych bohaterów (Czas złego wilka). W jego działaniach chodzi o to, co zawsze – przejęcie kontroli nad światem i wprowadzenie nowego porządku, zaś zadaniem Nata i wilkena jest powstrzymanie wilkołaka (dziecko-heros). W pierwszej części Scale gryzie chłopca, i by uratować Nata zostaje mu przetoczona krew przyjaciela. Woody i Nat stają się braćmi krwi, co wzmacnia ich więź, mimo że największym pragnieniem Wilkena jest odnalezienie pobratymców. Tymczasem trzynastolatek zaczyna przeobrażać się, staje się jednym z wilkenów (dziecko-potwór), istotą dysponującą nadnaturalnymi mocami. Po tej przemianie okazuje się, że nie była ona związana tylko z transfuzją, lecz także genami chłopca – w jego rodzinie zdarzały się już przypadki zmiennokształtności (dziecko-mag). Ponadto, przyglądając się temu przypadkowi, należy wskazać, że kategoria dziecko-potwór dotyczy jednocześnie typologii dziecięcego bohatera horrorów, jak i różnych konfiguracji, w jakich pojawia się inna ważna postać dziecięcej powieści grozy – monstrum (potwór-przeciwnik, potwór-przyjaciel, potwór ośmieszony, dziecko-potwór).

Wspólny dla większości opowieści fantastycznych jest jeden z najpopularniejszych archetypów – archetyp wędrowni; bohaterów łączy także potrzeba fantazjowania i poskromienia wytworów wyobraźni, które przyjmują groźną, niebezpiecznie realną, formę³. Ale najważniejszym spoiwem łączącym postaci historii niesamowitych dla niedorosłych odbiorców jest kategoria przygody. Ponadgatunkowa kategoria przygody to struktura semantyczno-fabularna o określonych cechach, na którą składa się wiele elementów, m.in. przekroczenie granic zwyczajności, pojawienie się niebezpieczeństwa i chęć stawienia mu czoła, seria trudnych zadań, prowadzących na przykład do poznania sposobów pokonania potwora (w horrorze) lub rozwiązania zagadki (w kryminale), i finalnie satysfakcja bohatera związana z pokonaniem lęku, złapaniem przestępcy (Skotnicka 2000: 8). Przygoda jest zespolona z ciekawością poznania świata, czegoś nowego i czasem niesamowitego. „Ciekawość przewycięża strach i uczucie trwogi” (Simonides 1978: 132), udziela się także czytelnikowi, który pragnie rzeczy niezwykłych, a zyskuje je między innymi za pośrednictwem opowieści, których bohaterowie doświadczają grozy.

Wyrazisty protagonista to jeden z najważniejszych składników dzieła. O tym, że imię herosa ma ogromną moc, przekonują się bohaterowie *Wykresłonego imienia* Rhiannon Lassister. Peter, tata Katheriny i Johna, poślubia Harriet – matkę Catriony i Roleya. Nowa rodzina, by zacieśnić więzy, postanawia odwiedzić rodzinne strony zmarłej żony Petera, Anne. Wakacje nie

³ Czasem bohater poddaje się mrocznym projekcjom własnej wyobraźni, fantazmaty przejmują kontrolę nad zdrowym rozsądkiem, np. Max (Dave Eggers, *Dziki stwór*) pochłonięty żywiołem zabawy, udaje się do krainy wyobraźni, żyją tam potwory, których władcą zostaje – szalejące stwory bywają nieprzewidywalne i kapryśne. Właściwie trop ten można zastosować do interpretacji wielu utworów, sprowadzając ich fabuły do wytworów dziecięcej fantazji (dziecko-fantasta) lub snu, np. przygoda Koraliny i jej starcie z drugą matką to tylko uluda wykreowana przez nudzącą się dziewczynkę, nieumiejącą odróżnić prawdy od zmyślenia.

rozpoczynają się najlepiej, ponieważ nastolatki o podobnych imionach (Kat i Cat) wciąż się kłóca; pobytu nie umilają także tajemnice posępnej rezydencji, w której dzieci znajdują notatnik z wyłożonymi zasadami „gry wyobraźni”, której główną regułą jest „reguła poświęceń”:

Wykreślone imiona otacza milczenia bariera –

Z bohaterem opowieść bezpowrotnie umiera.

Za każde poświęcenie przyjdzie ci zapłacić:

Nie odzyskasz niczego, gdy już to utracisz.

Ukradzione słowa należy wydać,

Użyczona moc tylko tobie się przyda.

Imieniożercy musisz zaspokoić głód,

Żywymi lub martwymi – znajdziesz ich w bród.

(Lassister 2009: 95)

„Grę wyobraźni” stworzyła w młodości Anne wraz ze swoimi przyjaciółkami. Wykreślając imiona bohaterów danych powieści, dziewczęta zyskiwały moc, by tworzyć nowe byty: „poświęciły fikcyjnych bohaterów i zniszczyły opowieści, aby tchnąć życie we własne fantazje” (Lassister 2009: 315). Jednakże żal i osamotnienie sprawiły, iż nastolatki wykreowały mroczne istoty: ożywioną lalkę Dalilę otaczającą się armią lalek-trutni (prześladującą swoje ofiary i czerpiącą siłę z ich włosów), Sękacza – drzewca, Kolonię Gawronów (to stwory będące połączeniem dzieci i ptaków), Rój Wampiruszek, wciąż drwiące lustrzane odbicia Lustro i Szybę, Lisa – przystojnego chłopca z mrocznym sercem. Z potworami wyobraźni i własnymi lękami muszą zmierzyć się bohaterowie; podejmując grę, wykreślają własne imiona, a jedyną szansą ocalenia jest przybranie nowych imion (proces ten wiąże się z porzuceniem starego i nadejściem nowego, z dorastaniem związanym z podejmowaniem odpowiedzialności za własne działania). Na pomysł ten wpada najmłodszy z chłopców – John, który staje się Orlandem. Mały bohater jest otwarty na świat cudów i intuicyjnie rozumie reguły gry, dostrzega moc nazywania (beziemne strachy są przerażające, trzeba je więc nazwać i „oswoić”). Zdaje się, że John nie widzi wyraźnej granicy między rzeczywistością a fantazją i tym samym nie lęka się, przyjmując wszelkie potworności jako prawomocne elementy otaczającego świata. Groza i niesamowitość określają także dzieciństwo innych niedoroslých bohaterów horrorów dla dzieci, którzy poddają się agresji nadprzyrodzonego, nadnaturalnemu złu (Puer Horroris) lub walczą z lękiem, by

móc ukształtować swoje przyszłe życie, wówczas – uwzględniając perspektywę młodego odbiorcy – „na plan pierwszy wysuwają się zatem znaczące działania bohatera, które tworzą wzory do naśladowania” (Baluch 2006: 136). Walka z potworami, starcie z cieniem – wewnętrznym smokiem, prowadzi do oswojenia strachu i wzmocnienia sił psychicznych.

Zamiast zakończenia: inna perspektywa

Perspektywa genderowa stwarza nowe propozycje interpretacyjne wielu utworów dla niedorośli odbiorców. Oliwia Brzeźniak przyglądając się bohaterkom baśni, przywołuje tezy Pierre’a Péju, który – w przeciwieństwie do Brunona Bettelheima – uważa, że opowieści otwierają wiele możliwości, a „dziewczynki” nie muszą podejmować narzuconych im ról:

Kim jest zatem baśniowa dziewczynka w rozważaniach Péju? Z pewnością to obraz niemożliwego do określenia i zamknięcia w sztywnych ramach zachowania, charakteryzującego się trudnością w znalezieniu swego miejsca [...]. Bycie dziewczynką to ciągła inicjatywa, zdolność do przeżycia przygody, zażyłość z tym, co nieznanne. Jest to również notoryczne uchylanie się od określonych ról, powagi, nawet określania płci. (Brzeźniak 2014: 228-229)

„Przeżycie przygody” staje się ważnym punktem odniesienia, kategorią kluczową do interpretowania wielu fantastycznych fabuł – groźnych i niesamowitych. Warto nadmienić, iż w poetykę powieści podróźniczo-przygodowej wpisany jest konkretny odbiorca wirtualny

– chłopiec, natomiast dla dziewcząt skierowany jest inny typ powieści. Czy to oznacza, że dziewczyny są pozbawione możliwości przeżycia przygody i eksploracji przestrzeni? Grażyna Lasoń-Kochańska komentuje:

Stereotypowe myślenie o płci jest więc nadal wpisane w naszą codzienność, funkcjonuje nie tylko w sferze opiniotwórczej, ale i – co jest oczywiste – w samej literaturze. Założenia na temat płci są formułowane mniej lub bardziej świadomie, zawsze jednak stanowią odzwierciedlenie rzeczywistości kulturowej, w której żyjemy. (Lasoń-Kochańska 2012: 15)

Trop genderowy podejmuje także Katarzyna Slany. Analizując twórczość Neila Gaimana, zwraca uwagę przede wszystkim na trzy opowieści: *Wilki w ścianach* (książeczka obrazkowa),

Koralinę (powieść) i *Lustrzaną maskę* (scenariusz filmowy), które nazywa „tryptykiem sobowtórzym”, ważne są tu dziewczynki: „Bohaterki w grozotwórczych fantasmagoriach dokonują stopniowej dekonstrukcji światów realnych, które na skutek eksplozji mrocznych fantazmatów zostają w wyobrażeniach postaci zastąpione zaprojektowanymi przez nie światami wyobraźniowymi” (Slany 2016: 274). Dziecko ujawnia niepokojące skłonności perwersyjne i schizofreniczne, które prowadzą do stworzenia mrocznego sobowtóra (potwora podświadomości), nawiedzającego wyobraźnię bohatera, niszczącego jego psychikę; w efekcie to dziecko okazuje się swoim własnym prześladowcą. Slany dodaje:

Znamienna jest tu pleć sobowtóra, we wszystkich tekstach pisarza mamy bowiem do czynienia ze sobowtórzeniem dziewczynek. Zgodnie z założeniem literatury grozy są one do „podwojenia” predestynowane, a ponadto, już od czasów baśni magicznych, żywią szczególne upodobanie do zagłębiania się w sferę *exterior* w celu spotkania symptomatycznego prześladowcy. (Slany 2016: 277)

Natomiast w niniejszej rozprawie przyjęto inny punkt widzenia, poza wszelkimi podziałami, dziewczynki nie pozostają same z wilkami w lesie – swoimi fobiami i traumami. Możliwość przeżycia fascynującej przygody, jak i sytuacji groźnej jest dostępna niezależnie od płci, w myśl, że lęk jest emocją ogólnoludzką, dostępną dla wszystkich niezależnie od płci i innych czynników. Podobnie możliwość pokonania „potwora” jest szansą na ujarzmienie strachu daną każdemu. Przykłady pojawiają się już w twórczości Gaimana – obok jego naznaczonych mrocznym piętnem bohatererek pojawia się przecież kroczący wśród zmarłych Nikt Owens, bohater *Księgi cmentarnej*.

SUMMARY

Young People and Horror –Children as Heroes of Horror for Young Audience

Popularity of horror story for adult readers contributed to the fact that in the years 2000-2015 increased a number of children's books referring to the horror novel and incredible story. The transfer of formula is connected with the repetition of motifs, parody, using the gallery of monsters. Children's heroes of horror for immature audience are confronted with anxiety

represented by monsters, experiencing numerous adventures, oscillating between horror and comic. New experiences lead to gain valuable skills and meeting with monsters leads to self-acceptance and self-development.

KEYWORDS

Hero, fantasy, horror, monster, adventure

BIBLIOGRAPHY

- Baluch Alicja. 2006. Maska i żywiol. Wzorce fabularne w literaturze dla dzieci, 131-142. W: Leszczyński Grzegorz i in., red. Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Brzeźniak Oliwia. 2014. Wyszukać (odszukać) baśniowe bohaterki, 225-235. W: Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata, red. Wczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chrobak Małgorzata. 2008. „Niebezpieczne książki”. Echa antypedagogiki we współczesnej literaturze dla dzieci i nastolatków, 80-90. W: Ungeheuer-Gołąb Alicja, red. W pobliżu literatury dziecięcej. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Harding John. 2011. Siostrzyca. Zaremba Katarzyna, tłum. Piastów: Mała Kurka.
- Has-Tokarz Anita. 2011. Horror w literaturze współczesnej i filmie. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jonca Magdalena. 2002. „Kto nie chce zupy, ten umrzeć musi...” – pedagogika strachu czyli śmierć za karę, 333-339. W: Kolbuszewski Jacek, red. Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna – antropologia kultury – humanistyka. T. 6. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- King Stephen. 1992. Smętarz dla zwierzaków. Wroczyński Michał, tłum. Bydgoszcz: Somix, As-Editor.

- Lasoń-Kochańska Grażyna. 2012. Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Lassister Rhiannon. 2009. Wykreślone imię. Konieczny Jacek, tłum. Warszawa: W.A.B.
- Makowiecka Katarzyna. 2002. Postać dziecka w literaturze fantasy – rekonesans, 110-121. W: Papuzińska Joanna, Leszczyński Grzegorz, red. Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku. Warszawa: CEBID.
- Nalaskowski Aleksander. 2009. Natura i kultura dzieciństwa, 43-53. W: Włoch Stanisław, red. Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Norwina-Sroczyńska Ewa. 1997. Przezroczyście ramiona ojca. Studium o magicznych dzieciach. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Owen Joanne. 2010. Władca marionetek. Uliszewski Krzysztof, tłum. Warszawa: Egmont.
- Paclawski Jacek, Kątny Marek. 2004. Literatura dla dzieci i młodzieży. Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie.
- Piotrowska Małgorzata. 2002. „Świat dziecka w horrorze Stephena Kinga”. Literatura i Kultura Popularna (X): 145-172.
- Simonides Dorota. 1978. Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka, 110-133. W: Skorbiszewska Halina, red. Baśń i dziecko. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Skotnicka Gertruda. 2000. Literatura polska dla dzieci i młodzieży u progu nowego wieku. Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Josepha Conrada-Korzeniowskiego w Gdańsku.
- Slany Katarzyna. 2009. „Puer Horroris w literaturze i kulturze dziecięcej”. Kwartalnik Polonistyczny. Konteksty Kulturowe (1-2): 145-156.
- Slany Katarzyna. 2016. Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji narodowej w Krakowie.
- Syska Rafał. 2012. Zmory, które straszą na jawie. Motyw dziecka w amerykańskim horrorze lat 80., 57-70. W: Bobkowski Sławomir, red. Film dziecięcy, dziecko w filmie. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Urbańczyk-Tulik Lidia. 2016. Formuła horroru a współczesna literatura fantastyczna dla dzieci, 153-172. W: Buryła Sławomir i in., red. Tropy literatury i kultury popularnej (II). Olsztyn: Instytut Badań Literackich PAN.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

„BAJKA, KTÓRA BAJE”. O KILKU MOTYWACH W *KLECHADACH POLSKICH* BOLESŁAWA LEŚMIANA

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Prawo pieniądza

Pobyty w La Bocca niedaleko Cannes wyzwolił w Bolesławie Leśmianie siły twórcze. W liście do Zenona Przesmyckiego napisanym przez poetę prawdopodobnie w 1913 roku, poza skrupulatnymi zwierzeniami dotyczącymi wydatków związanych z codziennym życiem na pachnącym francuskim wybrzeżu („Tak wonnego powietrza jeszcze nigdy nie zaznał – zachwyca się poeta, UDL, 401¹), pojawia się następująca uwaga:

Nad klechdami już pracuję. Chcę w pierwszym tomie zgromadzić klechdy zgoła nie znane, które sam w dzieciństwie słyszałem. Jedne – prozą, drugie wierszem napiszę. Pragnę stworzyć czystą niepokalaną bajkę, osmykniętą z legendy, podania, zabobonu itd., to znaczy prawdziwą bajkę, która baje. (UDL, 401)

¹ Dla oznaczenia cytowanych wydań utworów Bolesława Leśmiana używam następujących skrótów: SzL – Szkice Literackie (2011), UDL – *Utwory dramatyczne. Listy* (2012a), BiIUPr – *Baśnie i inne utwory prozą* (2012b).

Wypowiedź ta jest ciekawa nie tylko dla historycznoliterackich detektywów, próbujących ustalić chronologię powstawania poszczególnych tomów Leśmianowskich baśni czy ich reguły gatunkowe². Autor *Łąki*, nie dbając o kategoryzacje genologiczne, posługuje się charakterystyczną dla siebie retoryką autentyczności: bajka ma być „czysta”, „niepokalana”, „prawdziwa”, w końcu zaś bajka, „która baje” (zob. Czabanowska-Wróbel 1988: 29-62).

Tę tautologiczną formułę w kontekście całej twórczości Leśmiana można rozumieć jako kolejną figurę dzieła „poety pierwotnego” dążącego do zaczarowania odczarowanej nowoczesności, skupionej wokół ekonomicznej i racjonalizującej organizacji życia; „bajka, która baje”, odsyła do Leśmianowskiej „prywatnej” mitologii dzieciństwa, a także do pragnienia nieskrępowanej instytucjonalnie twórczości literackiej³.

Postulat wyzwolenia z jarzm norm artystycznych wyraźnie zaznaczy w liście z 17 kwietnia 1914 roku do Zenona Przesmyckiego. Leśmian skarży się swemu przyjacielowi:

Mortkowicz zażądał w imieniu dzieci przenaślujących zmian w jednej klechdzie mojej pt. *Wiedźma*. – Stworzyłem, jak mi się zdaje, prozę cenną i do cna własną, nie licząc się z nikim i z niczym. Pod ogólnym tytułem *Klechdy* zgromadziłem sporo ciekawych postaci ludzkich, nadałem utworom artyzm, wysnuły z napomnień ludowych, a oparty na równości świata i zaświata. Na tych dwóch szalach – ziemskiej i niebieskiej – zważyłem duszę ludzką, notując skrzętnie każde uchYLENIE się tej lub innej szali. [...] Otóż wydaje się mu [Mortkowiczowi – dop. D.Sz], że sceny pełne zgrozy i zmysłowości nie nadają się dla dzieci. Przed wykonaniem obstalunku – uprzedził go Drzewiecki, że pisząc *Klechdy* nie mogę się liczyć z dziećmi, jeno „dorosłym” – wiedział bowiem o zbrodniczym i fallicznym pierwiastku *Klechd*. Młodzież może je czytać, jak czyta *Balladyne*, *Makbeta* lub balladę: „Zbrodnia to niesłychana...” itd. Wydaje się Mortkowiczowi, że dorosły czytelnik nie może *Klechd* (bajd) czytać. Pisałem mu o Gogolu, o Poem i o Hoffmanie. Zakwestionował mi *Wiedźmę* [...] Klechdy w dalszym ciągu rozwinęły się świetnie, nabrały rozpędu i coraz właściwszej a nieodparcie koniecznej formy. (UDI, 402-403)

Nie wdając się szczegółowo w rekonstrukcję sporu pomiędzy Leśmianem a Mortkowiczem, warto zauważyć, że konflikt ów dotyczy przede wszystkim niespełnienia przez poetę podstawowego wymagania wydawcy. Mortkowicz zamówił bowiem klechdy z myślą o dziecięcym odbiorcy, a dostał utwory o „zbrodniczym i fallicznym pierwiastku”, co opóźniło ich wydanie aż do 1956 roku. Wtedy – już po śmierci poety – w Londynie ukazał się tom *Klechdy polskie*, w skład których wchodziły *Jan Tajemnik*, *Majka*, *Wiedźma*, *Czarny kozioł*, *Podlasiak*.

² O perypetiach związanych z powstawaniem i wydaniem klechd zob.: (Zimand 1971: 369-394) i (Trznadel 2016: 135-136).

³ Zob. przede wszystkim (Ligęza 1969: 111-147). O powinowactwach poety z literaturą rosyjską i ukraińską pisała Żaneta Nalewajk (2015: 155-243).

Nie chcę w tym krótkim szkicu stanąć po stronie któregoś z adwersarzy i zastanowić się nad tym, czy trzeba bronić dzieci przed prozą Leśmiana. I w dość oczywistym tonie pokusić się o stwierdzenie, że można czytać klechdy Leśmianowskie na dwóch (przynajmniej) poziomach: czytelnika dziecięcego, niewinnego i naiwnego, oraz dorosłego, a przeto doświadczonego i świadomego. Bardziej interesujące jest dla mnie, jak to, co zbrodnicze i falliczne łączy się z tym, co Leśmian nazywa do cna „własnym”, nie liczącym się z „nikim i z niczym” (wydawcą, czytelnikami, tradycją²). Poeta broni bowiem przede wszystkim własnej niezależności artystycznej i jednocześnie odczuwa żal związany z niedocenieniem jego twórczości: „Zażądał ode mnie złagodzenia trzech fragmentów, które z powodu zbytnej zgrozy i zbytnej zmysłowości wydały mu się niebezpieczne pod względem handlowym” (UDL, 406) – skarży się Przesmyckiemu, doszukując się w „cenzorskim” zamiarze Mortkowicza jedynie troski o finansowe powodzenie inwestycji wydawniczej. Leśmian odbiera wydawcy prawo do recenzowania dzieła literackiego: „Staral się uzasadnić swoje, bezprawne zresztą, żądanie tym, iż według niego fragmenty owe są słabsze pod względem stylu!” (UDL, 406). To niedocnienie ma u Leśmiana charakter jednak jak najbardziej wymierny/ monetarny. Kłopoty finansowe spędzają poecie sen z powiek: „Gdybym miał choćby 75 r. renty miesięcznej – już byłbym niezależny i już bym potrafił przykrócić pyska takiemu jak on »opiekunowi« sztuki” (UDL, 405-406). Autor *Łąki* nie chce jednak postrzegać sztuki w kategoriach ekonomicznych – dla niego mieści się ona po stronie nadmiaru, a zbrodnia i erotyzm przekraczają – według Leśmiana – ramy życia społecznego opartego na ekonomicznej wymianie i użyteczności. Pieniądz bowiem, według Leśmiana, „wytwarza całe gromady ludzi, którzy przez ciąg trwania swego na ziemi ubiegają się o środki do ż y c i a , nie zaś o życie samo, o wtargnięcie do jego głębin tajemniczych, o nasycenie duszy jego ogniem podziemnym” (*Znaczenie pośrednictwa w metafizyce życia zbiorowego*, SzL, 38)⁴. Jednocześnie, jak trafnie pisze Jan Zięba, Leśmian „odslaniając swoje hazardowe pasje i marzenia o fortunie” sam „wpada w pułapkę pieniądza” (Zięba 2010: 230). W *Klechdach polskich* w pułapkę pieniądza wpadnie Jan Tajemnik, wchodząc w konszachty z diabłem.

Leśmian, by oddać zażenowanie Macieja Dziury rybim ogonem Majki, będącym dla bohatera klechdy jakimś potwornym uchybieniem, napisze: „Toteż czuł się Dziura tak, jakby mu kto szczerozłotego dukata do rąk na własność dawszy, przedzierzgnął onego dukata sztuką diabelską w drzazgę, albo i – nie daj Boże – w gorszą jeszcze bezpożyteczność” (BiIUPr, 454). Ta ekonomiczna uwaga Leśmiana wskazuje na rozdziew między miłosnym doznaniem Dziury a możliwością wpisania tego doświadczenia w porządek społeczny. Ogon Majki jest więc

⁴ O ekonomii poetyckiej Leśmiana w kontekście *Filozofii pieniądza* Simmla pisze Jan Zięba (2010: 227-237). Zob. również: (Markowski 2007: 97-100) oraz (Wojda 2011: 84-85).

naddatkiem niemającym pokrycia w sferze wartości akceptowalnych społecznie. Świat – według Leśmiana – nie jest zatem światem stabilnym, uporządkowanym racjonalnie, w którym istnieje doskonała wymiana pieniędzy na rzeczy.

Zresztą ten niemogący przełożyć się na świat wymiany ekonomicznej rozdziew ujawnia się w scenach, kiedy to bohaterowie obdarowują się prezentami. Majka ofiarowuje Maciejowi księgę, skarbnicę wiedzy o świecie wodnych stworzeń, których i tak przecież nasz bohater-analfabeta nie jest w stanie przeczytać. Maciej zaś daje ruszałce trzewiki, których ona nigdy nie będzie mogła założyć. Ta wymiana nie buduje wspólnoty, prowadzi do poczucia obcości, skazuje na wzajemne upokorzenie.

Jeśli by widzieć w geście Majki gest samego poety, a Macieja postrzegać jako potencjalnego (nie) czytelnika, to widzimy, że Leśmian odtwarza asymetryczną relację między literaturą a czytelnikiem. Literatura pozostaje zatem odrzucona, gdyż jest niezrozumiała, nie mieści się w przestrzeni praktyki życia codziennego „dorosłego” czytelnika – by zacytować słowa poety z listu do Przesmyckiego.

W tym kontekście świat klechd byłby przestrzenią poszukiwania „kontaktu bezpośredniego z życiem” (*Znaczenie pośrednictwa w metafizyce życia zbiorowego*, SzL, 36), w przeciwieństwie do „wtórej rzeczywistości” – ufundowanej społecznie na wzajemnych ściśle zracjonalizowanych i ekonomicznych więzach. Dla Leśmiana bowiem literatura staje się sceną, na której uruchamia się i odgrywa najskrytsze fantazje, pozwalające choć na chwilę zbliżyć się do *realnego* (by zapożyczyć Lacanowski termin). Leśmianowskie klechdy nie służą pedagogice, nie mają na celu wymienić literackie sensy na określone prawa moralne i przełożyć się na określone praktyki życiowe podtrzymujące społeczne *status quo*⁵. Leśmian mógłby jednym głosem oznajmić z Georgesem Bataille’em:

Chcemy być zawsze pewni bezużyteczności, zgubności naszego wydatku, chcemy czuć się jak najdalej od świata, gdzie powiększanie dochodów jest regułą. [...] Chcemy świata do góry nogami, świata na opak. (Bataille 2007: 168)

Ukryte pragnienia

Leśmianowskie klechdy wskazują na niepokojący rys ludzkiej egzystencji, skazanej na porażkę, ale napędzanej przez coś, co jest pewną nadwyżką, nadmiarem w strukturze podmiotu. Zachowanie

⁵ O fantazmatach Leśmiana ujawniających się w jego baśniach zob. (Grodzki 2012).

bohaterów klechd można określić jako „bezinteresowne, bezcelowe, służące tylko sobie, niepodporządkowane późniejszym rezultatom” (Bataille 2007: 182). Postaci te naznaczone są ontologicznym brakiem, stygmatem nieobecności, i pragnieniem, a ich postęпки narażone są na śmieszność, którą wzmacnia jeszcze groteska i humor.

Nieprzypadkowo Leśmian bohatera klechdy *Majka* nazywa Marcinem Dziurą. Już jego nazwisko jest znaczące, wskazuje na poczucie utraty, niemożność jakiegoś ontologicznego zakorzenienia. Podobnie zresztą dzieje się z innymi postaciami Leśmianowskich baśni. Janem Tajemnikiem rządzi pragnienie posiadania butów, a jednoręki kulawiec i tytułowy stwór Podlasiak, będący dębem przemienionym w „ludzkiego upiora” – jak pisze Leśmian – sami ustalają, czego im „najbardziej i najnieodzowniejszą dotąd brakowało” (BiIUPr, 561) i dochodzą do wniosku, że najbardziej pragną pocałunku. Temu pragnieniu podporządkowują swe losy, chcąc zmusić Dziwożonę, by obdarzyła pocałunkiem każdego z nich. Oczywiście bohaterowie ponoszą klęskę, a w dodatku zostają boleśnie upokorzeni.

W *Majce* ta logika braku/ pragnienia jest najpełniej realizowana. Świat Marcina Dziury zostaje podważony poprzez (jakby to powiedział Freud) „powrót wypartego” w postaci Majki, przynależącej do świata wierzeń ludowych.

Historia miłosna w tej baśni zaczyna się od momentu, kiedy Maciej, wracając pijany z karczmy, napotyka warkocz ukrytej w pszenicy Majki. Bohatera nie dziwi samo istnienie rusalek, te przynależą do jego świata pojęć i wyobrażeń, lecz to, że właśnie jemu ukazuje się ta istota. Nieprzypadkowo „poznanie” Majki rozpoczyna się od dotknięcia warkocza. Warkocz można tutaj odczytywać jako figurę falliczną, zapowiadającą pełnię, przeciwstawioną poczuciu braku, jakie ma nasz bohater. Jednak to poczucie pełni zostaje „osłabione” przez spojrzenie Marcina; w taki oto sposób rejestruje on pojawiające się ciało rusalki: „Głowa dziewczęca, a w ślad za głową – szyja biała, a w ślad za szyją – ramiona młode obcisłe”. Jednak ta przyjemność oglądania zostaje przerwana, gdyż „Dziura [...] zerknął ukosem do głębi i ujrzał resztę jej ukrytego ciała”, którą stanowił ogon rybi, wzbudzający uczucie wstrętu: „[...] a od pasa – obraza oczu ludzkich” – oznajmia Dziura (BiIUPr, 452).

Spojrzenie Dziury ślizga się po powierzchni ciała Majki, chwyta w swoje kleszcze to, co nieprzyswajalne, inność, nie mogącą zostać oswojoną przez obraz. Rybi ogon okazuje się nadmiarem, jakąś niemożliwą do zasymilowania potwornością, która jednak wzmaga – przynajmniej na chwilę – pragnienie Erosa. Dziura na wyznaczenie miłosne Majki, będące formą uwodzenia, odpowiada afirmatywnie. Tym samym:

Dawna tęsknota i poczucie braku nieokreślonego, jeśli nie znikły bez śladu, pochowały swoje lby uparte w jakiejś norze ciemnej, dokąd człek uczciwy nie zagląda, ciemnością ową zgoła pogardzając.

A natomiast uczuł Dziura, że dusza jego, dotąd połowiczna, uzupełniła się snem niespodzianym, który i ciało pokrzepił i oczom udzielił niebywałego polysku. (BiUPr, 454)

Z łatwością dostrzeżemy, że Leśmian wykorzystuje mit androginiczny, ale tylko po to, by go rozsadzić. Pragnienie miłosne maskuje tylko poczucie braku. Zmienia się także sposób patrzenia naszych bohaterów. Dziura i Majka podczas pierwszej „wspólnej” nocy „[...] milcząc, przetrwali i przestali w pszenicy noc całą aż do przedświt, wpatrzeni w siebie nawzajem i do miejsc swoich przykutych [...]” (BiUPr, 454). Wymiana spojrzeń zarysowuje dystans, niemogący zostać przekroczony, ale też zakaz miłosnego zjednoczenia.

Permanentny brak zostaje także przypisany Mai przez samego Macieja. W rozmowie z krawczykiem-popsujką, który ma uszyć dla napotkanej dziewczyny strój, maskujący jej rybi ogon, Maciej zaznacza: „Niczego jej nie brak, prócz kilku drobiazgów, grzesznej powłoce ludzkiej niezbędnych” (BiUPr, 457-458).

Nasz bohater – jak wcześniej już pisałem – obdarowuje Majkę strojem. Mimo że Maciej twierdzi, że ubiera ją po to, by wyglądała „po bożemu” (BiUPr, 467), to jednak nie dajmy się zwieść jego słowom. Szczególne znaczenie w podarowanym stroju mają białe pończochy i skórkowe trzewiki, które urastają do rzeczy niezbędnych dla miłosnych zaślubin: „Niech no jeszcze pończoch twym nóżkom bosym przysporzę i trzewikami jak od święta obciążę, a będę mógł bez wstydu nawet i na kobiercu ślubnym z tobą stanąć” (BiUPr, 467).

Jeżeli pójść za logiką tekstu, to okazuje się, iż rybi ogon jest dla bohatera nie do przyjęcia, nie tylko dlatego, że jest wstrętny, ale również ze względu na to, że nie można na niego nałożyć pończoch i trzewików. Tym samym ujawnia się tutaj podskórnie fetyszyzująca gra wyobraźni, która w naszej interpretacji łączy się z prawem serii znaczeń związanych z brakiem.

Prawo spojrzenia jest nieubłagane dla Majki, pozostaje ona w jego władzy, a nie mieszcząc się w jego ramach, skazana jest na odrzucenie. Błagalne pytanie Majki: „Nie prześlepisz miłością kalectwa mego?” (BiUPr, 467) można rozumieć jako pragnienie przekroczenia prawa obrazu i spojrzenia. Prawo spojrzenia jest jednak nieubłagane i okrutne. Odpowiedź Macieja może być tylko jedna: „nie prześlepię” (BiUPr, 467).

Spojrzenie staje się skuteczną bronią przed dotykiem potwornego ciała Majki, staje na straży męskiego podmiotu. Wstręt i lęk skutecznie odwodzą od Majki, jej niesamowitości w sensie freudowskim (przynależącom zatem do tego, co „przeraźliwe, wywołujące lęk i grozę”, Freud 1997: 235), a dla Bataille’a są nieodzownym elementem intensyfikującym doświadczenie

erotyzmu. „Śmiertelny lęk niekoniecznie wywołuje rozkosz, ale rozkosz w śmiertelnym lęku jest większa” – jak pisał francuski filozof (Bataille 2007: 104). I lęk przed tą rozkoszą prowadzi Macieja do ożenku z młynarzową, reprezentującą porządek władzy i dyscyplinujące prawo małżeństwa, która – jak podkreśla Leśmian – „o porządek w chacie dbała wzorowo” (BiIUPr, 484) i nie stroniła od bicia swego męża. W każdym razie „Tak czy owak, sam Dziura naokół wszystkim rozpowiadał, że ustatkował się bardzo i że mu z tym statkiem szczęścia w chałupie przybyło” (BiIUPr, 484).

Dziurą jednak kieruje kompulsywne prawo powtórzenia. Jego pragnienie każe ponownie wrócić do rusalki, aby zbliżyć się do doświadczenia rozkoszy, przed którym coś go jednak zawsze chroni – jakaś przeszkoda – dany przez znachora piołun, odstraszaający wszelkie wodne stwory. Tym razem jednak to Majka pierwsza opuszcza naszego bohatera. Maciej więc powraca do żony i ta bijąc go, wymusza na nim, by opowiedział o swojej przygodzie. To bezwstydné wyznanie (klechda kończy się lakonicznymi „I wyznał”) nie przynosi bohaterowi ukojenia, lecz upokorzenie. Okazuje jedyną formą transgresji, opowieścią o pragnieniu pogwałcenia zakazu – występkiem samego Leśmiana, oddającego się rozkoszom pisania.

Gry z imieniem

Dla Leśmiana świat codzienności staje się obszarem przymusu, monotonnym powtarzaniem tego samego, możliwym tylko do internalizacji przez „człowieka przeciętnego”, chadzającego „nie drogami ludzkimi, lecz międzyludzkimi”, którego egzystencja „w sobie się lęklawie skupia i zawęża, staje się monotonnym, na kilku zaledwie dogmatach opartym” (*Znaczenie pośrednictwa w metafizyce życia zbiorowego* SzL, 35). Jednostka w przestrzeni społecznej jest dla Leśmiana zniewolona przez usankcjonowane społecznie sposoby zachowania, wyznaczone przez sieć różnorodnych ról i relacji społecznych, zgodnie z zasadą wszechpanującego „prawa” samozachowania. Jak pisze poeta, „człowiek przeciętny” wie, „jakim wyrazem twarzy powinien się wyróżniać wśród ludzi i samopas istniejących jednostek – przyczynowo określony i ustosunkowany w życiu międzyludzkim – bankier, adwokat, prezes jakiegoś towarzystwa, stróż nocny, redaktor poczytnego dziennika” (SzL, 36). Dla Leśmiana życie zbiorowe to panoptikum określonych i znormalizowanych postaw, ujarznienia (by zapożyczyć się u Michela Foucaulta) jednostki i panowania nad rzeczywistością, to nieodzowny składnik nowoczesności, której elementem jest bezwstydné panoszące się autorytarne „ja”.

Taki świat nowoczesności reprezentuje wójt – bohater *Wiedźmy*. Tak charakteryzuje go Leśmian:

Wobec najmniej nawet spodziewanych wypadków zachowywał spokój niewzruszony i przybierał wyraz służbistej, rzeczoznawczej zadumy, jakby wszystko z góry przewidział i tylko zastanawiał się nad wyborem odpowiednich, a jemu jedynie znanych środków przywrócenia ładu i porządku. Wyraz ten odznaczał się właściwie zupełnym brakiem wyrazu, a brak ów nadawał twarzy wójta powagę, zabezpieczał od wszelkich możliwych a nieobliczalnych ze strony zwierzchności zarzutów [...]. (BiUPr, 491)

Wójt jest zatem wcieleniem zasady racjonalności, „człowiekiem bez właściwości”, podporządkowanym nowoczesnej mechanice wiedzy. Nasz bohater – co podkreśla narrator – wielokrotnie „był człowiekiem wyrozumiałym” (BiUPr, 491). Jednak ta wyrozumiałość kończy się, kiedy Wójt musi się zetknąć z tym, co przekracza świat jego doznań i granic racjonalności. Gdy „przypadkowym spojrzeniem zawałęsawszy” (BiUPr, 491) ujrzał harczącą na łopacie Bartłomiejową:

Na wójta twarzy zjawił się wyraz zgrozy urzędowej i nieludzkiego zastanowienia, które ją w końcu wykrzywiło w sposób samemu wójtowi nieznanym i w innych okolicznościach zgoła niedostępnym. (BiUPr, 491)

Pełna złośliwości narracja ukazuje postać wójta, który musi zmierzyć się z tym, co niesamowite, co przekracza jego sposób ujmowania rzeczywistości i ujawnia „nieludzki” świat wyłamujący się ze świata oczywistości. Wójt chce ukrócić nieczne poczynania wiedźmy i próbuje ją dogonić, jednak ta gonitwa zdradza jego niezdrową fascynację. Spotkanie z wiedźmą powoduje, iż „poczuł [on] z bliska to zakazane a niechlujne życie, które w zdysznej wiedźmie zatrzepotało nagle jak kokosza w ciemnym kurniku” (BiUPr, 496). Gestem obronnym będzie chęć uduszenia Bartłomiejowej. Kobieta, próbując ratować swoje życie, daje naszemu bohaterowi wódkę, a w niej lubczyk, „który do miłości zniewala” – oraz duryj, co „do szału podnieca” (BiUPr, 497). Teraz już miłosny szal ogarnia Wójta; w istic diabelskim dionizyjskim tańcu wyrывa się on z okowów codziennego świata.

Bohater klechdy nie tylko odczuwa własną śmieszność i szaleństwo, ale też upokorzenie, które bierze się z niemożności (samo)panowania i racjonalizacji:

Zdawało mu się, że wśród tych obszarów śnieżnych pozbawiono go nagle urzędu, odarto ze czci i ogolono z powagi, bez której czuł się jak bez głowy na karku. Stratę powagi odczuł najdotkliwiej, bo wraz z nią opuściła go zdolność należytego obcowania z własną duszą i służbistego górowania ponad zwykłym poziomem zdarzeń i wypadków.

Staral się przydać tej twarzy urzędowy wyraz bezosobistego zastanowienia w tej nadziei, iż z niezawodną pomocą tego wyrazu uda mu się własną duszę do porządku powołać, ale dusza z tym wyrazem nie chciała się spokrewnić i przebywała nadal w swym grzechu.

I była chwila, że twarz wójta pokryła się śmiertelną bledością.

Przestał być wójtem. (BiIUPr, 498)

Świat Wójta rozpada się całkowicie, co przekłada się na kryzys języka i tożsamości: „Anim ja człek Boży, ani wójt, ani gospodarz, jeno stworzenie bezimienne, które z lękiem i zgrozą nazwy własnej od kogoś wyczekuje” (BiIUPr, 498) – wyznaje wiedźmie nasz bohater. Ciąg możliwych utożsamień zostaje boleśnie zerwany. Nazwy odrywają się od naszego bohatera. Między człowiekiem a jego nazwą istnieje więc przepaść, co zaznaczy Leśmian w scenie, w której wójt razem z żoną przychodzi do Jędrzejowej, znachorki, szukać u niej ratunku przed czarami wiedźmy. Bohaterowi klechdy tym razem wydaje się, że jest „rodzajem słupca, na którym tylko od parady sterczy tablica z napisem: *Wójt*, a pod nią zupełna nieobecność wzmiankowanego w nagłówku człowieka” (BiIUPr, 510). Wójt traci więc język, możliwość symbolizacji – całą historię miłosnego zauroczenia opowiada Jędrzejowej bowiem jego żona. Dopiero po uporaniu się z czarownicą i jej czarami, jak zaznacza nie bez ironii Leśmian: „Wójt znowu stał się wójtem” (BiIUPr, 534).

Zawikłany problem tożsamości i imienia powróci także w *Czarnym koźle*. Walery Kiepas, jeden z bohaterów tej klechdy, zostaje „przyłapany” przez narratora na nauce pisania. Bohater

nakreślił [...] imię własne i nazwisko: Walery Kiepas. Całość kreślił powoli i mozolnie, a każdą z osobna literę z nieobliczalną i niepochwytną dla siebie samego szybkością [...] jakby się bał, że mu się wymknie spod ołówka. Nakreśliwszy swe imię i nazwisko, odczytał głośno: Walery Kiepas, zdziwił się, jak to on sam na tym papierze wygląda, i wyszedł z chałupy. (BiIUPr, 535)

Akt pisania zostaje utożsamiony z lękiem przed utratą władzy nad własnym imieniem i nazwiskiem. Pismo okazuje się niebezpieczne, aberracyjne, dlatego Walery, nie dowierzając pismu, decyduje się na głośne odczytanie, mające zapewnić mu identyfikacyjną pewność. Jednak

zostaje ona osłabiona – imię i nazwisko staje się lustrem, w którym przegląda się nasz bohater, jednak nie jest to spojrzenie utożsamiające. Zdziwienie i wyjście bohatera interpretowałbym nie jako zachwyty nad przyległością słowa i rzeczywistości, lecz jako niepokój wynikający z rozziwienia między pismem a tym, co ono oznacza.

W dalszej części baśni Kiepas dzięki aktowi nazywania rozpoznaje diaboliczne konszachty swego sąsiada, Tomasza Gryza, który pod osłoną nocy przemienia się w czarnego kozła. Nasz bohater zwraca się do napotkanego w nocy kozła: „– A więc ty wiesz, że ci Tomasz na imię – zawołał z tryumfem Kiepas, jakby kozła na gorącym uczynku przyłapał”. Kozioł odpowie: „Nigdy nie wiadomo, co za stworzenie pod powłoką ludzką na świat przychodzi” (BiIUPr, 544). Słowa te zostaną powtórzone w zakończeniu baśni i tak skomentowane przez bohatera: „Mąci mi się w głowie od tych wyrazów” (BiIUPr, 549).

W tych dwóch fragmentach pojawia się opozycja między pismem a głosem. Głos Kiepasa, przywołujący po imieniu Tomasza/ kozła jest tym, co uobecnia, odsłania rzeczywistość. Jednak logika tej rzeczywistości znacznie wykracza poza metafizyczną inteligibilność bytu. Imię nie niesie poczucia zadomowienia, lecz ujawnia „nieswoją” strukturę świata, wymykającego się ludzkiemu poznaniu.

Nazywanie może okazać się nośnikiem tego, co nie-ludzkie, potworne. Diabeł w klechdzie *Jan Tajemnik* przedstawia się: „Piórkowski jestem, iż się tak wyrażę” (BiIUPr, 427). W tym przypadku „wyrazić się” oznacza tyle, co się uobecnić – wejść w zwodniczą komunikację. Nazwisko byłoby zatem tylko i wyłącznie maską, oswajającą to, co demoniczne. Jan Tajemnik zaś nie „przedstawia się”, chce pozostać na zawsze w ukryciu, w sekretności, umknąć prawu nazywania:

Chadzał ongi po ziemi Jan swego nazwiska, Tajemnikiem zwany, bo ludzi unikał, na drzewa się boczył i figury przydrożne omijał. Najchętniej po lasach samotnikował, włóczęgą trudząc duszę i nogi. Duszę miał skrytą, a nogi – bose, że to mu los półzłotka na buty poskąpił. (BiIUPr, 425)

Określenie „Tajemnik” jest jednocześnie czymś, co dotyczy skrytego pragnienia naszego bohatera, które można porównać do poszukiwanego przez niego skarbu, ukrytego przed innymi, ale też i określeniem danym przez wiejską społeczność⁶. W *Podlasiaku* kulawiec i jednoreki

⁶ Trafnie komentuje Piotr Matywiecki. Bohater klechdy ma na „imię Jan, ono jest od chrztu, od Boga, od Tego, który mu będzie na zawsze ojcowal. [...] Ale nazwiska Jan nie ma, zataja je przed ludźmi, tak jak ukrywa przed nimi swój byt. A przecież jest znany wiejskiej społeczności i – o dialektyko! – ma przezwisko wzięte od swojego utajenia się, powszechnie używane, a więc jawne! Świat baśni rozpoczyna się od niejawnego i jawnego nazwiskowego dziwności bohatera. Pod jej paradoksalnym znakiem rozwija się także mowa tego świata, tajemnicza i zarazem trafna. Mowa ta

próbują oswoić napotkanego, niemieszczącego się w ich świecie pojęć upiora. Dają mu na imię Dębowy, a na nazwisko – Podlasiak. Dopiero nazwany stwór wchodzi w komunikację z postaciami. W końcowej scenie klechdy, kiedy to nie udaje się naszym stworom zmusić Dziwożony do pocałunków, Podlasiak „w pogoni za dziewczakiem” odrywa się od ziemi i odlatuje. Opuszczeni przez niego przyjaciele zastanawiają się nad tożsamością leśnego stwora:

Podlasiakiem go nie nazywaj, bo dla nas jeno owo nazwisko niestosowne przybrał, lecz wzbijając się ku niebu, wobec Pana Boga prawdziwe imię wyznać musiał.

– Jakże mu było na imię? – spytał ciekawie jednoręki.

– Żegnajta – odpowiedział kulawiec. – Takie imię, że dość je przed kimkolwiek wymówić, aby już tyłem do ciebie się odwrócił... (BiUPr, 584-585)

Leśmian odtwarza zatem iście Derridiańską logikę, według której istnieje dramatyczna wyrwa między imieniem a doświadczeniem własnego losu. Imiona własne wpisane w tryby systemu językowego odrywają się od desygnatu, zaczynają żyć własnym widmowym życiem⁷.

Leśmiana „gry z imieniem” wskazują, iż klechdy oferują intensywność samego istnienia, przekraczającego ekonomię codziennego życia i języka. Leśmianowska „bajka, która baje” nie daje się bowiem zamknąć „w wygodną praktykę lektury” (jakby powiedział Roland Barthes 1997: 89), tworzy fantasmagoryczną rzeczywistość *innego* świata, nie tylko czytelnika, ale i też samego autora.

jest wytworem społecznego świata – społeczność (dla niej przecież opowiada się baśń) chce przy pomocy swojej mowy poznać niepoznanego, »roztajnić« Tajemnika” (Matywiecki 2012: 109).

⁷ Jacques Derrida pisze: „Pierwszym aktem przemocy był sam akt nazywania. Nazywanie, nadawanie imion, których w pewnych okolicznościach nie wolno wymawiać, jest aktem źródłowej przemocy dokonany w obrębie języka, a polegającym na wpisaniu w różnicę, na zaklasyfikowaniu, na zawieszeniu absolutnego wołacza. Pomyślenie czegoś jednego w systemie, wpisanie go w system – oto gest prapisma; praprzemoc, utrata tego, co własne, absolutnej bliskości, obecności dla siebie, prawdziwa utrata tego, co nigdy się nie pojawiło, obecności dla siebie, która nigdy nie była dana, lecz wymarzona i zawsze już rozdwojona, powtórzona, niezdolna pojawić się inaczej niż jako własne zniknięcie” (Derrida 1999: 161).

SUMMARY

„Bajka, która baje.” On Some Motifs in Bolesław Leśmian’s “Klechdy polskie”

The purpose of this paper is to present some motifs in Bolesław Leśmian’s *Klechdy polskie*. I am primarily interested in the fairytales’ poetics of economy related to the motifs of money and treasure. I also analyse the erotic desire which exceeds the traditional social order and the relationship between the word and object. All these motifs create Leśmian’s vision of reality, which cannot be included in the established cognitive and ethical rules.

KEYWORDS

Bolesław Leśmian, fairy tale, economy of literature

BIBLIOGRAPHY

- Barthes Roland. 1997. *Przyjemność tekstu*. Lewańska Ariadna, tłum. Warszawa: KR.
- Bataille Georges. 2007. *Erotyzm*. Ochab Maryna, tłum. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Czabanowska-Wróbel Anna. 1988. „Baśń jako światopogląd: baśń i baśniowość w twórczości Leśmiana”. *Pamiętnik Literacki* (4): 29-62.
- Derrida Jacques. 1999. *O gramatologii*. Banasiak Bogdan, tłum. Warszawa: KR.
- Freud Sigmund. 1997. *Niesamowite*. W: *Pisma psychologiczne*. Reszke Robert, tłum., 233-262. Warszawa: KR.
- Grodzki Bogusław. 2012. *Leśmianowska baśń nowoczesna. O „Przygodach Sindbada Żeglarza” Bolesława Leśmiana*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Leśmian Bolesław. 2011. *Szkice literackie*. Warszawa: PIW.
- Leśmian Bolesław. 2012a. *Utwory dramatyczne. Listy*. Warszawa: PIW.
- Leśmian Bolesław. 2012b. *Baśnie i inne utwory prozą*. Warszawa: PIW.
- Ligeza Lidia. 1969. „»Klechdy polskie« Bolesława Leśmiana na tle folklorystycznym”. *Pamiętnik Literacki* (1): 111-147.

- Markowski Michał Paweł. 2007. *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków: Universitas.
- Matywiecki Piotr. 2012. „Czyściec (o baśni Bolesława Leśmiana »Jan Tajemnik«)”. *Kwartalnik Artystyczny* (1): 106-112.
- Nalewajk Żaneta. 2015. *Leśmian międzynarodowy – relacje kontekstowe. Studia komparatystyczne*. Kraków: Universitas.
- Trznadel Jacek. 2016. *Kalendarium Leśmianowskie. Życie i twórczość w układzie chronologicznym*. Warszawa: PIW.
- Wojda Dorota. 2011. „Scenariusze fantazmatyczne Bolesława Leśmiana”. *Świat Tekstów. Rocznik Słupski* (9): 83-109.
- Zięba Jan. 2010. „Pieniądz i słowo. Nowoczesne paradoksy Leśmianowskiego języka poetyckiego”. *Teksty Drugie* (6): 227-237.
- Zimand Roman. 1971. Preliminaria do klechd Leśmiana, 369-394. W: Głowiński Michał, Sławiński Janusz, red. *Studia o Leśmianie*. Warszawa: PIW.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

***TALES FROM SHAKESPEARE* CHARLESA I MARY LAMBÓW. TRANSPOZYCJA INTERSEMIOTYCZNA DRAMATÓW SZEKSPIROWSKICH – JEJ PRZYCZYNY, METODY I KONSEKWENCJE**

MICHAŁ PRUSZAK

Uniwersytet Gdański
Instytut Badań nad Kulturą

Zbiór opowiadań autorstwa rodzeństwa Charlesa i Mary Lambów pod tytułem *Tales from Shakespeare* z 1809 roku jest jednym z najwcześniejszych przykładów przełożenia dramatów Szekspirowskich na utwory dedykowane młodemu czytelnikowi. Zabiegi, jakich autorzy dokonali podczas transpozycji dzieł Szekspirowskich na teksty przeznaczone dla dzieci, stały się powszechne w przypadku podobnych działań i są obecne do dziś – nie tylko w odniesieniu do adaptacji na gruncie literackim.

Książka Lambów składa się z dwudziestu krótkich, kilkustronicowych utworów, opartych na dramatach stratfordczyka. Niniejszy artykuł jest próbą określenia tego, co próbowali osiągnąć Lambowie, przekładając utwory Szekspirowskie na teksty dla dziecięcego odbiorcy, w jakim

stopniu ich działania wpisywały się w ducha epoki, jak autorzy odnoszą się do możliwości percepcyjnych dziecka, jakie środki wykorzystali w celu zrealizowania swoich założeń oraz jaki efekt udało im się osiągnąć.

Stosowane w artykule pojęcie „literatura dziecięca” rozumiane jest zgodnie z definicją Jerzego Cieślikowskiego, zaliczającą do tego gatunku teksty pisane i adresowane świadomie do dzieci i młodzieży oraz te, które również świadomie i celowo był przedadresowane z literatury ogólnej i zamieszczone w książkach dla dzieci (Cieślikowski 1985: 14).

Książka dla dzieci – do czego to służy?

Literatura dziecięca stanowi młody gatunek. Jej funkcją jest zaspakajanie ciekawości i dostarczanie rozrywki (Cieślikowski 1985: 6-7), ale z uwagi na młody wiek odbiorców książkom dla dzieci trudno uwolnić się od aspektu pedagogicznego – są nim niejako historycznie obciążone i w jego kontekście oceniane, nawet jeśli sama lektura nie stanowi elementu procesu dydaktycznego czy wychowawczego w zorganizowanym systemie edukacyjnym. Czy dydaktyzm jest rzeczywiście niezbywalną cechą literatury dziecięcej?

Dzieje obecności dzieł literackich w życiu dziecka wskazują, że wymiar edukacyjny książki był jednym z powodów decydujących o doborze lektury dla młodego czytelnika. Dowody na to znajdujemy już w średniowieczu, gdy do rąk młodych czytelników trafiały pisma historyczne Salustiusza, dystychy Katona, satyry Persjusza i Juwenala, w miarę upływu czasu ustępujące miejsca utworom religijnym – *Psalterzowi Dawidowemu*, opowieściom apokryficznym, żywotom świętych (Krzemińska 1963: 16). Odrodzeniowe lektury dziecięce wciąż stanowiły przede wszystkim element procesu edukacji i wychowania, były w przeważającej części dziełami trudnymi i poważnymi – głównie z kręgu literatury starożytnej (Krzemińska 1963: 11, Nikliborc 1981: 17). Popularność *Pańczętantry*, indyjskich nauk moralnych znanych w Europie już od XIII wieku i rozpowszechnianych przez kolejne stulecia (Kubicka-Czekaj 1990: 72), powszechność w XVI-wiecznej Francji *Tetrastychów* Pibraka, zbioru traktatów o grzeczności dla chłopców i dziewcząt i ich liczne narodowe wersje w wielu krajach europejskich (Nikliborc 1981: 14), literatura purytańska w Anglii XVII wieku, jakiej przykładem jest *Podróż pielgrzymą* Johna Bunyana z 1678 roku, dostarczająca młodemu czytelnikowi opowieści o walce z pokusami (Nikliborc 1981: 18) – to tylko część wielu przykładów na to, że historia książek w życiu dzieci to historia wykorzystywania literatury jako środka dydaktycznego.

Stanowisko to potwierdzają pisma twórców myśli pedagogicznej, niezależnie od epoki. John Locke w *Myślach o wychowaniu* z 1693 roku poleca lekturę *Bajek* Ezopa, jedyną książkę odpowiednią dla dzieci, jaką zna. Mówiąc tak, nie odwołuje się jedynie do pożytecznych treści dzieła w aspekcie wychowawczym, lecz zwraca uwagę na potencjał lektury wykorzystywanej jako materiał do ćwiczeń umiejętności czytania, tłumaczenia na język łaciński czy jako temat zadań usprawniających umiejętność pisania w języku ojczystym (Locke 1959: 156-157). W dziele Jean-Jacquesa Rousseau pod tytułem *Emil, czyli o wychowaniu*, wydanym w roku 1762, odnaleźć możemy pochwałę *Przypadków Robinsona Crusoe* Daniela Defoe, przedstawianych jako dzieło skupiające w sobie wiele nauk w sposób wyrazisty, interesujący i odpowiedni dla umysłu dziecka, dla którego może stać się bodźcem i ćwiczeniem wyobraźni (Rousseau 1955: 225). Natomiast Herbert Spencer w swoim dziele *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* z 1861 roku jest niezłomnym orędownikiem idei nieobecności książek w procesie edukacyjnym do momentu, aż dziecko samo, bezpośrednio pozna świat na tyle, by słowa dzieł literackich mogły być przez nie właściwie zrozumiane (Spencer 1960: 32). Nie odmawia jednakże wartości piosenkom śpiewanym dzieciom i bajkom opowiadanych im przez nianie, dostrzegając w nich narzędzia służące uczynieniu wychowania zajmującym, interesującym (Spencer 1960: 66).

XX wiek przynosi zmiany w poglądach na funkcje, jakie ma pełnić twórczość literacka dla najmłodszych. Już w 1904 roku Ellen Key w książce *Stulecie dziecka* entuzjastycznie postulowała przyznanie większej swobody dzieciom w doborze lektur, uznając że jedynie samodzielnie wybierane książki, czytane w dowolnym czasie i miejscu, mogą wywrzeć na czytającym głębsze wrażenie (Key 2005: 127). Jeśli chodzi o funkcję pedagogiczną, współcześni literaturoznawcy odchodzą od wskazywania jej jako podstawowej cechy dzisiejszej literatury dziecięcej. Zofia Adamczykowa zauważa, że nachalny dydaktyzm pierwszej połowy XIX wieku, który zaowocował formami gatunkowymi nastawionymi na bezpośrednie pouczenie, w obecnych latach konfrontowany jest z niektórymi gatunkami wyrastającymi z obecnego stanu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, a więc respektującymi podmiotowość dziecka i podporządkowanymi w dużym stopniu funkcji ludycznej (Adamczykowa 2004: 104). Grzegorz Leszczyński wskazuje na stopniowe odchodzenie od XIX-wiecznej retoryki: początkowo w stronę literatury dydaktycznie obojętnej, następnie manifestacyjnie antydydaktycznej, która to odmiana, zdaniem literaturoznawcy, utwierdziła swoją pozycję na przełomie XX i XXI wieku (Leszczyński 2003: 130).

Ryszard Waksmund podejmuje zagadnienie sposobu przekazywania dydaktycznych treści w utworach dla młodego czytelnika. Opowiada się za odejściem od formuły podawania ich na

wzór „gorzkiej pigułki aplikowanej dziecku w polewie cukrowej” na rzecz przekazu naturalnymi sposobami, bezpośrednim pouczeniem, wykładem:

Literatura prawdziwie dziecięca nie może pozostać tylko i wyłącznie w sferze czystej zabawy [...]. Dydaktyzm, filozoficzność, utylitaryzm stają się częstokroć atrybutem i realną siłą literatury o wysokim poziomie artystycznym, że przypomnę dzieła polskiego romantyzmu, powieści Dostojewskiego, dramaty Szekspira. Uniwersalne problemy ludzkości jak walka, cierpienie, miłość i śmierć powinny przenikać do twórczości dla dzieci z całą ich ludzką złożonością, bez uproszczeń i mistyfikacji. [...] Dziecko więcej przyswaja, więcej rozumie, niż się to zazwyczaj wydaje. Przetrzymanywanie go na siłę w przedpokoju literatury i kultury jest już niemożliwe i trąci najwykolejszym oszustwem [...]. (Waksmund: 1989: 55-56)

Proceder „oszukiwania” młodego czytelnika, jak nazywa to Ryszard Waksmund, podejmowany był często już w przeszłości i jest praktykowany nadal – dzieła literackie, przeznaczone dla dorosłego czytelnika „przykrajano” do możliwości percepcyjnych dzieci i wymogów światopoglądowych epoki już od stuleci. Proceder ten, będący jeszcze jednym argumentem w dyskusji o zacieraniu się meandrycznej linii demarkacyjnej między literaturą dla dzieci a literaturą dla dorosłych odbiorców (Cieślikowski 1985: 13), swoje wczesne i najpopularniejsze przykłady znajduje już w XVII-wiecznej adaptacjach powieści Miguela de Cervantesa *Don Kichot z la Manchy* (1605) oraz w XVIII-wiecznych dziecięcych wersjach powieści Daniela Defoe *Przypadki Robinsona Crusoe* (1719) i Jonathana Swifta *Podróżę Guliwera* (1726), które to dzieła wielokrotnie były opracowywane i przerabiane w taki sposób, by dostosować je do specjalnych potrzeb młodego czytelnika (Cieślikowski 1985: 13).

Przyczyn tendencji do sięgania po literaturę dla czytelnika dojrzałego i traktowania jej jako źródło tekstów dla odbiorcy dziecięcego z jednej strony można upatrywać w myśleniu o dziecku i dzieciństwie odpowiadającym teorii upowszechnianej przez Philippe’a Ariès’a, w myśl której w przeszłości dziecko postrzegane było jako miniatura dorosłego (Ariès 1995: 43-57). Teoria ta pozwalałaby uznać, że także niektóre treści tekstów kultury przeznaczonych dla osób dojrzałych mogą nadawać się również dla dzieci. Z drugiej strony fakt, że teksty te poddawano licznym transformacjom, tłumaczyć można wpływem nowożytnej myśli pedagogicznej, wzywającej do zaznajamiania dzieci z treściami odpowiednimi dla ich wieku, rozwoju i emocjonalności.

Alicja Baluch natomiast w praktyce zachęcała dzieci do poznawania utworów dla dorosłych – ale o prostszej strukturze, dzięki temu podatnych na zmianę odbiorcy – widzi odbicie fascynacji dorosłych światem dzieciństwa: oddalającym się, ale wciąż wywołującym swego rodzaju tęsknotę i budzącym chęć znalezienia kontaktu i porozumienia z dzieckiem (Baluch 1987: 15).

Czego chciało rodzeństwo Lambów?

Cele, jakie chcieli osiągnąć Charles i Mary Lambowie swoją publikacją, zostały określone przez nich samych w przedmowie do *Tales from Shakespeare*. Już w pierwszym jej zdaniu określono, że zawarte w zbiorze opowieści mają być wprowadzeniem młodych czytelników do studiowania Szekspira (*an introduction to the study of Shakespeare*). Życzeniem autorów jest, aby zawarte w książce opowieści oddziaływały na młodych czytelników tak, jak same sztuki Szekspira mogą oddziaływać na nich w przyszłości – rozwijać wyobraźnię, wzmacniać cnotę, przestrzegać przed egoizmem i interesownością, być lekcją wszelkich słodkich i szlachetnych myśli i czynów, uczyć uprzejmości, laskawości, wspaniałomyślności i człowieczeństwa – gdyż przykładów wszystkich tych wartości, o czym autorzy są przekonani, strony dzieł Szekspira są pełne (Lamb i Lamb 1995g: 5,7).

Ponadto nie bez znaczenia był negatywny stosunek Charlesa Lamba do edukacyjnych publikacji dla dzieci, jakie obecne były na rynku wydawniczym na początku XIX wieku. W dość stanowczy sposób dał temu wyraz w liście do Samuela Coleridge'a w październiku 1802 roku. Lamb określił w nim książeczki autorstwa Anny Barbauld i Sarah Trimmer jako „zarazę niosącą spustoszenie wszystkiemu, co można nazwać Człowiekiem w dorosłym i w dziecku”. Żal autora *Tales from Shakespeare* miał źródło w jego głębokim przekonaniu, iż owe utwory pozbawiają dzieci treści rozbudzających ich wyobraźnię, tak potrzebnych dla emocjonalnego rozwoju młodego człowieka (Tosi 2013: 57).

Aby umożliwić czytelnikom zaznajomienie się z dziełami Szekspira już w młodym wieku, autorzy *Tales from Shakespeare* podjęli próbę stworzenia utworów łatwych do przeczytania dla bardzo małych dzieci (*easy reading for very young children*), a zwłaszcza dla małych dziewczynek (*young ladies*), którym – w odróżnieniu od chłopców – bardzo młody wiek nie pozwala na korzystanie ze zbiorów bibliotecznych ich ojców. Zaś „młodym gentlemanom”, według zaleceń autorów, zbiór opowiadań ma posłużyć jako pomoc w wyjaśnianiu młodszym siostrzom tych fragmentów dzieł Szekspira, które ich bracia, po rozważnym wyborze tego, co jest odpowiednie dla uszu młodych dziewczynek, zdecydują się im przeczytać (Lamb i Lamb 1995g: 6).

James Andreas wskazuje na kilka elementów w literaturze klasycznej, które w XIX wieku mogły stanowić materiał niestosowny dla dzieci: jawne treści seksualne, nadmierna przemoc i tak zwany „wulgarny język” używany do opisu wymienionych wyżej treści (Andreas 2003: 100). Takie podejście do literatury wiązało się ze zmianami obyczajowymi w zachodniej Europie. W XIX wieku dorośli zaczęli bardzo zdecydowanie kontrolować i surowo karać objawy zainteresowania dzieci seksualnością, co było konsekwencją rozpoczętego już w XVII wieku i kontynuowanego w XVIII wieku rozpowszechniania się nowożytnej idei dzieciństwa i wyrażania przez dzieci swojej seksualności. A wraz z tym pojawiła się ostrzejsza, bardziej zinstytucjonalizowana cenzura i kontrola (Heins 2007: 20-22).

Deklaracja rodzeństwa Lambów jest też świadectwem pozycji młodych kobiet w środowisku wyższej klasy społecznej – czytelnikami zbioru Lambów mieli być „młodzi gentlemani” zaznajamiający z literaturą „młode damy”. Warto wyraźnie podkreślić, że *Tales from Shakespeare* powstały z myślą o małych dziewczynkach jako grupie odbiorców w czasach, gdy czytelnictwo kobiet nie było ani powszechnym, ani dobrze widzianym procederem (Burden 2006: 36, 46).

Dla młodych odbiorców *Tales from Shakespeare*, tak chłopców, jak i dziewczynek, zbiór opowiadań przede wszystkim miał posiadać walor edukacyjny. Odczytując dzieła autora *Hamleta* jako historie sławiące jedne z najistotniejszych wartości moralnych, Lambowie starali się przekształcić dramaty w odpowiedni dla młodego czytelnika środek dydaktyczny. Przyjrzenie się formie utworów z *Tales from Shakespeare* pozwoli sprawdzić, jakimi środkami rodzeństwo Lambów realizowało swoje zamierzenia.

Szekspir – tylko prościej?

Główną zmianą, jakiej dokonali Lambowie, jest przeniesienie utworów Szekspira w rejony innego gatunku literackiego. W *Tales from Shakespeare* przestają one funkcjonować jako sztuki teatralne, lecz przybierają narracyjną formę opowieści. Każdy z dwudziestu dramatów Szekspira, jaki autorzy *Tales from Shakespeare* wybrali dla swoich młodych czytelników, stał się tekstem prozatorskim. Czy stał się przez to także bliższy dziecku?

Przeniesienie dramatów Szekspira na grunt epiki zapewniło możliwość wykorzystania gatunku literackiego bliskiego doświadczeniom literackim młodemu odbiorcy. Zastosowanie formy opowieści czy baśni daje większą gwarancję, że czytelnik, poznawszy już wcześniej ten typ kompozycji dzieła, rozpozna ją i w nowym utworze, co pozwoli uniknąć trudności w odbiorze

tekstu młodym osobom nieprzyzwyczajonym do dramatycznej formy zapisu (Adamczykowa 2004: 97).

Zastosowanie prozy w miejsce mowy wiązanej – którą dziecięcy odbiorca wprawdzie zna dzięki rymowankom czy piosenkom, choć oczywiście nie prezentują one takiego poziomu złożoności, jaki przedstawiają utwory Szekspira – zbliża język wypowiedzi do języka odpowiadającego codziennym, rzeczywistym doświadczeniom i praktykom dziecka, do języka odbieranego przez nie jako naturalny i zrozumiały. Użycie języka nacechowanego zbyt skomplikowanymi środkami poetyckimi niesłoby ryzyko niezrozumienia tekstu przez dziecięcego odbiorcę, a przez to także brak zainteresowania czytaniem utworem.

W książce *Tales from Shakespeare* w różny sposób potraktowano oryginalny tekst sztuk Szekspirowskich, by zgodnie z intencją autorów ułatwić młodym czytelnikom zapoznanie się z historiami autora dramatów.

Wypowiedzi bohaterów, jakie pojawiają się w zbiorze opowieści, często są parafrazami uproszczającymi fragmenty kwestii wypowiedzianych przez bohaterów sztuk Szekspira. Bohaterowie Szekspirowscy w zbiorze Lambów mówią językiem bardziej zrozumiałym dla młodego czytelnika. Pytanie Celi z aktu I, sceny III komedii *Jak nam się podoba*, którym dziewczyna stara się skłonić swą przyjaciółkę Rozalindę do określenia swych uczucia wobec Orlanda, Szekspir zapisał w formie pięciowersza:

O, a good wish upon you! You will try in time, in
despite of a fall. But, turning these jests out of service,
let us talk in good earnest. Is it possible, on such a
sudden you should fall into so strong a liking with old
Sir Rowland's youngest son? (Shakespeare 1998b: 632)

W opowieści ze zbioru *Tales from Shakespeare* wypowiedź ta jest znacznie prostsza:

"Is it possible you should fall in love so suddenly?" (Lamb i Lamb 1995b: 68)

W zbiorze Lambów odnajdujemy też przykłady mniejszej ingerencji autorów przekładu w partię tekstu sztuki Szekspira, polegające na częściowym lub całościowym wykorzystaniu wypowiedzi bohaterów. Zabieg ten dotyczy przeważnie krótkich partii tekstu dramatu. Zastosowano go m.in. w przypadku słów Hermii z aktu III, sceny II *Snu nocy letniej*:

I am amazed at your passionate words.

I scorn you not. It seems that you scorn me (Shakespeare 1998a: 324),

które w *Tales from Shakespeare* przytoczono w niemal niezmiennym kształcie, także z użyciem mowy niezależnej:

"I am amazed at your passionate words," said Hermia: "I scorn you not; it seems you scorn me". (Lamb i Lamb 1995a: 32)

Przeważnie jednak ma miejsce zastosowanie mowy zależnej, bez przywoływania krótszych bądź dłuższych passusów z Szekspirowskich sztuk. Dlatego zamiast wypowiedzi Romea skierowanej do zmarłego Tybalda z aktu V, sceny III *Romea i Julii*:

Tybalt, liest thou there in thy bloody sheet?

O, what more favour can I do to thee

Than with that hand that cut thy youth in twain

To sunder his that was thine enemy?

Forgive me, cousin (Shakespeare 1998c: 364),

W opowieści Lambów czytamy:

[.] [A]nd near her lay Tybalt in his bloody shroud, whom Romeo seeing, begged pardon of his lifeless corse, and for Juliet's sake called him *cousin*, and said that he was about to do him a favour by putting his enemy to death. (Lamb i Lamb 1995h: 260)

Z przytaczania niektórych wypowiedzi Szekspirowskich bohaterów (wiernie, sparafrazowanych, przedstawionych za pomocą mowy niezależnej lub zależnej) w opracowaniu Lambów zupełnie zrezygnowano na rzecz przedstawienia ich treści w narracji w sposób opisowy. W końcowej scenie *Poskromienia złośnicy* (akt V, scena II) Petruchio nakazuje Kasi wyjaśnić Wdowie, jak powinna zachowywać się przykładowa żona. W sztuce czytamy w tym miejscu odpowiedź bohaterki, przedstawioną w formie długiego, czterdziestoczworowersowego monologu, rozpoczynającego się słowami „Fie, fie!” (Shakespeare 1998e: 52). Rodzeństwo Lambów zastępuje je słowami narratora, zamkniętymi w jednym zdaniu:

And to the wonder of all present, the reformed shrewish lady spoke as eloquently in praise of the wifelike duty of obedience, as she had practiced it implicitly in a ready submission to Petruchio's will. (Lamb i Lamb 1995j: 181)

Wykorzystanie wypowiedzi bohaterów dramatycznych w celu budowy narracji w opowieściach pociąga za sobą istotne kwestie związane ze sposobem funkcjonowania narratora – jego stanowiska wobec świata przedstawionego utworu i wpływu, jaki wprowadzenie partii narracyjnych ma na sposób odbioru tekstu przez młodego czytelnika.

Co może narrator?

Figura narratora, z jaką stykamy się w utworach wchodzących w skład *Tales from Shakespeare*, nawiązuje do figury stosowanej w narracji klasycznych mitów i utworów wywodzących się z folkloru. Wytworzył się zwyczaj kreowania w nich narratora, który przypominał figurę niemalże boską: wszechwiedzącą, wszechobecną i bezpośrednio powiązaną z ontologią opowiadanej historii. Tendencja ta stała się tak powszechna, że z czasem stała się niepisana regułą konstruowania opowieści (Nelson 2006: 77-78). Poza tym chwyt językowy, mechanizmy regulowania zachowania słuchaczy, jak i wykonawców, zbliżają narrację Lambów do form literatury ustnej (Kellog 1990: 244). O tym, że w przypadku *Tales from Shakespeare* mówić możemy o takim właśnie typie narratora, świadczy kilka jego cech:

a) zna myśli i odczucia bohaterów:

Iago hated Cassio, and he hated Othello, as well for favouring Cassio, as for an unjust suspicion, which he had lightly taken up against Othello that the Moor was too fond of Iago's wife Emilia. (Lamb i Lamb 1995f: 286)

b) dysponuje wiedzą na temat przeszłości bohaterów:

Iago was artful, and had studied human nature deeply [...]. (Lamb i Lamb 1995f: 286)

c) dysponuje wiedzą na temat dalszych losów postaci utworu:

That excellent lady [Hermione – M.P.] lived many years with her Leontes and her Perdita, the happiest of mothers and of queens. (Lamb i Lamb 1995k: 49)

d) reaguje żywiołowo na wydarzenia, okazuje emocjonalne zaangażowanie:

[...] [I]t could not be doubted that Perdita was Leontes' own daughter: but oh! the noble struggles of Paulina, between sorrow for her husband's death, and joy that the oracle was fulfilled, in the king's heir, his long-lost daughter being found. (Lamb i Lamb 1995k: 46)

e) odnosi się do własnej narracji, nawiązuje do swoich wcześniejszych wypowiedzi:

Helena, as has been before related, endeavoured to keep pace with Demetrius when he ran away so rudely from her; but she could not continue this unequal race long, men being always better runners in a long race than ladies. (Lamb i Lamb 1995a: 30)

But a sad reverse in the fortunes of Hero must now be thought of. (Lamb i Lamb 1995e: 57)

The Lady Rosalind (or Ganymede as she must now be called) [...]. (Lamb i Lamb 1995b: 69)

f) zwraca się bezpośrednio do czytelników: zadaje im pytania, sugeruje sposób odbioru utworu:

What should poor Viola do, who, though she carried a manlike outside, had a true woman's heart, and feared to look on her own sword? (Lamb i Lamb 1995l: 223)

And now, if any are offended with this story of fairies and their pranks, as judging it incredible and strange, they have only to think that they have been asleep and dreaming, and that all these adventures were visions which they saw in their sleep: and I hope none of my readers will be so unreasonable as to be offended with a pretty harmless *Midsummer Night's Dream*. (Lamb i Lamb 1995a: 36)

g) poucza czytelników – czyni ogólne komentarze luźno związane z opowieścią, a odnoszące się do zasad wychowania czy etycznego postępowania:

Hamlet had gone too far to leave off here. [...] And though the faults of parents are to be tenderly treated by their children, yet in the case of great crimes the son may have leave to speak even to his own mother with some harshness, so as that harshness is meant for her good, and to turn her from her wicked ways, and not done for the purpose of upbraiding. (Lamb i Lamb 1995c: 274-275)

h) wyjaśnia prezentowane wydarzenia, dbając, by czytelnik wiedział, co właśnie zaszło:

Had he [Lysander-M.P.] first seen Hermia when he awoke, the blunder Puck committed would have been of no consequence, for he could not love that faithful lady too well; but for poor Lysander to be forced by a fairy love-charm to forget his own true Hermia, and to run after another lady, and leave Hermia asleep quite alone in a wood at midnight, was a sad chance indeed. Thus this misfortune happened. (Lamb i Lamb 1995a: 30)

i) komentuje i ocenia przedstawiane wydarzenia:

Antigonus never returned to Sicily to tell Leontes where he had left his daughter, for as he was going back to the ship, a bear came out of the woods, and tore him to pieces; a just punishment on him for obeying the wicked order of Leontes. (Lamb i Lamb 1995k: 41)

j) ocenia bohaterów, wyraża swoją do nich sympatię lub niechęć:

[...] [T]herefore there was great enmity between this covetous Jew and the generous merchant Antonio. (Lamb i Lamb 1995i: 97)

k) prezentuje uproszczony rys psychologiczny bohaterów zamiast ich skomplikowanej osobowości:

Macbeth had a wife [...]. She was a bad, ambitious woman, and so as her husband and herself could arrive at greatness, she cared not much by what means. (Lamb i Lamb 1995d: 145)

Operacje dokonane na oryginalnym tekście sztuk Szekspira przez autorów zbioru *Tales from Shakespeare* nie pozostają bez wpływu nie tylko na sposób przedstawiania wydarzeń i konstruowania postaci bohaterów Szekspirowskich historii, a także na sposób ich odbioru przez czytelnika. Zastosowanie przez rodzeństwo Lambów mowy narracyjnej ma w tym aspekcie najpoważniejsze konsekwencje.

Jak blisko narracji do indoktrynacji?

Odbiorca *Tales from Shakespeare* postrzega ukazany w opowieściach model rzeczywistości na podstawie własnej interpretacji postaci i zdarzeń. Stanisław Frycie i Marta Ziółkowska-Sobecka nazywają to dostarczaniem młodym czytelnikom zastępczych doświadczeń społecznych przez literaturę (Frycie i Ziółkowska-Sobecka 1995: 41). Ocena literackiego świata przedstawionego zostanie uzależniona od tego, jaki schemat będzie sterował procesem interpretowania utworu przez odbiorcę (Trzebiński 2001: 92). W zbiorze Lambów schemat ten zostaje narzucony – lub co najmniej silnie sugerowany – dzięki zastosowaniu narracji. Mowa narracyjna w *Tales from Shakespeare* nie jest nastawiona jedynie na przekazywanie faktów, chciałoby się powiedzieć za Michałem Głowińskim – „nagich faktów”, ale mamy do czynienia z takim wykorzystaniem mowy narracyjnej, by uformować wypowiedź, która nie tylko mówi o faktach, ile podsuwa ich ocenę (Głowiński 1990: 128). Ocenę mogącą być odbieraną jako jedynie słuszną, wykluczającą wszelkie inne wartościowania, zwłaszcza że odbiorca, z uwagi na młody wiek i ograniczony zasób wiedzy na temat świata, nie tylko może mieć trudności z samodzielnym spostrzeganiem, procesem interpretacyjnym (zwłaszcza w zetknięciu się z „nieoczywistymi” modelami rzeczywistości), ale może też uznać wypowiedzi narratora za kluczowe i decydujące w procesie oceny – za konstytuujące zestaw reguł interpretacyjnych, których młody uczestnik kultury musi się nauczyć. Narracja, co zaznacza Głowiński, może ustalać, i często to robi, co jest słuszne, a co nie, może relacjonować fakty nie w tym celu, by zdać z nich sprawę, ale by projektować czy wręcz narzucać sposoby zachowania tym, którzy zechcą się z nią zapoznać (Głowiński 1990: 129). Dlatego kluczową kwestią jest, w jakim tonie przedstawiona (narzucona?) została czytelnikowi ocena przedstawianych postaci i zdarzeń.

Dlaczego opowieści Lambów można uznać za posiadające większy potencjał indoktrynujący młodego czytelnika, niż dramaty Szekspira, skoro i w nich spotykamy się z oceną

bohaterów i wydarzeń – w końcu to one stanowiły punkt wyjścia dla autorów *Tales from Shakespeare*? W utworze dramatycznym odbiorca zdobywa wiedzę na temat bohatera, poznając jego zachowanie, wypowiedzi i wygląd (na podstawie tekstu pobocznego – w zależności od występowania bądź braku didaskaliów oraz stopnia ich szczegółowości, w realizacji scenicznej – zawsze) oraz poznając wypowiedzi innych postaci na temat danego bohatera. W utworach prozatorskich dialog także pełni tę funkcję – charakteryzuje przemawiające postaci, a także tworzy lub dynamizuje akcję i informuje o świecie przedstawionym. Lecz pojawiająca się w utworach prozatorskich narracja jest nadrzędna wobec innych elementów konstruujących świat przedstawiony utworu.

W utworach narracyjnych dialog nie jest zaprezentowany samoistnie, jak ma to miejsce w dramatach (gdzie didaskalia, jeśli występują, pełnią funkcję pomocniczą), ale w rozmaity sposób podporządkowany jest wypowiedziom narracyjnym, w tym także komentarzom narratora (Markiewicz 1984: 70-71). Metajęzykowy charakter języka narracji pozwala mu na panowanie nad wypowiedziami bohaterów. Język narracji jest językiem obowiązującym, narzuca on nie tylko wizję rzeczy, o których się opowiada, ale jest też ich weryfikatorem, nośnikiem ich interpretacji (Głowiński 1973: 45-49).

Jakie ma to konsekwencje dla bohaterów Szekspirowskich przedstawionych w adaptacji rodzeństwa Lambów? Wróćmy do postaci Shylocka, bohatera *Kupca weneckiego*, oraz tego, co o nim wiemy. W dramacie Williama Szekspira na temat Shylocka wypowiada się szereg bohaterów: Antonio, Bassanio, Lancelot, Solanio, Gracjano, Doża, mówiąc o nim: „krwiożerczy pies”, „niewierny rzezimieszek”, „łotr”, „ze stryczkiem byłoby mu najbardziej do twarzy”, „żydowski kundel”, „nieokrzesany Żyd”, „zawzięty, zatwardziały kundel”, „twardy jak kamień”, „nieludzka bestia”, „zamiast kamienia mógłby się posłużyć własnym sumieniem przy ostrzeniu noża”, „przeklęty, parszywy pies”, „człowiek o duszy zwierzęcia”, którego wszystkie pragnienia są „krwawe, drapieżne i nienasycone” (Shakespeare 2012: 497-598). W opowieści Lambów cechy Shylocka również zostają przedstawione czytelnikowi: „bezwzględny” (*hard-hearted*), „bardzo nielubiany przez wszystkich przyzwoitych ludzi”, (*much disliked by all good men*), „chciwy” (*covetous*), „bezlitosny” (*merciless*), „okrutny” (*cruel*), „bezduszny” (*unfeeling*) (Lamb i Lamb 1995: 97-111), lecz tylko jedno z powyższych określeń pada bezpośrednio z ust któregoś z bohaterów. Autorzy *Tales from Shakespeare* przenieśli niemal całą eksplicytną charakterystykę bohatera z tekstu sztuki do warstwy narracyjnej, nasycając ją wartościowaniami. Ma to duże znaczenie dla sposobu interpretowania postaci. Jeśli o Shylocku jeden z bohaterów mówi, że jest on łotrem czy nieludzką bestią, jako czytelnicy jesteśmy zobligowani jedynie do tego, by przyjąć za prawdziwe, że jeden z bohaterów sztuki uważa, że Shylock jest łotrem lub nieludzką bestią – czy się z tą

opinią zgadzamy, czy nie, to nasza własna decyzja. Natomiast jeśli czytamy słowa narratora „Shylock, człowiek bezwzględny”, jesteśmy zobowiązani do przyjęcia za prawdę, że Shylock był bezwzględnym człowiekiem. Podobny problem dotyczy jednoznacznej oceny w opowieściach Lambów postaci Lady Makbet czy Hamleta. To narrator konstytuuje rzeczywistość – zatem i bohaterów w takim, a nie innym kształcie i o takim, a nie innym charakterze. Niezgoda z opinią narratora podważa wiarygodność całej konstrukcji świata przedstawionego – a jest to dość ryzykowny zabieg. Zakwestionowanie języka narratora byłoby podważeniem reguł całego gatunku, zauważa Michał Głowiński (Głowiński 1973: 40).

W *Tales from Shakespeare* sama organizacja warstwy narracyjnej i warstwy przytoczeń ukazuje dominującą rolę narratora w kompozycji utworu. W opowieściach Lambów narrator nie wyodrębnił typograficznie wypowiedzi bohaterów, lecz włączył je w swoje wypowiedzenie – takie ukształtowanie dialogu podkreśla jego streszczeniowy charakter (Mizerkiewicz 2004: 246). Narrator Lambów panuje nad światem przedstawionym, co zbliża go do figury narratora z powieści realistycznych XIX wieku, w których opowiadający dbał, by dialogi nie trwały zbyt długo, streszczał część wypowiedzi bohaterów, czy też je „cenzurował” (Mizerkiewicz 2004: 242).

Czy narrator Lambów także dopuszcza się cenzury tekstów dramatów? Trop podsyła brak w opowieściach takich części tekstów, których wyeliminowanie może dziś dziwić: w utworze na podstawie *Hamleta* nie zostały przytoczone słowa „To be, or not to be”. Monologową wypowiedź młodego księcia, w której daje on wyraz swojej apatii i zagubienia, łatwo zinterpretować jako rozmyślanie o samobójstwie. Być może słowa te uznane zostały przez Mary i Charlesa Lambów za nieodpowiednie w utworze dla młodego czytelnika i ocenzurowali Szekspirowski dramat, dostosowując go do odbiorcy poprzez złagodzenie pesymistycznego tonu i rezygnując z metafizycznych, egzystencjalnych treści utworu.

Tylko nie przy dzieciach?

Jakie jeszcze treści ze sztuk stratfordczyka rodzeństwo pisarzy uznało za nieodpowiednie? Cenzura w adaptacjach ze zbioru *Tales from Shakespeare* często dotyczy głównie tych fragmentów, które mają wyraźny charakter erotyczny lub czytelny podtekst seksualny. W akcie III scenie I *Kupca weneckiego* Szekspira ma miejsce rozmowa między Shylockiem a Salanio, w której ten drugi kpi z męskości Żyda:

SHYLOCK: My own flesh and blood to rebel!

SALANIO: Out upon it, old carrion, rebels it at these years?

SHYLOCK: I say my daughter is my flesh and blood. (Shakespeare 1998d: 437)

Autorzy opowieści usunęli tę scenę w całości. Lecz nie tylko eliminacja poszczególnych scen dramatu lub ich fragmentów jest dla Lambów środkiem na wprowadzenie cenzury.

W opowieści na podstawie *Hamleta* autorzy, by uniknąć seksualnego kontekstu, wprowadzili zmiany w organizacji sceny odgrywania sztuki teatralnej przed obliczem króla i dworu (akt III, scena II). W dramacie, tuż przed rozpoczęciem spektaklu w wykonaniu wędrownej trupy, książę rezygnuje z zajęcia miejsca obok matki i kładzie się u nóg Ofelii. Następuje wymiana zdań o jednoznacznie erotycznym zabarwieniu:

HAMLET: Lady, shall I lie in your lap?

OPHELIA: No, my lord.

HAMLET: I mean, my head upon your lap?

OPHELIA: Ay, my lord.

HAMLET: Do you think I meant country matters?

OPHELIA: I think nothing, my lord.

HAMLET: That's a fair thought to lie between maids' legs.

OPHELIA: What is, my lord?

HAMLET: No thing. (Shakespeare 1998f: 672)

Rodzeństwo Lambów całkowicie zrezygnowało z takiego biegu wydarzeń w prezentowanej scenie, nie wspominając nawet o Ofelii siedzącej pomiędzy widzami *Pułapki na myszy*:

At the representation of this play, the king, who did not know the trap which was laid for him, was present, with his queen and the whole court: Hamlet sitting attentively near him to observe his looks. (Lamb i Lamb 1995c: 272)

W zbiorze rodzeństwa Lambów znajdziemy także przykład cenzury polegającej nie na usunięciu scen lub ich reorganizacji, lecz na zmianach dokonywanych w obrębie poszczególnych wypowiedzi bohaterów. W *Poskromieniu złośnicy* złagodzona została frywolna – i być może według Lambów zbyt wulgarna dla dziecięcego czytelnika – wypowiedź Petruchia skierowana do Kasi z aktu II sceny I:

You lie, in faith; for you are call'd plain Kate,
 And bonny Kate and sometimes Kate the curst;
 But Kate, the prettiest Kate in Christendom
 Kate of Kate Hall, my super-dainty Kate,
 For dainties are all Kates, and therefore, Kate,
 Take this of me, Kate of my consolation;
 Hearing thy mildness praised in every town,
 Thy virtues spoke of, and thy beauty sounded,
 Yet not so deeply as to thee belongs,
 Myself am moved to woo thee for my wife. (Shakespeare 1998e: 36)

W opowieści okrojono ją do wypowiedzi bardziej stonowanej, wolnej od humoru zabarwionego erotyzmem:

"You lie," replied the lover; "for you are called plain Kate, and bonny Kate, and sometimes Kate the Shrew: but, Kate, you are the prettiest Kate in Christendom, and therefore, Kate, hearing your mildness praised in every town, I am come to woo you for my wife". (Lamb i Lamb 1995j: 172)

Co ciekawe, jeśli chodzi o okrucieństwo obecne w dramatach Szekspirowskich, Lambowie rzadziej rezygnują z jego ukazania – byłoby to zresztą trudne do wykonania, zważywszy na kluczowe elementy fabuł niektórych z dzieł stratfordczyka: morderstwa, samobójstwa, wojny. Jednak autorzy opowieści przytaczają nawet te fragmenty przesiąknięte brutalnością, które są mniej kluczowe dla akcji utworu – w *Makbecie* Lambowie przywołują słowa Lady Makbet deklarującej gotowość do zamordowania własnego dziecka poprzez roztrzaskanie jego główki. Decyzja autorów jest co najmniej niepokojąca, biorąc pod uwagę młody wiek czytelników (Lamb i Lamb 1995d: 148).

Podsumowanie

Tales from Shakespeare Charlesa i Mary Lambów wpisuje się w ducha czasów, w których powstał. Jest jednym z elementów wielowiekowej tradycji włączania tekstów z kręgu literatury powszechnej do obszaru literatury dziecięcej. Jako utwór dla młodego czytelnika, zbiór Lambów musiał zawierać wyraźny wymiar dydaktyczny, zbieżny z poglądami na temat społecznego funkcjonowania dzieci – co widoczne jest tak w obszarze samego tekstu opowieści (pouczanie czytelników, wartościująca narracja), jak i w fakcie dedykowania utworu młodym czytelnikom.

Lambowie dołożyli starań, by dziecięcy odbiorca poznał historie Szekspirowskich bohaterów w sposób bardziej przystępny. Ułatwienie to autorzy osiągnęli dzięki wycięciu całych scen i zawężeniu fabuły, uwspółcześnieniu i uproszczeniu języka, wiernym przytoczeniu nieskomplikowanych wypowiedzi bohaterów, jak i całkowitej z nich rezygnacji na rzecz narracyjnego opisu zdarzeń. Czy zabiegi te rzeczywiście przybliżyły dziecku Szekspira? A co z pozostałymi postulatami – uczynieniem z dramatów utworów stosownych do wieku odbiorcy i przeobrażeniem ich w skuteczne narzędzia edukacyjne?

Dziela Szekspira nie są z założenia utworami dydaktycznymi, dlatego trzeba było ten ton im nadać. Lambowie chcieli osiągnąć edukacyjny charakter Szekspirowskich historii, wybierając dla nich formę utworów narracyjnych, przez co wykorzystali znaczenie figury narratora i ograniczyli czytelnikom możliwość indywidualnej interpretacji opowieści, odmiennej od dyskursu, któremu narracja została podporządkowana. Tym samym zbliżyli literaturę dla dzieci do funkcji narzędzia manipulacji ze strony dorosłych, jak to ujął Ryszard Waksmund, „dokonywanej w majestacie pedagogiki, edukacji i ideologii” – pedagogiki obłudnej, wmawiającej dziecku, że dopiero z biegiem czasu będzie mogło obcować z dziełami naprawdę wartymi uwagi (Waksmund: 1989: 42). Dokonując zmian w porządku fabularnym oraz w sposobie prezentacji postaci, Lambowie przybliżyli losy bohaterów *Hamleta*, *Makbeta* czy *Kupca weneckiego* młodemu czytelnikowi, choć dokonali tego za cenę oddalenia ich od charakteru pierwowzorów. Pozostaje pytanie, czy nie oddalili się za bardzo, by nie utracić tego, co decyduje o literackiej wartości i psychologicznym wymiarze dramatów Williama Szekspira.

Być może *Tales from Shakespeare* rzeczywiście przysłużą się temu, że dziecko lepiej zrozumie w przyszłości oryginalne dramaty, być może też po zapoznaniu się z oryginalnymi utworami stratfordczyka doceni wartość opowieści Lambów jako dowodu na to, że dzieła literackie są elementami, jak to ujął Wolf-Dieter Stempel, „ciągu” historycznego, przez co nawiązują specyficzny związek dialektyczny z istniejącą tradycją literacką – chociażby właśnie na zasadzie

przekształcania wcześniejszych dzieł, w zależności od aktualnego paradygmatu historycznego (Stempel 1990: 312). Czy tak się stanie, nie mamy pewności.

Podczas oceny *Tales from Shakespeare* pojawić się może jeszcze jedna wątpliwość: mimo złagodzenia wymowy dramatów, a zwłaszcza ich elementów o charakterze erotycznym czy będących obrazem przemocy i okrucieństwa, trudno jednoznacznie zdecydować, czy dramaty Szekspira są odpowiednie dla dziecięcego czytelnika. Istotnym jest bowiem sposób odbierania przez niego czytanych tekstów. Jak podkreśla Alicja Baluch, tylko w pełni uświadomiony czytelnik ma świadomość, że postać literacka przynależy jedynie do tekstu literackiego, natomiast dla dziecka postaci stapiają się z postaciami rzeczywistego życia (Baluch 1987: 34). Dziecko identyfikuje się z dziełem literackim, w swoim pędzie poznawczym traktuje je jako jeden z elementów realnych świata, który je otacza, czuje się uczestnikiem zdarzeń, burzy granice fikcji literackiej (Baluch 1987: 34). Zatem dziecko dostaje się do świata, w którym jedynym tematem jest morderstwo świata sprowadzonego do swej najprostszej formy, do jednego obrazu i jednego podziału: tych, którzy zabijają, i tych, którzy są zabijani – jak w interpretacji Jana Kotta (Kott 1990: 106-107). Jest to świat, w którym „giną wszyscy: szlachetni i podli, trzeźwi i szaleni, empirycy i absolutyści. Wszystkie wybory są złe. [...] Porządek moralny i intelektualny od *Hamleta* i *Troilusa i Kresydy* są skłócone ze sobą we wszystkich dramatach Szekspira. I pozostaną skłócone aż do *Opowieści zimowej* i *Burzy* [...]. Świat szekspirowski nie zrósł się po trzęsieniu ziemi” (Kott 1990: 148-149).

Powyższe spostrzeżenia stawiają pod znakiem zapytania słusność zaznajamiania dzieci z utworami Szekspira, zwłaszcza w kontekście myśli pedagogicznej początku XIX wieku. Czy w jej świetle literatura, jako przynależna do świata sztuki i służąca sztucznej kreacji nieprawdziwego wizerunku świata, może być uznana za właściwe narzędzie do kształtowania osobowości młodego człowieka w procesie edukacji, wychowania i socjalizacji (Papuzińska 1978: 33)? Czy *Tales from Shakespeare* stanowią realizację zgłaszanych przez Locke’a, Rousseau i Spencera postulatów dbałości o praktyczny wymiar edukacji, zaspokajającej naturalne potrzeby dziecka, troski o odpowiednie dostosowanie treści do wieku dziecka, skłonienia go do samodzielnych poszukiwań, unikania tekstów kultury uczących złych skłonności? (Locke 1959: 98, Rousseau 1955: 224, Spencer 1960: 31).

Nawet jeśli rodzeństwo Lambów rzeczywiście dostrzeżę na kartach dramatów Szekspira jedynie „wszelkie słodkie i szlachetne myśli i czyny, uprzejmość, łaskawość, wspaniałomyślność i człowieczeństwo” (Lamb i Lamb 1995g: 7), niekiedy możemy zadrzeć na myśl, do jakiej refleksji na temat człowieka i świata może doprowadzić lekcja wychowawcza, w jaką przeistacza się sytuacja narracyjna, z którą zderzają młodego odbiorcę autorzy *Tales from Shakespeare*.

SUMMARY

“Tales from Shakespeare” by Charles and Mary Lamb. Intersemiotic Transposition of Shakespeare’s Plays – Its Reasons, Methods and Consequences

Tales from Shakespeare by Charles and Mary Lamb (1809) is one of the earliest examples of Shakespeare’s plays transformed into texts dedicated to the young readers. The procedures, which the authors used during the transposition of the works of Shakespeare, have become commonplace for this kind of activities and are noticeable even today – not only in the case of literary adaptations. The Lambs’ book consists of twenty short tales based on Shakespeare’s plays. This article’s aim is to discuss a few aspects of Lambs’ work: what the main aim the authors wanted to achieve was, how they referred to the perceptual abilities of the children and to the zeitgeist of nineteenth-century England, what tools they used to succeed – and what the effects of Lambs’ project were.

KEYWORDS

Shakespeare, *Tales from Shakespeare*, Charles and Mary lamb, adaptation, literature for children, narration

BIBLIOGRAPHY

- Adamczykowa Zofia. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie.
- Andreas James. 2003. *Canning the Classic. Race and Ethnicity in the Lambs’ “Tales from Shakespeare”*. W: *Reimagining Shakespeare for Children and Young Adults*, 98-106. New York: Routledge.
- Ariès Philippe. 1995. *Historia dzieciństwa*. Ochab Maryna, tłum. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.

- Baluch Alicja. 1987. Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasz Księgarnia.
- Burden Emily Caroline Louise. 2006. Pre-Victorian prudery: The "Family Shakespeare" and the Birth of Bowdlerism. The University of Birmingham.
- Cieślakowski Jerzy. 1985. Literatura osobna. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Frycie Stanisław i Ziółkowska-Sobecka Marta. 1995. Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Głowiński Michał. 1973. Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych. Warszawa: PIW.
- Głowiński Michał. 1990. „Narracja, nowomowa, forma totalitarna”. *Teksty Drugie* (1): 127-133.
- Heins Marjorie. 2007. Not in front of the Children. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Kellog Robert. 1990. „Literatura ustna”. *Pamiętnik Literacki* 81 (1): 241-253.
- Key Ellen. 2005. Stulecie dziecka. Moszczeńska Iza, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kott Jan. 1990. Szekspir współczesny. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Krzemińska Wanda. 1963. Literatura dla dzieci i młodzieży. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Kubicka-Czekaj Barbara. 1990. „O rybach, rakach i podstępnych ptakach”. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie* (3): 69-74.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995a. A Midsummer Night's Dream. W: *Tales from Shakespeare*, 24-36. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995b. As You Like It. W: *Tales from Shakespeare*, 64-81. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995c. Hamlet, Prince of Denmark. W: *Tales from Shakespeare*, 264-280. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995d. Macbeth. W: *Tales from Shakespeare*, 144-155. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995e. Much Ado About Nothing. W: *Tales from Shakespeare*, 50-63. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995f. Othello. W: *Tales from Shakespeare*, 281-295. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995g. Preface. W: *Tales from Shakespeare*, 5-7. London: Penguin Books.

- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995h. *Romeo and Juliet*. W: *Tales from Shakespeare*, 244-263. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995i. *The Merchant of Venice*. W: *Tales from Shakespeare*, 97-111. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995j. *The Taming of the Shrew*. W: *Tales from Shakespeare*, 170-181. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995k. *The Winter's Tale*. W: *Tales from Shakespeare*, 37-49. London: Penguin Books.
- Lamb Charles, Lamb Mary. 1995l. *Twelfth Night, or What You Will*. W: *Tales from Shakespeare*, 214-228. London: Penguin Books.
- Leszczyński Grzegorz. 2003. *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*. Warszawa: CEBID.
- Locke John. 1959. *Myśli o wychowaniu*. Mrozowska Kamilla, tłum. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Markiewicz Henryk. 1984. *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Mizerkiewicz Tomasz. 2004. „W stronę mowy pozornie niezależnej, czyli o dialogu w polskiej prozie współczesnej”. *Przestrzenie Teorii* (3-4): 239-251.
- Nelson Katherine, red. 2006. *Narratives from the Crib*. London: Harvard University Press.
- Nikliborc Anna. 1981. *Od baśni do prawdy. Szkice z dziejów literatury zachodniej dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Papuzińska Janina. 1978. *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, 28-40. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rousseau Jean Jacques. 1955. *Emil, czyli o wychowaniu*. Zieliński Eugeniusz, tłum. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shakespeare William. 1998a. *A Midsummer Night's Dream*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 311-334. Oxford University Press.
- Shakespeare William. 1998b. *As You Like It*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 627-652. Oxford University Press.
- Shakespeare William. 1998c. *Romeo and Juliet*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 335-366. Oxford University Press.
- Shakespeare William. 1998d. *The Comical History of the Merchant of Venice, or Otherwise Called the Jew of Venice*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 425-452. Oxford University Press.

- Shakespeare William. 1998e. *The Taming of the Shrew*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 25-54. Oxford University Press.
- Shakespeare William. 1998f. *Hamlet*. W: *The Oxford Shakespeare. The Complete Works*, 653-690. Oxford University Press.
- Shakespeare William. 2012. *Kupiec wenecki*. W: *Komedie*. Barańczak Stanisław, tłum, 497-598. Kraków: Znak.
- Spencer Herbert. 1960. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Peretiatkowicz Antoni, tłum. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stempel Wolf-Dieter. 1990. „Narracja potoczna jako prototyp”. *Pamiętnik Literacki* 81 (1): 303-317.
- Tosi Laura. 2013. “You Will Think Them Poor Baby Stories to Make Such a Talk About”. *Prose Adaptations for Children of Shakespeare’s Venetian Plays*. W: *Textual Transformations in Children’s Literature*, 57-72. New York: Routledge.
- Trzebiński Jerzy. 2001. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. W: *Praktyki opowiadania*, 87-126. Kraków: Universitas.
- Waksmund Ryszard. 1989. *Literatura dziecięca – literatura uniwersalna*. W: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w kulturze*, 39-59. Poznań: PWN.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

***CHŁOPIEC Z GEORGII* ERSKINE’A CALDWELLA – MIĘDZY GROTESKĄ, IRONIĄ I UROKIEM OPOWIEŚCI Z POŁUDNIA**

MAŁGORZATA DORNA

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Zanim zostałem pisarzem – byłem słuchaczem. W początkach naszego stulecia czytanie nie było powszechne. Słuchało się opowieści wszędzie: w sklepie i na podwórzu, siedząc na progu drewnitni, na werandzie i przy szklaneczce ginu, wszędzie gdzie ludzie zbierali się, nie mając nic do roboty. Mieszkańcy Południa umieli opowiadać, czynili to w taki specyficzny sposób, że najdrobniejszy epizod stawał się czymś nadzwyczaj interesującym. (Caldwell 1982)¹

I. Metoda storytelling

Wydaje się, że dzieci, zapewne „dzieci” nastoletnie także – wolą słuchanie opowieści od zagłębiania się w lekturę opasłych tomów. Ich pierwszy kontakt z literaturą ma bowiem zwykle charakter intuicyjny, polega raczej na słuchaniu historii, opowiadanych przez osoby najbliższe, niż na samodzielnym czytaniu. Być może właśnie w owym umiejętnym snuciu opowieści tkwi tajemnica powodzenia prozy Erskine’a Caldwell, który

¹ Wszystkie tłumaczenia – jeśli nie zaznaczono inaczej – M.D.

w czasie udzielania kolejnego wywiadu (a było ich tak wiele, że w końcu pisarz uznał, że niebezpiecznie powtarza sam siebie), podkreślał: „Jeżeli tworzy się literackiego bohatera, w sposób wiarygodny, krok po kroku – to on właściwie przejmuje kontrolę, to on (a nie pisarz) tworzy fabułę” (Caldwell 1982).

Tak, więc autor pozostaje pod wpływem zachowań i osobowości skonstruowanych przez siebie postaci, daje się im uwodzić i zwodzić, one to zatem ostatecznie przejmują inicjatywę, one budują wzajemne relacje i psychologiczne, mentalne zależności, one wreszcie – tworzą fabułę i sekwencję wydarzeń, scen.

W ten sposób narrator staje się nie tyle komentatorem i uczestnikiem wydarzeń, ile „opowiadaczem” ludzkich losów, tym, który tworzy legendę postaci, buduje w świadomości odbiorcy jej mit, nie wiedząc jednak jak potoczą się jej literackie losy, a nawet, czy (na kartach jednej powieści) dobiegną one jakiegoś przewidywalnego, ostatecznego kresu.

Nieprzypadkowo zatem *Chłopiec z Georgii*, zbiór krótkich form prozatorskich pisanych z ogromną dozą serdeczności, ciepła, opowiadanych życzliwie, tak jak opowiada się anegdota czy zabawne, przywołujące przeszłość, nieco wyidealizowane, zapamiętane z dzieciństwa, trochę „plotkarskie” historyjki – stał się dla młodzieży drugiej połowy XX wieku szczególnie pożądaną, tym bardziej, że traktowaną niechętnie przez nauczycieli, lekturą.

Podczas gdy w początkach lat 70. ubiegłego stulecia dorośli oddawali się zgłębianiu mocnej, paradokmentalnej prozy Trumana Capote, sięgali po powieści Ernesta Hemingwaya czy Johna Steinbecka – nastoletni czytelnicy poszukiwali *Chłopca z Georgii*. Czuli się bardziej jak kontestatorzy, buntownicy, holdujący zakazanej kulturze Południa, nieznaney jeszcze ciągle i powszechnie krytykowanej w mediach Ameryki, aniżeli jak miłośnicy tak zwanej „wartościowej” czy „ambitnej” literatury. Proza Caldwell, mimo że autorowi przypisywano społeczną wrażliwość i komunistyczne, skrajnie lewicowe poglądy, nie cieszyła się w owych czasach szczególną akceptacją polskich badaczy i krytyków literackich. Moda na czytanie *Poletka Pana Boga* czy *Sługi bożego* pojawiła się bowiem w specyficznym okresie, kiedy to bardziej pożądanym wytworem amerykańskiej kultury okazywały się nagrania zespołów muzycznych tej miary co Pink Floyd lub Yes.

Czas był to bowiem szczególny, czas fascynacji kolorowymi ubiorami hipisów, songami z musicalu Hair, czas demonstracji indywidualizmu, poszukiwania kulturowej tożsamości w ramach niewielkich, elitarnych grup narzucających „amerykański” styl życia i demonstrujących głęboką pogardę wobec kultury „realnego socjalizmu”. Był to także czas zdrowego snobizmu na bywanie w teatrze i w galerii sztuki, czas licealistów i studentów, dumnych ze swych artystycznych i humanistycznych zainteresowań. Korytarze renomowanych szkół średnich zaludniały się na

przerwach tłumem długowłosych młodzieńców, celebrujących w równej mierze noszenie „markowych” jeansów, słuchanie zdartych płyt Pink Floydów, co dyskusje na temat prozy egzystencjalnej czy (pokazywanych kilkakrotnie w poniedziałkowym Teatrze TVP) inscenizacji, szczególnie obrazoburczych tekstów Caldwell. Wypadałoby zatem zapytać kim był ten, komu udało się oczarować całe pokolenie ówczesnej młodzieży, zbuntowanej przeciwko wygodnemu stereotypowi, zgodnie z którym „grzeczne” dziewczynki powinny byłyby marzyć o losie dorastającej wraz z nimi rudowłosej, rozpoetyzowanej Ani z Zielonego Wzgórza, a chłopcy – o inteligencji i przenikliwości uroczego urwisa, Tomka Sawyera.

Kim zatem był Erskine Caldwell? Kim był w istocie pisarz, którego tak chętnie i nieprecyzyjnie określano mianem „skandalisty”, którego tekstem przypisywano pochopnie walor autobiografizmu, mimo że (jak zwykł był podkreślać) wszystko, cokolwiek napisał, było wytworem wyobraźni, nigdy – wynikiem osobistego doświadczenia? Czym wreszcie mogła okazać się proza amerykańskiego dziennikarza, proza uznawana za nazbyt brutalną i okrutną, spopularyzowana w kraju takim jak PRL, w kraju którego kulturę i sztukę poddawano ostrej cenzurze, w którym z upodobaniem budowano mit „socjalistycznego człowieka pracy” i jeszcze bardziej „socjalistycznej” moralności?

Tak więc kwestia recepcji prozy Caldwell (lub szerzej – prozy Południa Ameryki) w czasach PRL pozostaje sprawą zasługującą na wnikliwe zbadanie, kwestią w istocie – otwartą. Należy tu jednak podkreślić, że zainteresowanie twórczością Caldwell nie było powszechne, po *Chłopca z Georgii* sięgała bowiem młodzież wychowana w domach inteligenckich i nie była to inteligencja w „pierwszym pokoleniu”, młodzież wychowana w rodzinach, których członkowie czuli się bardziej „obywatelami świata” niż zgrzebnej, odizolowanej od kultury Zachodu, socjalistycznej Polski.

II. Południe jako miejsce autobiograficzne

„Nie mieliśmy w domu książek. W tamtych czasach, na południu, z trudem udawało się przeżyć. Były gazety, można było pozwolić sobie na kupno magazynu, ale nie było książek. Oczywiście w miasteczkach brakowało również bibliotek. W tym sensie moja edukacja była właściwie żadna. Nie miałem książek w ogóle” (Arnold 1988: 85).

Przywołane tutaj dość dziwaczne wyznanie dojrzałego pisarza, autora kilku liczących się powieści i kilkudziesięciu nowel przelożonych na ponad pięćdziesiąt języków, pisarza posiadającego swoje muzeum w rodzinnym Moreland – nie powinno budzić zdziwienia tych, którzy prozę Caldwell'a mieli okazję poznać. Jego głośne teksty, takie jak *Tobacco Road* (1932), *God's Little Acre* (1933), *Journeyman* (1935), *Trouble in July* (1940), odbiera się bowiem raczej na prawach literatury faktu (non-fiction), niż w kategoriach realistycznej powieści obyczajowej, powieści psychologicznej, czy nawet tak zwanej „powieści drogi”.

Miejszem autobiograficznym Caldwell'a, jeżeli odwołać się do kategorii wprowadzonej przez Małgorzatę Czermińską (Czermińska 2011), było biedne, zaniedbane Południe. Pisarz urodził się bowiem w 1903 roku w White Oak, w stanie Georgia i pierwsze kilkanaście lat swego dość beztroskiego życia spędził na wędrownkach wraz z ojcem, pastorem kościoła protestanckiego, po południowych stanach Ameryki. W świadomości mieszkańców niewielkiego (bo liczącego jeszcze dzisiaj nie więcej niż czterysta osób) Moreland, położonego w Georgii – Caldwell zapisał się jako autor „skandalizującej” literatury i jeszcze bardziej skandalicznego życia (McDonald 2006: 1).

Sugestywna, operująca mocnym, dosadnym językiem i błędnie uznawana za „polityczną” (z racji lewicowych poglądów autora oraz interpretacji, których wiele pojawiało się przed laty w polskich tygodnikach, a które ostro krytkowały stosunki panujące w ówczesnej Ameryce) proza Erskine'a Caldwell'a już dawno przestała być „modna”.

O obecnym statusie, o braku zainteresowania tego typu „tendencyjną” literaturą zadecydowała (przewrotnie) jej popularność w czasach PRL. Wtedy to bowiem, wykorzystywana do celów typowo propagandowych, realistyczna literatura tak zwanego „Południa” stanowiła doskonały „material” do prowadzenia (niekoniecznie sensownych i celowych) dyskusji na temat życia ubogich, wiecznie pijanych, brutalnych i nieokrzesanych farmerów wiodących swój nędzny, niemal niewolniczy żywot pod obojętnym niebem, spalanej słońcem, pachnącej whisky i kurzem, nieprzyjaznej zarówno „białej biedocie”, jak i Afro Amerykanom – Georgii.

Dla Caldwell'a, podobnie jak dla kilku innych amerykańskich pisarzy związanych ze stanami Południa, o których dzisiaj powiedzielibyśmy zapewne, że nie mieli dzieciństwa, gdyż stosunkowo wcześnie doświadczyli biedy i brutalności życia, okrucieństwa dorosłych, występku i inicjacji seksualnej – Georgia była miejscem szczególnym. Miasteczko Wren, w pobliżu którego jako nastolatek Erskine przemieszkiwał najdłużej, liczące nie więcej niż tysiąc obywateli mogło poszczycić się szczególnym typem mocno zróżnicowanej pod względem etnicznym i kulturowym społeczności, składającej się głównie z tak zwanej „białej biedoty” i Negro Amerykanów. Ich jedynym zajęciem, któremu oddawali się z pasją i przyjemnością, było przesiadywanie w pobliżu

bawelnianej olejarni („cotton seed mill”), skąd dobiegały dźwięki pracujących maszyn i murzyńskie songi, charakterystyczne odgłosy niespiesznie wykonywanej pracy.

To tutaj, pod halami wielkich magazynów opowiadano o ulicznych bijatykach i awanturach, to tutaj na pokrytych kurzem werandach szerniałych ze starości, drewnianych, przepalonych słońcem domostw słuchało się zabawnych historyjek o dziewczętach, przedwcześnie dojrzałych, zbyt dobrze znających płynące własnym rytmem, leniwe i monotonne życie. To tutaj wreszcie, w przerwach między wędrownkami z ojcem po okolicy – Caldwell dokonał odkrycia, które (jak sam twierdził) uczyniło z niego „prawdziwego” pisarza. Poznał dramaty ludzi skazanych na wykluczenie, na nędzę tak straszną, że pozostająca w pamięci na zawsze, dramaty ludzi, którzy swój los w świecie kontrastów, rasowej nierówności, pogardy i niesprawiedliwości społecznej traktowali jako coś naturalnego, coś, z czym nie podejmuje się walki i czego nie sposób zmienić (Mixon 1995: 20).

W tej sytuacji zainteresowanie twórczością Caldwell – w drugiej połowie XX wieku w kraju, którego mieszkańcy musieli akceptować „zdobycze socjalizmu” – okazywało się czymś niemal naturalnym. Polski czytelnik znajomość pisarstwa Caldwell zawdzięczał przede wszystkim przekładowi Krzysztofa Zarzeckiego, publicysty i redaktora Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik”, a po 1976 roku – kierownika redakcji Anglosaskiej w Państwowym Instytucie Wydawniczym w Warszawie. W tamtych czasach chętnie dokonywano adaptacji powieści Caldwell, szczególnie *Jenny*, której polska prapremiera miała miejsce w lipcu 1968 roku na scenie Teatru Dramatycznego w Warszawie, w reżyserii Witolda Skarucha. W marcu 1971 roku Teatr Telewizji pokazał *Poletko Pana Boga* w reżyserii Ireneusza Kanickiego, a kilka miesięcy później – fragmenty *Sługi bożego* w gwiazdorskiej obsadzie i w reżyserii Gustawa Holoubka.

Przed niezgodnym z intencjami autora, „upolitycznionym” odczytywaniem tekstów amerykańskiego pisarza, przestrzegał już wówczas historyk teatru i krytyk Stefan Treugutt, nieprzypadkowo nazywany „Wielkim Tłumaczem Kultury” (Prussak 1993: 235). Zapowiadając telewizyjną premierę fragmentów *Sługi bożego*, Treugutt podkreślał, że na podstawie prowokacyjnie zatytułowanego spektaklu *Przyjdźcie taki pod twój dom i...* nie sposób wyrobić sobie poglądu na temat życia współczesnej, wtedy jeszcze określanej pejoratywnym mianem „kapitalistycznej” – Ameryki (Zaremba 1971).

W USA Caldwell uznawany jest obecnie za jednego z najlepszych prozaików XX wieku, w licznych pracach teoretycznoliterackich i monografiach wymieniany jest, obok Williama Faulknera i Ernesta Hemingwaya, jako twórca szczególnego typu prozy realistycznej, operującej groteską i humorem, niekiedy obcesowej i nadmiernie brutalnej, zawsze jednak przedstawiającej

Południe w sposób rzetelny, z uwagą i serdecznie, raczej z pozycji wnikliwego obserwatora niż bezwzględego, surowego krytyka-moralisty.

Życie pisarza przed wybuchem drugiej wojny światowej było barwne, i jak przystało na wrażliwego, młodego człowieka, boleśnie odczuwającego problematykę społeczną – buntownicze.

Spędzając czas wraz z ojcem na wędrówkach, przemierzając południowe stany podniszczonym fordem, pracując przy zbiorze bawełny, próbując losu robotnika budowlanego, kierowcy i kelnera, maszynisty w teatrze, doświadczając biedy w czasach Wielkiego Kryzysu, wreszcie – kariery dziennikarza, reportażysty – Caldwell zbierał materiały do swych powieści i nowel.

Kiedy miał 15 lat, otrzymał pierwszą książkę, *Upadek cesarstwa rzymskiego*, jako nagrodę w szkolnym konkursie geograficznym. Już jako student na uniwersytecie w Virginii (uczelni, którą ukończył, nie ubiegając się o dyplom magistra) odkrył w piwnicy miejscowej biblioteki codzienne gazety („little magazines”) pisane „nowym stylem”, tak bardzo odmiennym od książek znajdujących się w bibliotece: „Tamte książki były tak odległe od prawdziwego życia, takiego jak to, które widziałem i które przeżywałem. Chciałem pisać o tym, co aktualne, nie o przeszłości” (Arnold 1988: 106).

Najpierw, po opuszczeniu uniwersytetu, pracował dla miejscowego dziennika, później podjął pracę w „Atlanta Journal”, którą dość szybko porzucił, przenosząc się do opuszczonej farmy w Maine. „Sadziłem kartofle i rąbałem drzewo na opał. Miałem co jeść i miałem ciepło. Redagowałem rubrykę poświęconą literaturze w »Charlotte Observer«” – stwierdził z dumą po latach, przekonany, że bez doświadczania „realnego życia” nie może być mowy o prawdziwej literaturze (Arnold 1988: 106).

Pracę nad książką, adresowaną zarówno do dorosłych, jak i do nastoletnich czytelników, nad zbiorem krótkich tekstów zatytułowanym *Georgia Boy*, Caldwell rozpoczął już po zdobyciu liczącej się na rynku wydawniczym pozycji. Wydawało się wówczas, że porzuciwszy swój dotychczasowy tryb życia dziennikarza-skandalisty, przedstawiciela artystycznej bohemy, już jako człowiek bogaty i szanowany, czerpiący należne profity z ekranizacji swej najgłośniejszej powieści *Tabacco Road* – przeniesie się na stałe do Connecticut, by wraz ze swoją drugą żoną wieść przykładowe życie amerykańskiego mieszczanina. Tak się jednak nie stało. Wiosną 1943 roku, kiedy to pisanie *Georgia Boy* było niemal na ukończeniu, Caldwell miał już za sobą rozwód z drugą żoną Bourke-White, utratę nienarodzonego dziecka, rozstanie z wymarzonym domem w Connecticut, przeprowadzkę do Tuscon w Arizonie i ponowny ślub, tym razem

z dwudziestoletnią June Johnson. Wszystkie te wydarzenia, które wystarczyłyby przeciętnemu człowiekowi na wypełnienie całego życia, Caldwellowi zajęły okres zaledwie kilku miesięcy.

Już wówczas deklarował, że nie czuje się pisarzem, a bardziej opowiadaczem historii (*storyteller*), gdyż jego pierwsze kontakty z literaturą były raczej słuchaniem opowieści niż czytaniem. Słuchanie opowieści uświadomiło mu, że nawet najdrobniejsze, najbardziej blahe wydarzenie może stać się początkiem interesującej narracji. „Nie jestem zainteresowany narracją, interesują mnie ludzkie charaktery. Kiedy zaczynam swoją opowieść – nie znam jeszcze jej zakończenia. Ona po prostu się toczy, od pierwszego zdania, od pierwszego akapitu... konkluzja czeka za rogiem” (Caldwell 1982).

III. Sceny z życia rodzinnego

Nie wydaje się zatem niczym dziwnym, że na kartach zbioru *Chłopiec z Georgii* (Caldwell 1973) nie właściwie się „nie dzieje”, nie występuje tutaj pojmowana w sposób tradycyjny (jako przedstawienie sekwencji scen prowadzących do jakiegoś punktu kulminacyjnego) narracja, nie opisano tutaj także żadnych znaczących wydarzeń, które mogłyby przykuć na dłużej uwagę czytelnika. Czternaście krótkich tekstów, przedstawiających wybrane momenty z życia trzyosobowej rodziny Stroupów, nie okazałyby się niczym szczególnym, gdyby nie postacie bohaterów, których poznajemy w kolejnych odsłonach. Tym, kto opowiada owe zabawne, nieskomplikowane historyjki z życia południowoamerykańskiej rodziny, doskonale wpisanej w przestrzeń małego, odizolowanego od świata miasteczka okazuje się dwunastoletni William, darzący szczególną mieszaniną uczuć: miłości, podejrzliwości, nieufności i podziwu – ojca, człowieka zdecydowanie niepraktycznego. W istocie zupełnego outsidera, lenia i „pięknoducha”, który potrafi odejść na kilka dni w niewiadomym kierunku i którego należy chronić przed (jakże uporządkowaną wewnątrz, logiczną i surową, pozbawioną nawet cienia romantycznego sentymentalizmu) Panią Stroup.

William funkcjonuje w istocie jakby trochę w zawieszeniu, na granicy dwóch, pozornie wykluczających się światów: ojca i matki. W świecie matki wszystko przepojone jest tak zwanym „zdrowym rozsądkiem”. Matka bowiem to osoba praktyczna, działająca zgodnie z przyjętym

w społeczności „białej nędzy” kanonem postępowania. Rytm jej pozbawionego uroku, smutnego w istocie życia wyznaczają pory skromnych, ubogich posiłków, monotonia codziennych czynności wykonywanych bez przyjemności, ale w poczuciu dobrze spełnionego obowiązku. Pani Stroup nie ma marzeń i pragnień, surowa wobec siebie samej – nie zna tolerancji dla innych. To ojciec jest marzycielem, człowiekiem nieroztropnym i nierozważnym, „romantykiem” poszukującym spełnienia w realizacji kolejnych, szalonych pomysłów. W tym małym, hermetycznym świątku amerykańskiej prowincji nie ma także mowy o heroicznych czynach, o walce dobra ze złem, nie dokonuje się tutaj również żadnych istotnych wyborów. Małżeństwo Stroupów przypomina związki znane z wcześniejszych powieści Caldwell, związki oparte raczej na dzieleniu się biedą niż dostatkiem, związki w których mężczyzna ma prawo do słodkiego nieróbstwa i snucia barwnych fantazji, podczas gdy prawdziwym szczęściem kobiety okazuje się codzienna, mordercza walka o przetrwanie.

Pani Stroup jest wiecznie zajęta, krząta się między szkółką niedzielną, chlewnią i kurnikiem, rąbie drewno, obsługuje okolicznych mieszkańców, piorąc ich nędzne odzienie, z upodobaniem strofuje męża-nieudacznika, zrzędzi, narzeka i w najmniej oczekiwanych momentach – wybucha płaczem. Nie jest jednak postacią negatywną, gdzieś na dnie serca pielęgnuje romantyczne uczucia, przechowuje niespełnione marzenia, tęsknoty, o czym świadczy chociażby scena, w której mąż ma zamiar przerobić na bele makulatury (wraz ze śpiewnikami i modlitewnikami szkółki niedzielnej) miłosne listy przechowywane przez Panią Stroup, ponieważ nagle, wzorem dawnych mieszkańców Południa – Pan Stroup odkrył był prawdziwą „żyłę złota”, kupując na raty maszynę do belowania papieru (Caldwell 1973: 5-12).

W przeciwieństwie do matki Williama, ojciec – nazywany pieścizotliwym i dość banalnym mianem „Starego” – okazuje się nie tylko człowiekiem wyjątkowo niedojrzałym i niepoważnym, ale przede wszystkim człowiekiem pielęgnującym w sobie owo wieczne, rozbawione dziecko, smakujące urodę świata, beztroskie i nieco występne w swym nieustannym rozdokazywaniu. To bowiem właśnie Morris Stroup, w asyście zafascynowanego syna, dokonuje czynów wysoce nagannyh, oburzających z punktu widzenia mieszkańców spokojnego, nieco ospałego i z pewnością „przyzwoitego” miasteczka.

Raz jest to spełnienie prośby miejscowego pastora i uświetnienie ślubnej uroczystości biciem w dzwony z tak wielką powagą i oddaniem, że okolicę wypełniają specyficzne dźwięki, przywodzące na myśl raczej „podzwonne” niż pełne radości dzwonięcie. Kiedy indziej jest to odpowiedzialność za pojawienie się stada kóz, specjalnie sprowadzonych na farmę, by móc wreszcie zasmakować bogactwa, kóz, których ulubionym zajęciem staje się spacerowanie po dachu szacownego domostwa Stroupów i spoglądanie w zadumie, z odcieniem bezczelnego

spokoju w dół ku gromadzącym się na podwórzu szacownym paniom z „Kółka”, przychodzącym na niedzielne zebranie.

W jeszcze innych momentach Morris prowadzi osobiste – wymagające niebywałego sprytu i zaangażowania – wojny, wojny na użytek prywatny z niezbyt inteligentnym pomocnikiem, jedynym służącym i parobkiem, nie opłacanym z zasady, z Przystojniakiem Brown. Traktowany jak członek rodziny, wykorzystywany do dziwacznych, wymyślanych przez „Starego” prac, Przystojniak – wyjątkowy pechowiec i głupiec – czuje się nade wszystko szczęśliwy. I tak na przykład, dając niewątpliwe dowody swego poświęcenia i oddania, ten Negro Amerykanin, przyzwyczajony od lat do ślepego posłuszeństwa, ze spokojem pozwala, by dziecióły (których Pan Stroup, miłośnik wszystkiego, co żyje i nie godzący się na ich przepłoszenie śrutem ze starej wiatrówki) wydziobały sobie dziuple w jego głowie.

Brzmi to zapewne nieco makabrycznie, ale należy pamiętać, że właśnie w takich, niemal surrealnych scenach, Caldwell doskonale posługuje się groteską. Wizerunek Przystojniaka Browna, wiszącego ze śmiertelną powagą, bez ruchu, na drzewie, Przystojniaka przypominającego otoczone chmurami ptactwa „straszydło” – nie wydaje się (mimo upływu lat) tracić niczego ze swej wyrazistości i swego prawdziwie „malarzkiego” piękna. „Najśmieszniejsze było to, że roilo się na nim od dzieciółów” – wspomina rozbawiony Wiliam – „Niektóre siedziały spokojnie na jego głowie i ramionach, inne trzymały się jego rąk i nóg. Na oko na Przystojniaku siedziało jakie trzydzieści stukaczy” (Caldwell 1973: 47).

Zazwyczaj jednak groteska, konsekwentnie stosowana w prozie Caldwell, nie śmieszy, sprzyja raczej przekraczaniu granic między fikcją i tym, co realne, między bolesnym absurdem egzystencji i nieważnością, banalnością codziennego doświadczenia, które w oczach dziecięcego narratora nabiera ogromnej wagi, czyniąc go człowiekiem przedwcześnie dojrzałym. Jak bowiem podkreślają teoretycy literatury – „duch groteski” przenika narrację pierwszoosobową, gdyż to właśnie tego typu subiektywnie prowadzona opowieść „pokazuje świat, który uległ alienującemu przeobrażeniu, świat, w którym władzę przejęły obce, bezosobowe siły. Jest to zarazem zawsze świat czyjś, komuś odsłaniający się jako niepokojąco zmieniony. Wiąże się z tym oczywista konieczność uwzględnienia podmiotowego punktu widzenia i perspektywy wartościowania, z której taka przemiana rzeczywistości mogłaby zostać dostrzeżona i przeżyta” (Wolk 2014: 144).

Nieprzypadkowo zatem ostatnia opowieść z cyklu, zatytułowana *To już nie ten sam Stary*, może być odczytana na prawach krótkiego, przepojonego tragizmem, poruszającego obrazu. Widzimy zatem poranek w niewielkiej kuchni Stroupów, w której ojciec swym zwyczajem zajada buleczki z melasą, grzejąc się spokojnie przy piecu. Napięcie wzrasta jednak, gdy do kuchni wchodzi Pani Stroup, robiąc mężowi gorzkie wymówki z tak błahego powodu, że na kilka dni

poszedł (jak sam mawia) „właściwie donikąd, czyli w świat”. To właśnie wówczas, w ten chłodny, zwiastujący koniec lata, poranek między ojcem i synem, tuż za plecami utyskującej matki – nawiązuje się jakaś nić tajemnego porozumienia. Gdy obaj wychodzą na ganek, ojciec powierza Wiliamowi szczególną misję: codziennie rano chłopiec ma wykraść jajko z kurnika, by w pobliskim sklepiku zamienić je na ziarno dla ukochanego przez ojca ptaka, championa walk kogucich, znanego w całym miasteczku – „Studencika”.

Przy obiedzie panuje – nie wróżąca nic dobrego – cisza. „Siedzieliśmy w niemal zupełnym milczeniu dokoła stołu i jedliśmy zapiekankę z kury” – wspomina Wiliam i dodaje, że matka, starannie układając nóż i widelec na pustym talerzu, powiedziała: „Morrisie, mam nadzieję, że będzie to dla ciebie nauzką. [...] Nie miałam wyjścia, musiałam zrobić coś...Zrobiłam tę zapiekankę z... – Studencik! – Krzyknął ojciec i odsunął krzesło” (Caldwell 1973: 112).

Tekst nie kończy się konkluzją, mimo że jak nieraz podkreślał autor – „konkluzja czeka za rogiem”. Tekst kończy się pełnym rozpacz, bolesnym wyznaniem chłopca, który wychodzi w mrok, by poszukać Starego, by poszukać go, „zanim będzie za późno” (Caldwell 1973: 112).

Cykl ma zatem kompozycję otwartą, drzwi do zaniedbanego domostwa Państwa Stroupów pozostają z lekka uchylone. Na deskach podniszczonej werandy tli się jeszcze niedopalek cygara, rzuconego niedbale przez Morrisona Stroupa... Opowieść można podjąć w dowolnym miejscu... niech się snuje, niech obrasta w znaczenia, niech trwa...

SUMMARY

***Georgia Boy* by Erskine Caldwell – between the Grotesque, Irony and Special Charm of the Storytelling from the South of the USA**

The aim of the essay is to present a special “episode” in the work of a mature writer, the text addressed both to young, teenager and adult readers. A good example proves to be the prose by Erskine Caldwell, *Georgia Boy* (1943). Previously Caldwell created *Tobacco Road* (1932), *God's Little Acre* (1933), *Journeyman* (1935) and *Trouble in July* (1940).

It seems important that Caldwell became close to Polish readers in the second decade of the twentieth century when it was “fashionable” to read this type of American literature, exposing the brutal and miserable life of the “black” South. But novels created between 1932 and 1940 are texts addressed to a mature reader. Stories mentioned above are full of brutality and violence. But the collection of short stories *Georgia Boy* seems to be different. Caldwell shows there his positive and full of sensitivity attitude to common people and their humble, not complicated lives.

It would also be interesting to examine from this special perspective, comparing artistic biography of the author with the creation of the narrator in prose dedicated not only to young people as *Georgia Boy* seems to be. Caldwell is also a writer whose masterpieces have had a particular impact on the perception of the literature of the twentieth century of the generation of Polish readers, who are nowadays elderly and well-educated people.

143

KEYWORDS

Autobiography, the method of storytelling, the South American literature, a child as a narrator

BIBLIOGRAPHY

- Arnold Edwin T., ed. 1988. *Conversations with Erskine Caldwell*. University Press of Mississippi.
- Caldwell Erskine. 1973. *Chłopiec z Georgii*. Michałowska Mira, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Caldwell Erskine. 1982. „Erskine Caldwell, The Art of Fiction No. 62. Interviewed by Elizabeth Pell Broadwell, Ronald Wesley Hoag”. *The Paris Review* (86). Online:

- <https://www.theparisreview.org/interviews/3098/erskine-caldwell-the-art-of-fiction-no-62-erskine-caldwell>. Data dostępu 20.12.2016.
- Czerwińska Małgorzata. 2011. „Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki”. *Teksty Drugie* (5): 183-200.
- McDonald Robert L. 2006. Introduction, 1-10. W: McDonald Robert L., ed. *Reading Erskine Caldwell. New Essays*. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Mixon Wayne. 1995. *The People's Writer. Erskine Caldwell and the South*. Charlottesville (Va): University Press of Virginia.
- Prussak Maria. 1993. „Stefan Treugutt (17 kwietnia 1925 – 8 lipca 1991)”. *Pamiętnik Literacki* LXXXIV (3/4): 229-236.
- Wolk Marcin. 2014. „Groteska i pierwsza osoba”. *Ruch Literacki* (2): 142-153.
- Zaremba Janusz. 1971. „Sługa Boży”. Online: <http://www.e-teatr.pl/pl/artykuly/212661.html>.
Data dostępu 20.08.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

ESJE

GENDER STUDIES WOBEC PROBLEMÓW DACHRONII I SYNCHRONII

PRZEMYSŁAW GÓRECKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Filologii Polskiej

Wrefleksji humanistycznej badania genderowe są niemal zawsze w rozmaity sposób łączone z filozofią feministyczną oraz teoriami queerowymi, co znajduje oczywiste wytłumaczenie w genezie i charakterze studiów nad płcią w kulturze¹. Nie kierując się zamiarem kontestacji tego logicznego porządku, lecz ciekawością naukową, chciałbym przyrzeć się fenomenowi tak rozumianej synchronii panującej w pojmowaniu tych dziedzin i przedstawić możliwość ukazania kwestii studiów genderowych w ujęciu diachronicznym jako alternatywy dla najpopularniejszego porządku. W tym celu warto zanalizować słuszność (lub jej brak) synchronicznego podejścia do tych dyscyplin naukowych i pokazać w jakim stopniu sytuowanie *gender studies* jako „poprzedzających” feminizm lub „następujących po nim” jest wartościową poznawczo praktyką, a w jakim jedynie historiograficznym spełnieniem powinności

¹ W tytule posługuję się terminem „gender studies” rozumianym jako dyscyplina naukowa wykładana akademicko, prezentująca refleksję dotyczącą *gender*, feminizmu i *queer*.

ukazania kierunku rozwoju. Zagadnienia „*gender studies* a diachronia i synchronia” otwierają też pole do rozważań na temat związków tych dziedzin naukowych i zakresu wzajemnych inspiracji oraz korzystania z ustaleń wypracowanych na trzech gruntach: badania genderowe a wpływy feminizmu korporalnego, postfeminizm i feminizm lesbijski a performatywność, perspektywa rewizjonistyczna w krytyce feministycznej a *Men's Studies* jako odłam badań genderowych – i tak dalej. Dwie wizje – synchroniczna i diachroniczna – mogące symbolizować dwa różne podejścia do oglądu *gender studies* jako (a) historycznego fenomenu to nierównorzędne propozycje odczytania historii idei, ponieważ każda z nich oferuje inne narracje i akcentuje odmienne aspekty nauki. Tendencja do przyczynowo-skutkowego i syntetycznego ujmowania faktów tworzących historię idei jest jedną z charakterystycznych cech dyskursu współczesnej nauki obciążonej stygmatem historyzmu, warto jednak prześledzić, jak mogłaby wyglądać próba takiej interpretacji *gender studies*, by przekonać się, że nie jest to interpretacja jednoznaczna, łatwa i obiektywna.

Gender i *queer*, rozumiane jako obszar wpływów filozoficznych i socjologicznych, nie pokrywają się semantycznie – obie kategorie wiążą się ponadto z osobnymi nurtami humanistyki, te zaś z odrębną problematyką². Ich wspólną cechą, co dostrzega i akcentuje na gruncie badań literackich Anna Burzyńska, jest rozbudzenie nowego typu wrażliwości na inność i różnicę, przy czym – zaznacza – w przypadku *gender* jest to uwrażliwienie na różnice płciowe i ich funkcje w społeczeństwie i kulturze (*gender sensitivity*), zaś w przypadku *queer* – wyczulenie na różnice seksualne (Burzyńska 2009: 441). Jak sytuują się zatem badania genderowe wobec feminizmu drugiej i trzeciej fali (bo zwłaszcza te warto uwzględnić) i ich dziedzictwa oraz jak przedstawia się jako punkt wyjścia do polemik wysuwanych z pozycji teorii queerowych – i czy w ogóle można rozpatrywać go w ten sposób?

Warto postawić kluczowe pytanie o historyzm lub ahistoryzm pojęcia *gender*. Geneza badań genderowych sięga lat 30. XX wieku, kiedy amerykańska antropolożka Margaret Mead w książce *Płeć i charakter w trzech społeczeństwach pierwotnych* poddała analizie problematykę zależności roli i statusu danej jednostki w społeczeństwie w zależności od jej płci. Kolejnym znaczącym punktem na tej niezwykle uproszczonej i konturowej mapie rozwoju idei jest Robert Stoller, który wyraźnie i zdecydowanie rozróżnił płeć biologiczną od tożsamości społeczno-kulturowej – jego książkę *Sex and Gender* z 1968 roku uznaje się zazwyczaj za początkowy moment zaistnienia kategorii *gender* w dyskursie. Dalszymi pionierskimi realizacjami projektu eksploracji i niuansowania terminu „płeć społeczno-kulturowa” były m.in. książki Kate Millet (*Sexual Politics*, 1970)³, badania z późnych lat 70. (zwłaszcza Dorothy Dinnerstein 1977 i Nancy Chodorow

² Por. uwagi etymologiczne i systematyczne: (Łebkowska 2012: 367-372) oraz (Lizurej 2007: 29-42).

³ Slabe i mocne strony przelomowej pracy Millet punktuje Krystyna Klośńska w *Feministycznej krytyce literackiej*, chwając *Sexual Politics*, na podstawie analizy jej recepcji, za ustanowienie źródła inspiracji dla powstania nowej aury

1978), które wniosły do humanistyki choćby metafory syreny i Minotaura czy koncepcje reprodukcji roli macierzyńskiej. To właśnie już od ósmej dekady XX wieku nie sposób ignorować przeplatania się myśli feministycznych i genderowych następującego nie tyle na zasadzie wzajemnych inspiracji, co wręcz rozwoju jednej na gruncie drugiej. Wspomniana *Sexual Politics* Millet, a także *Sex, Gender and Society* Anne Oakley uznaje się za książki, które przeszczepiły genderowe wnioski Stollera na grunt feminizmu. Na przełomie lat 70. i 80. kategoria *gender* stała się jedną z najczęściej używanych konstrukcji w anglojęzycznych dyskursach feministycznych, co widoczne jest choćby w pracach Gayle Rubin⁴. Feminizm natomiast – mowa tu nadal o feminizmie akademickim, zwłaszcza drugofalowym, którego umownym początkiem było wydanie *Mistyki kobiecości* Betty Friedan w 1963 roku – bazuje, podobnie jak badania genderowe, na znacznie starszych koncepcjach i badaniach. Starszych nawet, niż badania Mead z lat 30., bo choć przełomowa *Druga płeć* Simone de Beauvoir ukazała się we Francji w 1949 roku (cztery lata później po angielsku), to była przecież swoistym intelektualnym ukoronowaniem wielu feministycznych debat, działań, dyskusji i pism. Nie warto również ulegać tendencji do ignorowania przemożnego wpływu i spuścizny intelektualnej pierwszej fali feminizmu i ograniczania jej do dziejących się w konkretnej rzeczywistości społeczno-politycznej doraźnych lub długoterminowych działań kobiecych pozbawionych teoretycznego zaplecza. Niewątpliwie protoplastką feminizmu była Mary Wollstonecraft, której *Wołanie o prawa kobiety* wydane zostało w 1792 roku. Chronologicznie więc – diachronicznie – feminizm miałby w takim ujęciu „pierwszeństwo” przed studiami genderowymi – to oczywiste, czy jednak dostatecznie przekonujące? Równocześnie z Robertem Stollerem swoje badania prowadziła Florance Howe, amerykańska nauczycielka, która przeprowadziła krytyczną analizę podręczników szkolnych i programów nauczania, zainicjowała ataki na kanon edukacji obowiązujący w USA, ustanawiany przecież przez białych mężczyzn. Również w latach 60. w Wielkiej Brytanii i USA początek miały badania kobiece, *women's studies*, najwcześniej wyodrębniona postać feminizmu akademickiego. W tym okresie można mówić o nieustannym wzajemnym uzupełnianiu się i „współpracy” nurtów feministycznych i badań genderowych; tak naprawdę najciekawsze pęknięcia w obrębie tej spójności, największe różnice i najistotniejsze spory rozpoczynają się wraz ze zmierzchem drugiej fali i dojściem do głosu postfeminizmu.

intelektualnej wokół relacji między płciami oraz krytykując za zbyt monolityczną koncepcję ideologii i polityki seksualnej (zob. Kłosińska 2010: 28-29, 34-35).

⁴ W pierwszej połowie lat 80. Rubin opublikowała esej *Thinking Sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality* (przetłumaczony na język polski przez Joannę Mizielińską jako *Rozmyślając o seksie: zapiski w sprawie radykalnej teorii polityki seksualności*, „Lewa noga” 2004, nr 16), w którym wyszczególniła podstawowe przejawy upolitycznienia seksualności, konstruowania jej dyskursu i prób normalizowania pożądania przez tzw. maszynę seksualną. Badania te mają typowe cechy analizy prowadzonej z antynormatywistycznego i antyesencjalistycznego punktu wyjścia teorii *queer*.

Trzecim – obok feminizmu i gender – „filarem”, zbieżnym z postfeminizmem, jest teoria *queer*, rozwijająca się konsekwentnie od przełomu lat 80. i 90. Konstytutywnym jej tekstem jest artykuł Teresy de Lauretis opublikowany w 1991 roku⁵. W pewnym sensie bezpośrednim punktem wyjścia dla badaczki były studia gejowsko-lesbijskie, jednak inspiracje badaniami genderowymi są oczywiste i ważne dla akademickich studiów *queer*. Można to tłumaczyć dość ścisłymi związkami (choć to dość prowokacyjne w kontekście queerowej wolności!) między płciowością a seksualnością, identyfikacją płciową i pożądaniem. Analizy *queer* nastawione na badanie zagadnień tożsamości (w zupełnie inny – podejmujący refleksję nad normatywnością i negujący klasyfikacje norm – sposób, niż oparte na postulatach tożsamościowych studia LGBT) i inności korzystają z ponowoczesnych nurtów filozofii inności. Badania genderowe nie uwzględniają tej perspektywy, lub korzystają z niej w znacznie mniejszym stopniu, ponieważ do analizy kwestii dotyczących męskości/żeńskości nie jest ona niezbędnym narzędziem. Wpływy i pokrewieństwa stają się jednak bardziej widoczne, jeśli rozpatruje się *queer* i *gender* od strony genezy: Michel Foucault, jako prekursor, inspirował w dużym stopniu Judith Butler, która jest filozofką genderową reprezentującą przeciwieństwo queerową orientację w swoich badaniach. Kwestionowanie normatywnych tożsamości, którego podejmuje się Butler, jest możliwe dla teoretyków i teoretyczek *queer* dzięki narzędziom, które wypracowane zostały w znakomitym stopniu przez badaczy i badaczki genderowe. Równie istotna jest kwestia języka, ponieważ teoria *queer* i krytyka queerowa odwołują się nie tylko do doświadczeń studiów LGBT, lecz także do krytyki genderowej: obie opierają się w dużym stopniu na pojęciach wytworzonych na gruncie szeroko rozumianych badań genderowych, czerpiąc z nich (zwłaszcza z psychologii i socjologii) narzędzia i materiał badawczy. Teoria *queer* korzysta jednak z ustaleń *gender studies* w sposób funkcjonalny, traktując je jako punkt wyjścia do polemik i analiz koncentrujących się zwłaszcza na seksualności.

Istnieje tendencja do postrzegania wzajemnej relacji *gender studies* i feminizmu jako relacji następstwa. Problem pojawia się, gdy próbuje się przyjrzeć bliżej temu zagadnieniu – warianty kolejności tego następstwa są różne. Przyjęcie, że feminizm „umożliwił” badania genderowe, wymaga doprecyzowania, że dokonał tego w określonym zakresie: dostarczył narzędzi, „otworzył” (lub, właściwiej, „rozszerzył”) dyskurs, uutorował drogę metodologiczną. Feminizm akademicki doszedł do takiego punktu krytycznego – zmierzchu drugiej fali – w którym zaczęło się pojawiać coraz więcej kwestii, na które nie mógł wszechstronnie i satysfakcjonująco odpowiedzieć; był inaczej ukierunkowany. Wówczas z intelektualną odsieczą mogły przyjść

⁵ Zredagowany przez Teresę de Lauretis specjalny numer periodyku naukowego *differences: a Journal of Feminist Cultural Studies* z 1991 r. był publikacją podsumowującą zorganizowaną przez nią rok wcześniej konferencję na Uniwersytecie Kalifornijskim w Santa Cruz.

badania genderowe, z zastrzeżeniem, że mowa tu wciąż o nowoczesnych, współcześnie rozumianych *gender studies*, które znacznie różnią się od badań Stollera czy Mead, o ściśle i stygmatyzująco feministycznej proveniencji. Drugim aspektem takiej relacji następstwa byłaby teza, że feminizm „umożliwił” powstanie *Men's studies/masculinities studies*, studiów nad męskością (męskosciami), które są przecież odłamem studiów genderowych. Ewa Hyży zadaje pytanie, dlaczego teoretyczki feminizmu zajmują się problemem męskości (Hyży 2004: 71-87). Co ma wspólnego męskość z feminizmem? To spowszedniałe już, w zamyśle prowokacyjne pytanie antagonizuje problematykę męskości i kobiecości w duchu początkowego programu i przekonań drugiej fali, która łączyła męskość z takimi cechami osobowymi mężczyzn, jak agresja i skłonność do konkurowania, skutkujące zdominowaniem kobiet i reprodukcją relacji patriarchalnych. Problematyka mężczyzn i męskości nie była, co w tym kontekście nie dziwi, przedmiotem odrębnych zainteresowań feministek. Zmiany w poczuciu tożsamości kobiet wpłynęły jednak na ewolucję oceny pozycji społecznej mężczyzn i rozbudzenie ich zainteresowania kwestiami własnej tożsamości: zaczęły się pojawiać prace mężczyzn na temat męskości, choć *Men's studies* powstały na przełomie lat 70. i 80., a jako samodzielny kierunek studiów ukonstytuowały się dopiero w latach 90. W tym samym czasie w badaniach akademickich studia genderowe zaczęły zajmować miejsce studiów kobiecych, same zaś zostały uzupełnione o *queer studies*. Zmiany te zaowocowały w feminizmie rozwojem co najmniej dwóch teoretycznych dróg poszukiwań: część feminizmu zajęła się dekonstruowaniem *gender* jako organizującej zasady instytucji i wartości społecznych, inna część, związana głównie ze studiami kulturowymi, rozpoznając *gender* jako nadal głęboko wrośnięty w społeczną strukturę, tożsamość i seksualność konstrukt, zwróciła się w kierunku pogłębionych badań tej odrzuconej niegdyś, a istotnej także dla feminizmu problematyki męskości. Jej zgłębienie umożliwia zrozumienie podstaw mizoginii w kulturze i jest wręcz wyjściową kwestią dla studiów nad podmiotowością kobiet, nie tylko w perspektywie rewizjonistycznej.

Jest sporo przykładów, którymi można zilustrować tak postawioną tezę dotyczącą wpływu feminizmu na badania genderowe, choćby kwestia feminizmu korporalnego, który w pewnym sensie uaktywnił pewne pola badawcze w obrębie analizy genderowej, a jeszcze bardziej teorii *queer*⁶.

⁶ Fundamentalne są prace Elizabeth Grosz, m.in. książka *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism* (1994), w której badaczka usiłuje odwrócić somatofobiczną orientację badań filozoficznych i ukazać prymat doświadczenia korporalnego. O niejednoznaczności zachodniej historii korporalności, niezbędności teorii Grosz oraz o niebezpieczeństwach uniwersalistycznego podejścia do feminizmu korporalnego (prezentowanego m.in. przez innego filozofa, Daniela Pundaya) pisze Monika Świerkosz w artykule *Feminizm korporalny w badaniach literackich. Próba wyjścia poza metaforykę cielesności* (2008: 76-77).

Jeśli odwrócić tę relację i przyrzeć się tezie, według której to badania genderowe tak naprawdę „umożliwiły” rozwój feminizmu akademickiego, to ujawniają się już na początku pewne oczywiste paradoksy i absurdy wynikające z takiego postawienia sprawy. Są one jednak głównie wynikiem anachronizmu, możliwego do usunięcia jeśli pominiemy diachroniczną perspektywę rozwoju i spojrzemy sceptycznie na oba nurty, próbując doszukać się punktów wspólnych. Nie bez znaczenia jest fakt, że każda z teorii (z teorią *queer* włącznie) staje wobec problemu, który można zawrzeć w antagonizmie „esencjalizm a konstrukcjonizm”. Swój najwyraźniejszy przebieg spór ten odnotował najpierw na gruncie badań genderowych, kiedy wyodrębniły się co najmniej trzy wyraźne stanowiska teoretyczne, od skrajnie esencjalistycznego, w myśl którego uznano płeć biologiczną za absolutnie niepodważalną podstawę (dymorficzne stanowiska typowe dla klasycznej socjologii), przez kompromisowe (esencjalizujący konstruktywizm Beauvoir), aż po radykalnie konstrukcjonistyczne, rezygnujące całkowicie z koncepcji uwarunkowań biologicznych, uznające konstytutywną rolę *gender* w tworzeniu się tożsamości podmiotowej (Butler). Podobny spór miał miejsce na polu feminizmu, była to polemika między uznającymi uniwersalną naturę kobiety (Beauvoir, Wallach Scott) a zaprzeczającymi istnienia jakichkolwiek substancjalnych, uniwersalnych i niezmiennych cech natury kobiecej (tu choćby Wittig)⁷. Na gruncie *queer* spór na linii esencjalizm-konstrukcjonizm jest chyba najbardziej aktualny i burzliwy, o czym świadczą choćby powstające publikacje prowadzące się często do sprzeciwu wobec esencjalnych i tożsamościowych tendencji studiów gejowsko-lesbijskich i postulowania queerowej płynności (na polskim gruncie przyjmujące m.in. postać reakcyjnej odpowiedzi na propozycje antyesencjalistyczne – tu odpowiednio Nowak oraz Kochanowski i Mizielińska)⁸.

Niejako „syntetycznie” omówić trzeba także stosunek studiów queerowych do badań genderowych, z zawieszonym wciąż pytaniem o jego domniemaną diachroniczność. Teoria *queer* jako refleksja o różnorodności tożsamości, seksualności i stylów życia, ma inny stosunek do badań genderowych niż badania te do feminizmu: bardziej „historyczny” (uhistoryczniony) i ukonkretniony w określonej rzeczywistości społecznej, ze względu na swój polityczny potencjał. Odruch sprzeciwu jest, podobnie jak w feminizmie i *gender studies*, absolutnie podstawowym i niezbędnym czynnikiem – jeśli jednak nie następuje po nim dalsza analiza, potencjał odruchu utyka w martwym punkcie. Przedsięwzięcia typu Queer Nation czy Act Up mogą wprawdzie

⁷ Spór esencjalistyczny w feminizmie był złożony, Agata Czarnacka wskazuje na trzy podejścia do kwestii esencjalizmu upodobniające feministyczny spór wokół niego do sporu wokół esencjalizmu genderowego: postawę afirmatywną (konserwatywną), radykalną i umiarkowaną. Jednocześnie, co ciekawe w kontekście rozważań o diachronii, wspomina, że krytyka esencjalizmu w latach 60. trafiła do USA, gdzie zaowocowała rozwojem *gender studies* (zob. Czarnacka 2014: 121-122).

⁸ Kwestię esencjalizmu i konstruktywizmu na gruncie queer rozpatruje Przemysław Szczur w artykule *Homoseksualność, ale która? O sporze esencjalizm versus konstruktywizm w studiach gejowsko-lesbijskich* (2010: 196-197, 202).

przypominać Women's International Terrorist Conspiracy from Hell (w skrócie WITCH) czy inne radykalne organizacje feministyczne, ze względu na bezkompromisowy wymiar działania, jednak strategia dywersji czy podważania normatywizmu, kluczowa dla teorii *queer*, czerpie pełnymi garściami z efektów badań genderowych⁹. Dzięki nim powszechna jest wiedza na temat tego, co jest uznawane za normatywne, a co nie. W jaki sposób wiedza ta jest dalej używana, to już kwestia zależna od kompetencji i inwencji aktywistów, teoretyków i badaczek queerowych, których praktyka pokazuje, jak analizy kategorii prowadzą do nowego określenia celów walki. Jednocześnie jest to oczywista wartość dodatkowa w stosunku do studiów genderowych (czy gejowsko-lesbijskich); teoria *queer* musiała, ostatecznie, z jakiegoś powodu powstać, a powodem tym było dostrzeżenie niemożności uzyskania odpowiedzi w ramach tych studiów na konkretne nurtujące pytania. Subwersywność, performance, to jedne z mocnych punktów teorii *queer*, które należą do obszaru ignorowanego, marginalizowanego z jakichś powodów nie poddawane refleksji we wspomnianych nurtach badawczych. Tożsamość queerowa (a więc programowa antytożsamość) nie stoi w kontrze do wrażliwości genderowej, jest raczej tożsamością zbudowaną na jej podstawach oraz na czterech istotnych źródłach: studiach LGBT, filozofii feministycznej, koncepcjach francuskiego poststrukturalizmu i ideach Foucaultiańskich. Kanoniczne badania genderowe, dotyczące kulturowego wytwarzania płci i wtłaczania w płciowe scenariusze, są w pewnym sensie matrycą dla socjologii *queer*, analizującej scenariusze zachowań seksualnych i ekspresji. Warto przytoczyć słowa Ki Namaste dotyczące korzyści, jakie z teorii *queer* czerpie socjologia i uzmysłowić sobie, że te same wartości z takiej symbiozy zyskuje refleksja genderowa: „Teoria *queer* oferuje socjologii przyczynę do analizy powstania i reprodukcji heteroseksualności. Zamiast badać wyłącznie gejów, lesbijki czy osoby biseksualne jako jedyny przedmiot godny zainteresowania, poststrukturalistyczna socjologia stara się opisywać strategie, przy pomocy których seksualność kształtowana jest jako konstrukt społeczny” (Namaste 1994: 227)¹⁰.

Warto cofnąć się do początków teorii *queer* i zwrócić uwagę na to, co tak naprawdę zainicjowało jej rozwój, by uświadomić sobie, że jej następstwo wobec badań genderowych (rozumianych tym razem jako ściśle powiązanych z refleksją feministyczną) jest oczywiste i podstawowe dla ich kształtu. Teoria i praktyka *queer* pojawiły się pod koniec lat 80. jako wyraz niezadowolenia z polityki tożsamościowej ruchu feministycznego, gejowskiego i lesbijskiego.

⁹ Queer Nation to organizacja nowojorskich aktywistów LGBTQ założona w roku 1990 przez aktywistów z ACT UP – organizacji walczącej z obojętnością władz USA wobec rozprzestrzeniania się AIDS. Działania Queer Nation były radykalne, opierały się na akcjach ulicznych, outingach, konfrontowaniu przestrzeni miejskiej z hasłami propagandowymi.

¹⁰ Wszystkie tłumaczenia – jeśli nie zaznaczono inaczej – P.G.

Poszukiwanie „pozytywnej” tożsamości kobiecej czy lesbijskiej, która miałaby otworzyć drogę dla projektu emancypacji i uwolnienia się od męskiej dominacji, doprowadziło do normatywnych i nieuwzględniających różnic (etnicznych, materialnych czy klasowych) między kobietami projektów tożsamościowych. Konstruowana przez ruch feministyczny tożsamość kobieca, jak twierdzi Judith Butler w *Gender Trouble*, jest wynikiem tych samych mechanizmów, które są odpowiedzialne za kulturową opresję kobiet. Feministyczny model tożsamościowy nie uwzględniał zatem różnic wynikających z orientacji psychoseksualnej, rasy, klasy społecznej czy etniczności. Podobne zarzuty pojawiły się w tym samym czasie wobec ruchu gejowsko-lesbijskiego, który budował zbiorowy podmiot działania w oparciu o esencjalistyczny model tożsamości i wspólnoty. Tak jak w ruchu feministycznym akcent padał na wspólną dla wszystkich kobiet opresję ze względu na płeć, tak w ruchu gejowsko-lesbijskim rdzeniem tożsamości było pożądanie osób tej samej płci i doświadczenie dyskryminacji z tego powodu. Teresa de Lauretis zaproponowała analizę sytuacji wszystkich grup i kategorii społecznych doświadczających opresji z powodu dominacji obowiązkowego heteroseksualizmu, podtrzymywanego przez społeczną i kulturową dominację mężczyzn heteroseksualnych w ramach jednej teorii wykluczonych i odmieńców.

Dobrym przykładem tego, jak *queer* wzbogaca refleksję genderową, jest obszar badań literaturoznawczych, co udowadnia Eve Kosofsky Sedgwick; przed publikacją jej przełomowych analiz interpretacje literackie prowadzone z perspektywy genderowej miały głównie rewizjonistyczny charakter, odkąd zaś perspektywa ta uzupełniona została o świadomość queerową, badania stały się bardziej – mówiąc językiem feminizmu – ginokrytyczne w wersji *queer*, „queerokrytyczne”, czyli nie podejmowane z punktu wyjścia, którym jest antagonizowanie płci i ról płciowych, uwzględniające pewną płynność, nieokreśloność, dziwaczność.

Warto wrócić jeszcze do zasygnalizowanego już feminizmu korporalnego – nurtu posługującego się genderową krytyką esencjalistycznych teorii kobiecej tożsamości, inspirowanego silnie francuską szkołą feminizmu (Cixous, Kristeva, Irigaray) i przybierającego nazwiska takie jak Elizabeth Grosz, Susan Bordo, Donna Haraway czy Vicky Kirby. W przypadku tej orientacji teoretycznej punktem wyjścia jest podmiot ugenderowany, określony rodzajowo i materialny, płciowy, cielesny. Feminizm korporalny postuluje zniesienie uprzywilejowanej pozycji rozumu, kontestację ugruntowanej w filozofii somatofobii, uznanie roli ciała i sposobu jego funkcjonowania w decydowaniu o tożsamości. W geście odwrócenia hierarchii tradycyjnie (w filozofii zachodniej) uznającej prymat rozumu nad ciałem jest silnie wicherzycielski pierwiastek, zdecydowany krytycyzm wobec tych tradycyjnych koncepcji podmiotowości, które łączą ideę natury kobiecej z cielesnością i zmysłowością. Zbliża to

wywrotowy potencjał feminizmu korporalnego do teorii *queer*. Przede wszystkim jednak interesujące w tym kontekście mogą być nowe możliwości interpretacji: propozycje objaśniania świadomości w kategoriach inskrypcji i transformacji cielesnej, rzeźbienia ciała przez siły społeczne czy performatywnego wytwarzania cielesności przez przedstawienie.

Relacja „*queer* a feminizm” może być dość interesująca także w kontekście kampu, zwłaszcza w interpretacjach takich, jak Moe Meyer, która widzi kampf jako parodię *queer* specyficzną dla odmieńców (Meyer 2012: 525-550). Nieheteronormatywny wymiar kampu zyskuje ciekawe możliwości wykorzystania we współczesnej sztuce feministycznej – postfeminizm czerpie z jego estetyki, o czym świadczy twórczość takich artystek, jak Pipilotti Rist czy Nan Goldin. To również znamienne, że początkowo w tej działalności artystycznej uwidaczniał się prymat abiektu, wręcz epatowanie abiektałnością w mowie o kobiecym doświadczeniu (np. *The Art of Menstruation* Judy Chicago). Zasadniczy jest jednak tu fakt, że artystki drugofalowe interesuje tożsamość zbiorowa, budowana na podstawie wspólnego doświadczenia, co jest zgodne z dawniejszymi teoriami filozoficznymi, zupełnie rozbieżne jednak z podstawowymi założeniami *queer*. W nowszych pracach istotniejsza staje się już wielość tożsamości oraz płynność jej przemian i takie właśnie podejście wiąże się z teorią *queer* zakładającą, że tworzenie grupy na fundamencie wspólnego doświadczenia zwykle prowadzi do jakichś wykluczeń i opowiada się za akceptacją wszelkiej inności, rezygnując z modelu wspólnej wszystkim tożsamości.

Wszystkie warianty konfiguracji *gender studies*, feminizmu i teorii *queer* podkreślają umowny i dyskursywny charakter diachroniczności tych projektów, akcentując wartość poznawczą każdej z propozycji osadzenia ich w układzie wzajemnych odniesień. Ujęcia diachroniczne są względną i niejednoznaczną próbą przedstawienia historii idei, interpretacja synchroniczna jest rozwiązaniem dystansującym przedmiot badań od sieci powiązań przyczynowo-skutkowych. Wydaje się, że ujęcie synchroniczne nie podważa związku koncepcji, teorii czy praktyk z konkretnymi momentami historycznymi, lecz wynosi na pierwszy plan ich uniwersalne jakości widoczne dzięki porzuceniu prezentystycznej i przyczynowo-skutkowej perspektywy. Niezależnie od tego, czy potraktuje się feminizm jako macierz studiów genderowych, czy uzna za ich odłam, widoczność powiązań między poszczególnymi koncepcjami będzie tak samo widoczna i nadal skłaniać będzie do zadawania pytania podstawowego, przenoszącego teoretyczne dywagacje na grunt praktyczny: czy najpierw zaczynamy zwalczać nierówności, czy analizować kategorie tworzące ich podstawy? Prześledzenie dróg ewolucji feminizmu, *gender studies* i teorii *queer* pokazuje, że ich wzajemne powiązania mogą wyznaczać kształt dalszego rozwoju nowych koncepcji i ukazywać niespodziewane powiązania. W dalszej perspektywie jednak ujęcie

diachroniczne wydaje się mało poręcznym rozwiązaniem ze względu na umowność i tendencję do symplifikacji, w odróżnieniu od podejścia synchronicznego, w którym zagrożenie tymi błędami jest mniejsze.

SUMMARY

Issues of Diachrony and Synchrony in Gender Studies Approach

This research paper aims to present the issue of gender studies as a scientific discipline embed in certain research context and in a network of relations with such ideas and conceptions as feminism and queer theory. By analyzing the historical and philosophical context and the range of influence in the area of these three disciplines, I consider the way how they popularly function in the scientific and common discourse. By relating both disciplines to each other and confronting them with the chronology, I analyze possible variants of thinking the sequent of these disciplines or their ahistorical functioning. I also search for the similarities between them, which could advocate a diachronic view and place in the causal context that calls to the synchronic attempt. In that way I consider all points of view and speculate validity or invalidity of synchronic attempt to gender studies, feminism and queer theory. Starting from asking for the historicism or ahistoricism of the term *gender* and presenting the way it varies from feminist and queer conceptions, I consecutively analyze feminism with reference to gender research (in both variants of the chronological result); gender research with reference to queer studies and queer studies with reference to feminism.

KEYWORDS

Gender studies, feminism, queer, science, theory, poststructuralism, twentieth century

BIBLIOGRAPHY

- Burzyńska Anna. 2009. Gender i queer. W: Burzyńska Anna, Markowski Michał Paweł. Teorie literatury XX wieku. Podręcznik, 439-473. Kraków: Znak.
- Chodorow Nancy. 1978. *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley–London: University of California Press.
- Czarnacka Agata. 2014. Etyka feministyczna, 121-122. W: Rudaś-Grodzka Monika, red. *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Warszawa: Czarna Owca.
- Dinnerstein Dorothy. 1977. *The Mermaid and the Minotaur: Sexual Arrangements and Human Malaise*. New York: Harper & Row.
- Grosz Elizabeth. 1994. *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hyży Ewa. 2004. Feminizm (lesbijski) i teoria queer, czyli o damsko-męskich dylematach teorii i politycznej praktyki, 71-87. W: Radkiewicz Małgorzata, red. *Gender – konteksty*. Kraków: Rabid.
- Kłosińska Krystyna. 2010. Krytyczki androtekstów: Kate Millet „Sexual Politics”. W: *Feministyczna krytyka literacka*, 25-60. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lizurej Marzena. 2007. Między teorią queer a praktyką queer, czyli co to znaczy, że jesteśmy różni, 29-42. W: Baer Monika, Lizurej Marzena, red. *Z odmiennej perspektywy. Studia queer w Polsce*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Łebkowska Anna. 2012. Gender, 367-408. W: Nycz Ryszard, Markowski Michał Paweł, red. *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Kraków: Universitas.
- Meyer Moe. 2012. Dyskurs Kampu. Rewindykacja. Bartosz Agata, tłum., 525-550. W: Czapliński Przemysław, Mizerka Anna, red. *Kamp. Antologia przekładów*. Kraków: Universitas.
- Namaste Ki. 1994. „*The Politics of Inside/Out: Queer Theory, Poststructuralism, and a Sociological Approach to Sexuality*”. *Sociological Theory* 12 (2): 220-231.
- Rubin Gayle. 2004. „Rozmyślając o seksie: zapiski w sprawie radykalnej teorii polityki seksualności”. Mizielińska Joanna, tłum. Lewą nogą (16): 164-224.
- Szczur Przemysław. 2010. „Homoseksualność, ale która? O sporze esencjalizm versus konstruktywizm w studiach gejowsko-lesbijskich”. *Źródła Humanistyki Europejskiej* 3: 191-206.

Świerkosz Monika. 2008. „Feminizm korporalny w badaniach literackich. Próba wyjścia poza metaforykę cielesności”. *Teksty Drugie* (1-2): 75-95.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

ESSEJE

Z ZACHWYTEM. O *DRUGIEJ BRAMIE* HALINY GÓRSKIEJ

EWA GRACZYK

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

D*ruga brama* (1935) jest dla mnie powieścią o cudzie rozwoju. Żeby utwór o takim temacie sam mógł przemówić do czytelników cudownym głosem, jego autorka, Halina Górska, użyła niezwyklej metaforyki i skonstruowała wyrefinowaną formę narracji. Ta forma to zderzenie dwu odmian opowiadania – pierwszoosobowej relacji pochodzącej z inteligentkiej rodziny Krysi oraz narracji wykorzystującej mowę pozornie zależną, oddającą punkt widzenia drugiej powieściowej bohaterki, Adeli, dziewczynki żyjącej w bardzo trudnych warunkach materialnych, pomocnicy swojej mamy, opiekunki młodszego rodzeństwa. Bezpośrednio wyrażone ja Krysi konfrontuje się w powieści z zapośredniczoną mową Adeli; można powiedzieć, że plebejuszka otrzymała od pisarki coś w rodzaju wsparcia narracyjnego, dzięki czemu empatii czytelników nie zatrzymuje nieinteligentki język bohaterki, nie mają oni okazji (nieświadomie, z przyczyn klasowych) uprzedzić się do niej z powodu skromnych zasobów jej kapitału kulturowego.

Dwoma punktami widzenia autorka zawiaduje w niekonwencjonalny sposób: najczęściej precyzyjnie i drobiazgowo konfrontuje wiedzę jednej i drugiej bohaterki na temat jakiegoś

zdarzenia, czasem jednak jakiś epizod odsłania odbiorcom tylko jedna z nich – tak dzieje się zwłaszcza pod koniec powieści, gdy nieoczekiwanie zbliżamy się do Adeli, a oddalamy od Krysi.

Początek *Drugiej bramy* zapowiada świetny, ale mieszczący się w granicach konwencji, częściowo autobiograficzny, utwór o dzieciństwie nadwrażliwej Krysi. Inteligency rodzice bohaterki z wielką troską chronią chorowitą córkę przed zagrożeniami, odcinając ją prawie całkowicie od świata zewnętrznego. Krysia nie chodzi do szkoły (nauczycielki uczą ją w domu), nie bawi się na podwórku. Raz udaje się jej zaprosić do domu małą Salusię, córkę krawcowej, ale zaraża się odrą i od razu wie, że więcej Salusi nie zobaczy. Długo rozpacza (krótka przyjaźń sprawiła jej ogromną radość), a potem stopniowo rezygnuje, obojętnie, emigrując w świat wytwarzanych z wielką łatwością marzeń. Chora matka oraz ojciec lekarz, pełni najlepszej woli, pozbawieni klasowych czy religijnych uprzedzeń, są jednak odlegli i nieobecni, nie wiedzą, ile cierpienia sprawia ich córce uwięzienie w resentymentalnym światku służących i guwernantek (którego sami zdają się nie zauważać).

I wydaje się, że wszystko się zdecydowało, że chowana pod kloszem Krysia stanie się, w najlepszym razie, przewrażliwioną, na wpół autystyczną artystką, a w najgorszym hipochondryczną „żoną modną”, gdy nagle w powieści następuje zwrot. Doktor z córką przeprowadzają się z Karmelickiej na Leszno i tam trzynastoletnia już Krysia, która może wreszcie (pod pewnymi warunkami) chodzić na podwórko, poznaje Adelę, dziewczynkę z proletariackiej rodziny po ciężkich przejściach. Matka drugiej bohaterki z wielkim trudem zarabia na utrzymanie czwórki dzieci, a najstarsza córka wychowuje trójkę młodszego rodzeństwa.

Oni też niedawno przeprowadzili się na Leszno – i Adela, i Krysia są obce na podwórku.

Od tego momentu *Druga brama* staje się opowieścią o przyjaźni dwu dziewczynek, dziewczynską *Godziną myśli*. Staje się opowieścią o cudzie rozwoju. Trzynastoletni, Krysia i Adela, od kiedy widzą się pierwszy raz na zielonym podwórku kamienicy na Lesznie, wchodzą ze sobą w złożone interakcje.

Kiedy Krysia pojawia się tam nagle, ma do nadrobienia wiele zaległości. Niewiele wie o życiu innych dzieci, nie umie sobie herbaty ugotować, po długich latach domowego aresztu stała się niezgłą bezlitośnie wyśmiewaną przez rówieśników. Druga szansa Krysi rodzi się w bólach, bo na początku pojawiając się na podwórkowej scenie, dziewczynka robi głupstwo za głupstwem. Dzieciom tam poznanym, pochodzącym z drobnomieszczańskich i proletariackich rodzin, imponuje dostatek jej domu i prestiż położenia społecznego, więc narratorka snuje przed chętną publicznością swoją wersję romansu rodzinnego: okazuje się synem (wcale nie córką) albańskiego księcia, dziedzicem baśniowych bogactw. „Kłamstwo” Krysi wychodzi na jaw, dzieci

z podwórka wyśmiewają się bezlitośnie z marzycielki, a wtedy Adela, która pierwsza zdemaskowała jej rojenia, staje po stronie słabszej. To, co było kompromitacją Krysi, przeradza się więc w chwilowy (jak zawsze w tej książce) sukces bohaterki. Niechętna Krysi Adela pozwala jej się zbliżyć, a to, co było przyczyną klęski narratorki – narcystyczne marzenia – zmienia swoją funkcję i charakter, bo kiedy Krysia opowiada bajki rodzeństwu Adeli, ta również słucha ich z rosnącą uwagą, a marzycielka uczy się kształtować je tak, żeby trafiały do słuchaczki, żeby zaspakajały jej potrzeby.

Na każdym etapie ich kolczastego związku dochodzi do blokady kontaktu i nieporozumienia – czasem fundamentalnego. W każdym z kolejnych kryzysów przyjaciółki dochodzą do ściany, jedna odwraca się od drugiej plecami i tamta bardzo cierpi – ale spragnione są przyjaźni i zrozumienia siebie nawzajem, a za chęcią zrozumienia przyjaciółki kryje się uparta chęć poznawania ludzi i świata, więc prawie zawsze w końcu jedna wychyla się ku drugiej, ku temu, co tamta ma do zaoferowania. Są sobą zainteresowane, są dla siebie ważne. Ale ich uwaga, ich zainteresowanie czy zachwyty nie są stałe, wprost przeciwnie, co chwilę przeradzają się w niezrozumienia i nieuwagę (ze strony Krysi przede wszystkim) czy niechęć lub złość (tak często reaguje Adela).

Są jak dwie latarnie morskie, na przemian oświetlają się albo pogrążają w mroku – metaforyka ognia i światła pojawia się za każdym razem, gdy coś się udaje, gdy jedna albo druga zwycięża przeciwności. W najważniejszych dla powieści epizodach widzimy bohaterki, gdy są pełne blasku, gdy ukazują się w swojej wewnętrznej wspaniałości. Autorki nie interesuje, jak dosłownie wyglądają bohaterki, nie jest ważne, czy są ładne czy brzydkie, fizyczność świadczy przede wszystkim o społecznym położeniu dziewczynek – Adela jest zmęczona i przedwcześnie dojrzała, Krysia to pozornie dziewczynka z Saskiego Ogrodu – z drogą lalką w ręku i ogromną kokardą na czubku głowy. Znaczenie mają tylko te chwile, w których bohaterki płoną. Mimo faz ciemności jedna dla drugiej pozostaje przewodniczką błądzącej łodzi, nieomylnie rozpoznają swoje chwile wzlotu, widzą, gdy któraś z nich świeci. Krysia z zachwytem patrzy na Adele, gdy ta rozprawia się z okrutną opiekunką pięcioletniej Józki:

Adela więc stała wspaniała, jak gdyby nagle większa, z oczyma płonącymi zielonym światłem, z szeroko rozstawionymi nogami (jak zapaśnik, który chce utrzymać równowagę w razie uderzenia) ujawszy się (nie posiadała wszakże miecza) pod boki i – krzyczała. Krzyczała bez przerwy, nie poszukując słów, które łączyły się i zlewały ze sobą w jeden ognisty strumień i tryskały prosto w tę obmierzłą czerwoną gębę w oknie!

Gębę, która traciła przytomność, jękała się, wybaluszała coraz bardziej oczy, stawiała się sina, a potem fioletowa...

A we wszystkich oknach ukazywało się coraz więcej twarzy i wszystkie te twarze były świadkami triumfu Adeli!

Unicestwiający ciotkę Józki śmiech wstrząsał po prostu całą kamienicą!¹

A w chwilę później widzimy, jakim odkryciem stała się dla Adeli czynna, chcąca natychmiast pomóc, empatia Krysi:

Bo o cóż chodziło tej Krysi?!

No, o co jej chodziło, że się cała tak paliła jak świeca, że się dławiała rozpaczą, oburzeniem i łzami, że nie mogła już ani chwili czekać, że gotowa była iść przeciw całemu światu?! [...]

Więc... więc po prostu o to, że jakiś człowiek, wszystko jedno jaki, cierpi, że jest bity i poniewierany!

I to właśnie tak bardzo, tak aż do głębi serca wstrząsnęło Adelą!

Ale nie tylko to. Także i to, w jaki sposób się do tego zabierała.

To, że wierzyła, iż ktoś zabierze ni stąd, ni zowąd do domu cudze dziecko, pokraczne, chore, a w dodatku głupie, dlatego tylko, że mu się dzieje krzywda! (Db, s. 187)

Halina Górska opowiada w *Drugiej bramie* o Krysi, która nie wie prawie nic o realnym świecie i kieruje się w życiu trafnymi i cennymi, ale bezradnymi intuicjami etycznymi (serce każe jej natychmiast biec na ratunek), ale opowiada także o tym, że Krysią na podwórku w Lesznie spotyka swoje szorstkie i bolesne dopełnienie – Adelę. Tamta, zarazem zachwycona przyjaciółką, jak i nieufna wobec niej, a w końcu zatroskana o nią, widzi – zwłaszcza podczas kryzysu związanego z pojawieniem się dręczonego dziecka – ślepą wielkość Krysi, która „wierzyła [...] że namówi te gęsi z podwórka, które w szkole potrafiły się znęcać nad każdą gorzej i brudniej ubraną koleżanką, aby je [dziecko – dop. E.G.] niańczyły! I że może nawet przemówi do sumienia tej starej pijaczki, ciotki Józki, którą należałoby wszakże najzwyczajniej – skuć po mordzie!” (Db, s. 187-188).

Kiedy wszystko to, czego Krysią nie wie o świecie, konfrontuje się z tym, co twarzą Adela już o nim wie, wtedy proletariackie dziecko, patrząc na przyjaciółkę, dokonuje rewizji swojego stanowiska: nie wszystko, czego się nauczyła, jest warte tego, żeby to umieć i stosować. Powinna dokonać korekty.

Adela po spotkaniu z Krysią myśli o sobie, że nie jest już dobra, że nie jest życzliwa, ale w praktycznym wymiarze to ona udziela pomocy choremu dziecku. I to ona ciągle wzywa Krysię,

¹ Halina Górska, *Druga brama*, Katowice 1989, s. 181. Dalej lokuję w tekście jako Db wraz z numerem strony.

żeby ta stawiała się na spotkanie, żeby rozpoznała proporcje nie tylko dobrego, ale i skutecznego działania, żeby nie odjeżdżała w krainę snów.

Ale, z drugiej strony, trzynastoletnia intelektualistka Adela przenikliwie zauważa, że rozsądne proporcje i skuteczne działania nie mogą być określone raz na zawsze, bo wyobrażenia na ten temat często okazują się błędne i trzeba je modyfikować. Krysia na przykład rozpaczliwie protestując, zaalarmowała jednak innych, wezwała pomoc i zmieniła los Józki.

Wbrew położeniu społecznemu dziewczynek w ich związku to Adela ma (do pewnego momentu) przewagę. To ona decyduje, co przyjmie, a co odrzuci; to ona stawia granice w ich przyjaźni i rozpoznaje je w otaczającym bohaterki świecie. To ona analizuje i rozważa, podczas gdy Krysia wylewa z siebie nieustannie cudowny i kłopotliwy nadmiar emocji, marzeń i projektów.

Jeśli dziewczynki są blisko, gdy jedna wpływa na drugą, Krysia zaczyna mieć lepszy kontakt ze swoim nadmiarem (nie potrzebuje już marzeń o Albanii), Adela zaś dzięki wylewowi Krysi wymyka się rutynie swojego twardego życia, znajduje szczeliny, chwile ucieczki. Adela ceni bowiem to, czego dosłownie nie ma, co jest marzeniem, projektem czy utopią. Adela, tak inna niż Krysia, również żyje podwójnie, zarówno w codzienności, jak i w świecie myśli i marzeń. Dzięki temu, że obie w inny sposób przeżywają współlistnienie marzeń i rzeczywistości, ich kontakt jest tak intensywny, dynamiczny, otwarty na zmianę.

Najstarsza siostra, odpowiedzialna za Wicusia, Zosię i Jasia, w swoim poprzednim życiu na Żelaznej poznała konspiratora Felka, który opowiedział jej o przyszłej ojczyźnie proletariatu i przekonał do Sprawy. Kiedy konspirator mówił o przyszłej ojczyźnie proletariuszy, Adela zobaczyła siebie w innym świetle i konfrontując się z postacią dziewczynki z burżuazyjnego domu – taką, jak te, które wyśmiewały się z niej w Saskim Ogrodzie (tak postrzega na samym początku Krsię) – widzi, że sama

nie żyła z niczyjej krzywdy. Adela nie zabierała nikomu słońca, chleba i nauki. Adela była – proletariuszką!

I to nad głową Adeli, a nie nad głową tamtej dziewczynki łopotał ów sztandar, który płynie ponad trony! I to Adela, a nie tamta dziewczynka, była częścią bratniej gromady całego świata! (Db, s. 106)

Jednak gdy Adela rozmawia z mężczyzną, który stał się na chwilę jej mentorem (i obiektem pierwszej miłości), wcale nie jest wobec jego opowieści bezkrytyczna – zastanawia się nad relacją rewolucyjnej przemocy do powstałego już komunistycznego państwa, pyta o rozmaite ważne szczegóły przyszelego społecznego życia. Intuicyjnie rozumie wagę napięć pomiędzy tym, co

indywidualne, a tym, co zbiorowe. Ani fascynacja Felkiem, ani związek z Krysią nie pozbawia bohaterki krytycyzmu – nie niszcząc jej zdolności do zachwyty.

Nadmiar, wylew, bogactwo psychiczne Krysi oprócz tego, że jest wspaniale, bywa również niebezpieczne. Adela czuje, zwłaszcza wtedy, gdy się do siebie mocno zbliżają, że jedynaczka na nią napiera, że chce jej zabrać wszystko, czym się z nią wspaniałomyślnie podzieliła – Felka, Sprawę proletariatu. Wszystko, co przejmuje od Adeli Krysią, staje się większe, rozleglejsze; wszystko tamta może rozwijać dalej, szerzej, a ta łatwość rozwijania każdego wątku ma niewątpliwie związek z Albanią, z regresywnymi marzeniami Krysi. Korzystając ze swojej bujnej wyobraźni, daru opowiadania i perswazji, z pozycji inteligenckiego dziecka na plebejskim podwórku, może zjednywać do swoich planów inne dzieci, może sprawić, że się tym planom ślepo podporządkują.

Najgorszy – i najbardziej wieloznaczny – jest ostatni kryzys opisany w powieści. Tym razem nie mamy pewności, że przyjaciółkom uda się go przejść, że zdołają się jeszcze spotkać. Kiedy na Adelę spada ciąg nieszczęść, które mogą zniszczyć kruchą egzystencję rodziny – okradzenie domu, ciężki wypadek matki – Krysią nie jest w stanie zrozumieć powagi sytuacji, jakby w ogóle nie słyszy, co Adela do niej mówi. Adela w porywie słusznego gniewu zrywa z nią kontakt, a potem długo musi opiekować się najpierw ciężko chorą, a potem wracającą do zdrowia matką. Krysią na wiele tygodni zostaje na podwórku sama i gdy nie działa tam jej drugi biegun, Adela, obejmuje nad nim władzę.

W tym momencie, pod koniec powieści, pozostajemy z Adelą i to, co dzieje się na podwórku, poznajemy z relacji, które młodsze rodzeństwo (i inne dzieci) składa zapracowanej, opiekującej się matką, siostrze. Razem z Adelą pośrednio tylko śledzimy kluczowe dla podwórkowego życia wydarzenia. Domyślamy się, że Krysią realizuje (na skromną podwórkową miarę) utopię Felka. Zawiazuje organizację, która pomaga dzieciom. Powieść staje się teraz mniej dosłowna, bardziej alegoryczna. Stowarzyszone w Lidze Przyjaźni dziewczynki i chłopcy (wcześniej chłonęli oni z zachwytem baśnie Krysi na temat jej książęcych splendorów) zajmują się tymi, które znalazły się w najtrudniejszej sytuacji. Zaczynają od Adeli, opiekując się jej zaniedbanym teraz rodzeństwem.

Jest pięknie, ale Adela w swojej cennej nieufności słyszy fałszywe tony: jest za gładko, za ślicznie. Dziewczynki recytują zadaną lekcję, a Krysią panująca nad podwórkową organizacją nie widzi już Adeli, jej spojrzenie wznosi się ponad głowami poszczególnych dzieci, bohaterka realizuje swoje odgórne, podszyte albańskim narcyzmem, plany:

Bo teraz, kiedy Krysia stoi czasem w gromadzie i rozprawia, sądzi i przewodzi, to oczy jej prześlizgują się po Adeli, zupełnie jak po każdej innej, obcej dziewczynce. Jakby jej nie widziały, jakby zupełnie nie dostrzegały, że to jest przecież ona – Adela! (Db, s. 229)

Ostateczny jakby tym razem kryzys jeszcze się nie zakończył, finał powieści jest otwarty, jednak czujemy, że nadciąga coś niedobrego. Zapowiedzią tego czegoś jest mrok (w krótkim fragmencie opisującym ostatnie spotkanie dziewczynek, pisarka przywołuje ciemność aż pięć razy), którym kończy się powieść:

Cicho, bez skrzypnięcia, uchylają się drzwi i w Adeli zamiera serce, tak jak niegdyś, gdy do izby wchodził Felek.

Ale tak jak niegdyś nie rusza się z miejsca, choć słyszy, jak Krysia szuka jej na próżno w mroku.

Wreszcie oczy Krysi przyzwyczajają się do ciemności.

– Nie przyszedł dziś na zebranie, Adelciu? – pyta cicho.

A ponieważ Adela nie odpowiada, wyciąga do niej drobną trochę drżącą rękę i dodaje:

– Gniewasz się na mnie, Adelciu?

Adela patrzy na tę szczupłą, wyciągniętą ku sobie dłoń, która mimo zapadającego zmierzchu odcina się wyraźnie na ciemnej powierzchni stołu.

Nie odtrąca jej.

Przykrywa ją łagodnie swoją i przez chwilę doznaje tego samego uczucia, co niegdyś, gdy trzymała w ręku małego, drżącego wróbla, którego złapał Wicek.

Potem rozwarła rękę i wróbel odleciał.

– No! – mówi tylko. – No!

I nawet – uśmiecha się do Krysi.

Ale Krysi wydaje się w mroku, że ten uśmiech jest dziwnie smutny. (Db, s. 230-231)

Nie ma już blasku, żadna z nich nie płonie, nie ma szansy na scenę triumfu prawdy czy dobra.

Dziwna, jakby nadmierna gorycz zakończenia powieści wiąże się, jak sędzę, z doświadczeniami samej Haliny Górskiej, ze świadomością dotkliwej klęski prowadzonej przez siebie działalność społecznej – aktywności niebezpiecznie podobnej do działań Krysi. Zadziwiające jest, że autorka tak bezwzględnie odsłania to podobieństwo, że jest wobec siebie,

wobec swojej narratorki Krysi, tak nieufna; że potrafi spojrzeć na odpływającą w dal Krysię trzeźwymi oczami tej drugiej, Adeli.

Fakt, że wychowankowie pisarki i działaczki spalili przeznaczoną dla siebie świetlicę, był dla Haliny Górskiej raną, która nigdy nie przestała krwawić. Napisała potem dwie reportażowe powieści dla dorosłych – *Ślepe tory* (1937) i *Ucieczki* (1939). To teksty, trudno to inaczej określić, przerażające.

Zadziwia intensywność i głębia filozoficznego i teologicznego wymiaru *Drugiej bramy* – na pierwszy rzut oka, „książki dla młodzieży”. Wymiar ten wiąże się niewątpliwie z dwoma przede wszystkim nurtami: z podskórnymi wpływami myśli filozoficznej inspirowanej judaizmem oraz ze społeczną aktywnością lewicowej pisarki – uczennicy Stefanii Sempołowskiej, dziedziczki aktywizmu kilku pokoleń polskich działaczek i działaczy.

Co do pierwszego nurtu, przychodzą mi do głowy, w pierwszym odruchu, nazwiska Emmanuela Levinasa – zapis dramaturgii spotkania obu bohaterek jest zadziwiająco zgodny z analizami tego filozofa – oraz Waltera Benjamina. Górka raczej nie znalazła tekstów ani jednego, ani drugiego, lecz jej powieść wchodzi w zadziwiający dialog z ich ideami. Mamy do czynienia ze zdumiewającym paralelizmem dążeń i sposobu myślenia.

SUMMARY

With Amazement. On Halina Górka's "The Second Gate" (Review of the book "The Second Gate" by Halina Górka)

KEYWORDS

Halina Górka, "The Second Gate"

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

ESSEJE

AWANTURY KOSMICZNE EDMUNDA NIZIURSKIEGO JAKO METAFORA CZASÓW SCHYŁKOWEGO PRL

ZOFIA POMIRSKA

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Wprowadzenie

Edmund Niziurski był jednym z najpoczytniejszych autorów literatury młodzieżowej okresu PRL. Uhonorowany „Orderem Uśmiechu” z nominacji młodych czytelników i także na ich wniosek wyróżniony nagrodą „Orlego Pióra” dla najpopularniejszego autora literatury młodzieżowej przyznawanej w plebiscycie czasopisma „Płomyk”. Jego utwory wychodziły w wielotysięcznych nakładach i liczonych w dziesiątki wydaniach¹. *Sposób na Alybiadesa*, najsłynniejsza powieść tego pisarza, została wpisana na Listę Honorową im. Hansa Christiana Andersena, tworząc kanon książek dla dzieci i młodzieży.

Charakterystyczną cechą pisarstwa Niziurskiego jest obsadzenie akcji w środowisku szkolnym. Już pierwsza powieść dla młodzieży tego pisarza, wydana w 1954 roku *Księga urwisów*,

¹ Tylko do lat 70. XX wieku łączny nakład utworów Niziurskiego sięgał 1 miliona 359 tysięcy egzemplarzy. Przykładowo *Sposób na Alybiadesa* doczekał się ponad 30 wydań i niemal corocznie jest wznawiany.

prezentuje losy pewnego niesubordynowanego zespołu uczniowskiego, następczącego wielu kłopotów wychowawczych. Tematyce szkolnej autor pozostaje wierny także w kolejnych utworach. Maria Kwiatkowska-Ratajczak dostrzegła, że perspektywa aksjologiczna w tekstach Niziurskiego skupia się na problematyce doświadczania wspólnoty szkolnej i jego formacyjnej roli (Kwiatkowska-Ratajczak 1994). Rozwijając tę myśl, Zofia Budrewicz pisze: „Wyeksponowana w planie fabularnym utworów potrzeba doświadczania wartości hedonistycznych nie jest celem samym w sobie, choć niewątpliwie bardzo ważnym z punktu widzenia psychologii dziecka. Jej realizacja w szkolnej wspólnocie służy odkrywaniu (przeżywaniu i interioryzacji) świata wartości osobowych, szczególnie ustalaniu oraz akceptacji relacji między wolnością a odpowiedzialnością. Podkreślmy, ustalaniu aktywnym, partnerskim, z poszanowaniem przez nauczycieli uczniowskiego indywidualizmu, praw do współtworzenia życia szkolnego” (Budrewicz 2005: 124).

Rzeczywistość szkolna

Słownik języka polskiego PWN jako pierwsze znaczenie leksemu ‘szkoła’ podaje wyjaśnienie: «instytucja zajmująca się kształceniem, głównie dzieci i młodzieży»².

W powieści *Awantury kosmiczne* (Niziurski 1982)³ swój sposób rozumienia misji szkoły jako instytucji przedstawia mama głównego bohatera:

- Szkoła to nie jest **stowarzyszenie** dobrowolnie **uczących się** chłopców i dziewcząt – zaczęła mama.
- Wielka szkoda! – westchnął mój niezwykły ojciec.
- Ani **federacja** wolnych **wałkoni!** – ciągnęła mama.
- Jasne – przytaknąłem.
- Ani **klub** wzajemnej adoracji!
- Z pewnością, mamo, ale...
- Żadnego ale – podniosła głos mama. – Musisz zrozumieć, że szkoła to jest **zakład!**

² Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/szkoła.html> (data dostępu 3.11.2016).

³ Dalej cytuję za tym wydaniem. Wszystkie podkreślenia – Z.P.

– Zakład karny? Więzienie? – zaatakowałem. – Mama za dużo czasu spędza w sądzie, to się w końcu musiało odbić...

– Nie udawaj głupka, wiesz, o co mi chodzi! **Szkoła to jest zakład wychowawczy!** Musi tam być porządek i rygory. Muszą być zwierzchnicy i podwładni! (s. 168-169)

Fragment ten odzwierciedla główne cechy przypisywane przez rodziców szkole: wspólnotowość, celowość działania oraz dyscyplinę. Poprzez ironiczne zestawienia i deprecjonujące konteksty podkreślona zostaje wizja szkoły jako instytucji wychowawczej, która rządzi się swoimi prawami.

Z tą rygorystyczną wizją korelują wypowiedzi dyrektora szkoły, w których często pojawiają się pojęcia ‘obowiązek’ i ‘dyscyplina’: „[...] znamy nasze **obowiązki**” (s. 31); „Nigdy nie zwolnię was od inicjatyw i **obowiązków**” (s. 41); „Ach, ty lotrze – zasapał Oberon⁴ – chcesz się wykpić z **obowiązków** szkolnych?!” (s. 273); „Pan jest pracownikiem szkoły i obowiązuje pana **dyscyplina!**” (s. 285).

Instytucjonalność szkoły i jej wspólnotowy charakter podkreślają opisy ceremoniału, na przykład związanego z użyciem pocztu sztandarowego: „Kiedy niosłem ten **sztandar**, przypomniała mi się **defilada...** a kiedy przypomniała mi się defilada, przypomniały mi się **werble** i nasza szkolna **orkiestra**, i **akademie**, i **chóry**” (s. 176). Silna identyfikacja szkolnej społeczności wyraża się między innymi w dbaniu o dobro szkoły („Tu chodzi o wielką sprawę. O rozpracowanie afery, od której zależy dobro całej szkoły”, s. 219) czy w aspirowaniu do wysokiej pozycji w lokalnej społeczności („Żadna szkoła nie ma takiej kolekcji jak nasza!”, s. 56). Konieczność sanacji stosunków szkolnych w imię dobra społeczności przyświeca działaniom dyrektora: „Musimy przywrócić **porządek i dobre obyczaje** w szkole, inaczej zjedzą nas **kłótnie**, udry i szczury!” (s. 75).

Wcieleniem takiego sposobu postrzegania szkoły jest postać woźnego, o znaczącym przezwisku „Bambosz”, którego obsesją są lśniące posadzki, czystość i porządek w szkole.

Nic więc dziwnego, że pospolite gdzie indziej czynności, jak zamiatanie, wiórkowanie i pastowanie podłóg przybrały u nas charakter **świętych obrzędów**. Bambosz **celebrował** je z **nabożeństwem**, według ściśle ustalonej **liturgii**, niczym **najwyższy kapłan** w asyście dwu niższych **kapłanek** – sprzątaczek. Uwieńczeniem tych **obrzędów** był „**Święty Froter**”, czyli specjalne zawody **rytualne**. (s. 4)

⁴ Przewisko dyrektora, pochodzące od jego nazwiska Oberonowicz, można uznać za żartobliwą aluzję leksykalną związaną z niemieckim znaczeniem pierwszego członu nazwiska. ‘Ober’ to niemiecki przymiotnik ‘górný’ lub przyimek ‘nad’, ‘ponad’, co pasowałoby do kreacji człowieka sprawującego władzę w szkole. Może to być także ironiczne odniesienie do króla elfów ze *Snu nocy letniej* Szekspira.

Sakralizacja tego opisu, uwidaczniająca się przede wszystkim w leksyce, wzmocniona została jeszcze stwierdzeniem: „Bambosze należy do czcicieli błyszczącej posadzki” (s. 4). Następny jednak akapit, poświęcony technice tzw. „Świętego Froteru” operuje środkami językowo-stylistycznymi charakterystycznymi dla stylu sprawozdawcy sportowego, co poprzez zestawienie dwóch tak różnych stylów, dwóch pól semantycznych (liturgia i sport) i dwóch sposobów obrazowania wywołuje efekt groteski.

Jednak nie tylko porządek zewnętrzny stanowi fundament funkcjonowania powieściowej szkoły. Ważny jest także ład społeczny, hierarchia, niepisany kodeks postępowania. Znajduje on odzwierciedlenie choćby w opisie zróżnicowania ról społecznych przypisanych uczniom różnej płci: „– Nie znasz stosunków w naszej klasie. U nas jest **apartheid** jak w Południowej Afryce – powiedziałem – sztywny **podział genetyczny**, jak mówi Gnat, chyba zauważyłaś... i wiesz, o czym mówię” (s. 9).

Gdy jednak zaistniała sytuacja wyższej konieczności, czyli doprowadzenia podwórka szkolnego do porządku, wspólnotowość wzięła górę nad zróżnicowaniem ról i przedstawiciele obu płci zostali zaangażowani do stworzonej przez uczniów Straży Porządkowej. Jest to zgodne z ideą dobra wspólnego, która stanowi podstawę działań bohaterów Niziurskiego.

Odniesienie do współdziałania znalazło odzwierciedlenie w podszytym ironią komentarzu narratora do wypowiedzi dyrektora szkoły: „Pan wciąż nie zdaje sobie sprawy, w jakim świecie pan żyje i co to jest posłannictwo pedagogiczne. Po raz n-ty uświadamiam pana... – W tym miejscu Oberon chciał zapewne wstawić dłuższy esej o specyfice **biocenozy** zwanej szkołą, ale na szczęście otwarły się drzwi i do kancelarii gwałtownie wpadła wystraszona kucharka, a za nią zdenerwowana Gazela” (s. 259). Doroszewski definiuje biocenozę jako «żywostan; zespół organizmów roślinnych i zwierzęcych, żyjących wspólnie w pewnym środowisku»⁵, a zatem przytoczona wypowiedź żartobliwie odzwierciedla relacje panujące w szkole. Funkcja tej „biologicznej” metafory staje się bardziej zrozumiała w świetle informacji o mnogości bytów funkcjonujących w ramach życia szkolnego: „Mamy tyle stowarzyszeń, związków i kółek w szkole, że nie zdziwiło jej zbytnio powstanie jeszcze jednego” (s. 196). Kolejną cechą szkoły jest zatem wielość i różnorodność. Nie ma tu jednak miejsca na chaos. Jak w pozytywistycznej wizji organicznikowskiej, tak i u Niziurskiego poszczególne jednostki koegzystują na określonych prawach. W sennej wizji głównego bohatera dyrektor mówi o szkole jak o żywym organizmie, odwołując się do metaforyki biblijnej: „Ma pan przed sobą **jedno ciało** wprawdzie wieloreczne i wielonożne, ale o **jednej głowie**. Ja jestem tą głową i przeze mnie przemawia całe ciało” (s. 34).

⁵ Online: <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/biocenoza;5413488.html> (data dostępu 3.11.2016).

Wydawać by się mogło, że ten obraz zdyscyplinowanej społeczności szkolnej, żyjącej w symbiozie, pozwalającej na wypełnianie odwiecznej misji szkoły – uczyć i wychowywać – jest stały i niewzruszony. Tak się jednak nie dzieje. Niziurski wprowadza wiele wątków i postaci będących dysonansem w stosunku do uporządkowanej wizji szkoły. Bibliotekarka jest na skraju załamania nerwowego, chemik tworzy dziwne preparaty, które podaje leczniczo personelowi, kucharka pije, sekretarka wpuszcza złoczyńców do szkoły, a za woźnym ciągną się jakieś sprawy z przeszłości. Ten zaburzony porządek obrazuje choćby krótka opinia jednego z uczniów na temat szkolnego obiadu: „Obiad w szkole? – Chrząszcz zaśmiał się szyderczo. – Panowie, żartujecie chyba... Te **popłuczki i wyskrobki**, którymi nas karmią w stołówce, znieważają tylko mój żołądek” (s. 245). U Doroszewskiego ‘popłuczki’ to potocznie zlewki, pomyje, a ‘wyskrobki’ to resztki jedzenia. Poprzez zestawienie obu tych niemal synonimicznych wyrazów nacechowanych negatywnie w ramach metafory mówiącej o znieważaniu żołądka eksponuje się przygnębiającą sytuację szkolnej stołówki, narażonej na ciągłe braki w zaopatrzeniu. Ten pejoratywny wymiar szkolnej rzeczywistości jest nie tylko świadectwem kryzysu gospodarczego końca lat 70., ale też tworzy jeden z elementów kreacji szkoły zagrożonej nieuporządkowaniem i utratą swojej ustabilizowanej pozycji. Warto tu zaznaczyć, że aż dwa rozdziały powieści poświęcone są onirycznej wizji głównego bohatera, w której pojawia się szkoła zalana podczas powodzi.

Budynek szkoły

W kontekście wartościowania negatywnego bardzo ciekawy wydaje się sposób przedstawiania budynku szkolnego przez Niziurskiego. Należy tu uwzględnić opis wyglądu samego gmachu szkoły, pomieszczeń wewnętrznych i najbliższego otoczenia.

Budynek szkolny z zewnątrz nie jest w powieści opisany bezpośrednio. Z tekstu wynika, że to niezbyt duży, stary gmach, który nie odpowiada potrzebom wyżu demograficznego końca lat 70. Dlatego akcja nawiązuje do wznoszenia nowego budynku szkoły. „Ta szkoła się rozsypuje” (s. 70); „To prawda, że stan techniczny budynku jest fatalny. Ta szkoła ma sto trzydzieści lat, ale już budują nową... przecież widzi pani za oknem...” (s. 70); „Stary budynek szkolny był już od lat za ciasny, zaczęto więc wznoszenie nowego gmachu po drugiej stronie podwórza” (s. 12).

Nie tylko sam gmach szkoły był zbyt ciasny w stosunku do potrzeb. Narrator podkreśla, że także wyposażenie szkoły wymagało zmian: „Wystarczyło, by ktoś rzucił pytanie: »ganasz się?« albo »zagrasz w kosza?«, a już wszyscy czmychali z **ciemnych korytarzy**, bo kto by tego nie chciał, gdy wszyscy byli stłamszeni, pokurczeni i bladzi po siedmiu miesiącach ślęczenia w **ciasnych ławkach szkolnych**” (s. 14).

Przymiotniki: ‘ciemny’, ‘ciasny’ przywołują konotację zamkniętej przestrzeni, zaś określenie ‘stary’ w odniesieniu do budynku może oznaczać zarówno jego wiek, jak i negatywną konotację czegoś, co zostało zniszczone wskutek długiego używania⁶.

Przejawy negatywnego wartościowania związane z waloryzacją przestrzeni można dostrzec w usytuowaniu budynku szkolnego. Opisywana placówka leżała poza centrum miejscowości, niedaleko parku, a jej okna wychodziły na cmentarz. Po raz kolejny mamy tutaj nagromadzenie negatywnych konotacji – z jednej strony opozycja: centrum – peryferie, z drugiej życie i śmierć.

Naprzeciwko starego budynku wznoszono nowy pawilon i dobudowywano nowe skrzydło szkoły wraz z nowym boiskiem. Zazwyczaj zestawieniu: stary – nowy towarzyszy ukryte wartościowanie: zły – dobry, przy czym kierunek tego wartościowania nie jest ściśle określony (tzn. zarówno coś starego, jak i coś nowego może być wartościowane albo pozytywnie, albo negatywnie). W powieści Niziurskiego nie ma takiego kontrastu. Tu i stara szkoła przedstawiana jest w sposób negatywny i nowa budowa wartościowana jest pejoratywnie.

Weszliśmy więc do gabinetu. Sytuacja istotnie była nieprzyjemna. Znów te **okropne komplikacje** z budową nowego skrzydła i pawilonu naszej szkoły. Oberon rozmawiał właśnie z **osobnikiem wynędziałym i bladym**. Był to inżynier nazwiskiem Dzikko, kierujący budową. – To **skandal!** Jak długo będziecie się grzebać? – krzyczał nie zwracając uwagi na nasze wejście. – Ja nie przerobię programu przez pana. To miało być skończone w zeszłym kwartale...

– Był **poślizg** – jęknął Dzikko – **awaria** dźwigu i kuso z materiałem... pan dyrektor widzi, że dopiero dzisiaj przywieźli murlaty⁷!

– Tu jest **bałagan! Dezorganizacja!** I młodzież na to patrzy, i nie ma się gdzie uczyć! Co się stanie z młodzieżą? Na pana spadnie odpowiedzialność. Ja rezygnuję w takim stanie! Pan ich będzie uczył! (s. 200)

Cały ten fragment nacechowany jest ekspresyjnie, zarówno w warstwie leksykalnej (wyrazy nacechowane ujemnie), jak i składniowej (krótkie zdania, wykrzykniki, wielokropki, pytania retoryczne), co oddaje zdenerwowanie osób związanych z budową.

⁶ Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/stary.html> (data dostępu 3.11.2016).

⁷ Murlata, murlat «belka drewniana ułożona na wzniesionym murze budynku, na której oparta jest więźba dachowa» (online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/murlaty.html>; data dostępu 3.11.2016).

W opisach uciążliwości spowodowanych przez inwestycję budowlaną pojawiają się leksemy wywołujące negatywne skojarzenia.

Otóż piętnastego marca zaczęła się u nas generalna odwilż. Zjawisko samo przez się naturalne i nie miałooby prawdopodobnie większego znaczenia, gdyby nie towarzysząca nam od jesieni inwestycja. Stary budynek szkolny był już od lat za ciasny, zaczęto więc wznoszenie nowego gmachu po drugiej stronie podwórza. Ubocznym skutkiem tej szlachetnej inwestycji było dokładne **rozbabranie** szkolnego dziedzińca i położonego obok boiska. W zimie, póki jeszcze mróz trzymał, błoto nie dawało się tak we znaki, ale gdy przyszła odwilż i marcowe pluchy, całe podwórze zamieniło się w **grząskie, zdradliwe bajoro**. (s. 12)

W tym kontekście wyrażenie „szlachetna inwestycja” zyskuje wymiar ironiczny, a dezorganizację towarzyszącą budowie, a zwłaszcza uporczywe błoto, dające się we znaki społeczności szkolnej wspomina się w powieści kilkanaście razy⁸:

Zyzio spojrzal smętnie na „księżycowy krajobraz” za oknem, na doły, krater i gliniaste wąwozy na dawnym placu budowy, na gruz i śmieci walające się wszędzie. (s. 108)

Od samego pilnowania nie zrobi się czysto, nie zniknie błoto ani doły na podwórzu, ani nie pomalują się brudne ściany i płoty [...]. (s. 182)

Zaczęliśmy mówić jeden przez drugiego:

– Rozpacz!

– Błoto!

– Rozbabrany plac!

– Ani boiska, ani nawet podwórka!

– Tylko błoto i śmieci!

– I porozrzucane materiały!

– Cegły, pustaki i gruz!

– Kałuże i doły!

– Nie zawracajcie mi głowy. Przyszliście to mi powiedzieć? – nastroszył się Oberon. –

⁸ Wyraz ‘błoto’ pojawia się w powieści osiemnastokrotnie.

Ja sam wiem o tym najlepiej. (s. 202-203)

Do starej szkoły wnoszono bez przerwy błoto. (s. 12)

W *Słowniku stereotypów i symboli ludowych* eksplikacja hasła 'błoto' brzmi: „lepka masa będąca połączeniem wody i ziemi, która po deszczu tworzy kałuże, jest traktowana z obrzydzeniem i niechęcią jako nieużyteczna, bezwartościowa, brudna w sensie fizycznym i rytualnym. [...] W sensie symbolicznym oznacza grzech, upadek moralny, rozpustę i upodlenie, oczernienie, obmowę i klótnię” (Bartmiński 1999: 446-453). Wielokrotne przywołanie motywu błota staje się zatem elementem negatywnego wartościowania przestrzeni.

Pejoratywne skojarzenia wiążą się także z opisem gabinetu dyrektora, zwanego przez uczniów „Czarnym Gabinetem”. Kulturowa i semantyczna konotacja czarnej barwy (Tokarski 1995; Waszakowa 2000a: 17-28, 2000b: 59-72; Wierzbicka 1999: 405-449) odnosi się do wartościowania negatywnego. Jak pisze Tokarski, „konotacje czerni rozwijają się wokół dwóch zasadniczych centrów znaczeniowych, mianowicie 'zła' i 'śmierci’” (Tokarski 1998: 124-134). Wśród znaczeń słownikowych tego koloru wymienia się «złowróźbny, pesymistyczny» i «trudny do zniesienia, pełen nieszczęść»⁹. Wszystkie te znaczenia z pewnością można by odnieść do pomieszczenia, w którym odbywały się najtrudniejsze dla bohaterów powieści spotkania z dyrektorem szkoły.

W opisach pomieszczeń szkolnych, nawet tam, gdzie początkowo przeważają środki językowe neutralne lub nacechowane dodatnio, pozytywne obrazowanie zostaje zderzone z elementami negatywnego wartościowania. Tak dzieje się choćby w przypadku przedstawienia siedziby redakcji gazety szkolnej, którą współtworzył narrator.

Pokój ten zostaje nazwany „gabinetem posiedzeń specjalnych” (s. 19) i charakteryzowany jest jako swoista arkadia:

Spokój, dodatkowe **ciepło** promieniujące ze ściany, w której biegł główny przewód kominowy, **kojący widok** na ogród szkolny na pierwszym planie tudzież na cmentarz miejski na planie drugim, a nade wszystko **naukowa aura** emanująca z encyklopedii i słowników oraz dzieł pedagogicznych zalegających półki na ścianie – wszystko sprzyjało wyteżonej pracy mózgu, której tu oddawaliśmy się potajemnie. (s. 19)

⁹ Online: <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/czarny;5418692.html> (data dostępu 3.11.2016).

Z tym sielskim opisem kontrastuje obraz gabinetu zdemolowanego przez nieznaną sprawców:

Cały pokój **przewrócony był do góry nogami**, wszystkie szuflady wyciągnięte, a ich zawartość **wywalona na podłogę**, **butelki z tuszem potłuczone**, na rozrzuconych kartonach **potworne** czarne, zielone, czerwone i niebieskie **kleksy**, **słoik** kleju dosłownie **zmiążdżony**, jakby go ktoś rozdeptał obcasem! Powiedzieć: **huragan** przeszedł przez nieszczęsną redakcję – to jeszcze stanowczo za mało! (s. 59)

Jak się później wyjaśniło, stan pokoju wynikał z walki ze szczurem stoczonej w nim przez pewną uczennicę. Motyw szczura pojawiającego się w szkole przewija się przez całą powieść i jest to kolejny element wprowadzający negatywne wartościowanie do opisu przestrzeni szkolnej.

– Tu jest szczur – powiedział Gnat. – Cała szkoła pełna jest szczurów. (s. 28)

– To ogon... ogon szczura! – pisnął przerażony Kleksik. – Tam leży zdechły szczur! (s. 60)

– Panie dyrektorze – wykrzyknęła – u mnie są szczury!

– Co?!

– Inwazja szczurów! Roi się pod dywanem! (s. 69)

[...] a na wierzchu po tym wszystkim chodziły szczury... (s. 70)

Bo przestraszyłam się szczura... wylazł spod szafy. (s. 190)

Szczury pojawiają się w powieści zarówno jako elementy świata przedstawionego, jak i w onirycznej wizji szkoły opanowanej przez szczury wyśnionej przez głównego bohatera. Z językowo-kulturowym obrazem szczura (Burt 2006; Czapiga 2009: 17-20) kojarzona jest zaraza i brud. Obok motywu błota wprowadzenie motywu szczura jest kolejnym sposobem budowania pesymistycznego obrazu szkoły.

Negatywne konotacje przynosi także opis chatki, w której mieszkał woźny: „[...] **chutor** jest potwornie **nieszczelny** i **wiatrem podszyty**, więc jak Bamboszowi dokuczycie **zimno**, to

zaczął utykać szpary czym się tylko dało, starymi gazetami i szpargalami... a także tymi listami z Kanady, których ma już całe stosy...” (s. 244). Poza czytelnymi odniesieniami do biedy widocznymi w tekście zaskakujące wydaje się być zastosowanie wyrazu ‘chutor’ zamiast ‘domku’ czy ‘chatki’. W słownikowym objaśnieniu tego wyrazu podaje się między innymi, że jest to «gospodarstwo wiejskie położone z dala od innych»¹⁰. W rzeczywistości chatka woźnego mieściła się na terenie szkolnego sadu, w niedalekiej odległości od budynku szkoły, jednak w polu semantycznym leksemu ‘chutor’ mieści się samotność, oddalenie, co symbolicznie odpowiada postrzeganiu roli woźnego w szkole, samotnie walczącego z brudem i nieporządkiem oraz krnąbrnymi uczniami.

Zakończenie

Sposób przedstawienia szkoły w powieści *Awantury kosmiczne* jest dość zaskakujący. Z jednej strony zauważyć można stereotypowy wizerunek instytucji stabilnej, o wspólnotowym charakterze, kierującej się dobrem wspólnym i mimo zróżnicowania wewnętrznego stanowiącym zwartą strukturę ze ściśle określonym porządkiem. Biorąc pod uwagę klasyfikację wartości zaproponowaną przez Jadwigę Kowalikową (2008: 228-229) to poczucie wspólnoty, obowiązkowość, kierowanie się zasadami można zaklasyfikować do obszaru wartości moralnych i wartości społecznych¹¹ tworzących trwale podwaliny ładu społecznego. Z drugiej strony wartości te bardzo często zostają w powieści zanegowane przez wprowadzenie językowych wykładników antywartości, wywołujących negatywne emocje. Stąd ogólna tonacja powieści jest pesymistyczna. Szkoła to zarazem miejsce opresyjne dla uczniów (choć także dla niektórych nauczycieli), jak i instytucja, która choć spajana ideą związaną z misją nauczania i wychowania, ale poprzez niedobory organizacyjne i materialne, skazana na niepewny byt. Kluczowe dla takiej wizji szkoły jest wprowadzenie dwóch scen o nierealistycznym charakterze: ataku szczurów i zalania szkoły podczas powodzi (co śni się głównemu bohaterowi), kiedy to dumny dyrektor apeluje do uczniów porzucających zabudowania szkolne: „– Młodzieży, wołam do ciebie, zostań! Pokaż, jak kochasz swoją szkołę! Zostaliśmy tu dla was, poświęciliśmy się. Wróćcie, nie odpływajcie!” (s. 35), a w odpowiedzi słyszy: „Cześć, Oberonie! – wołali bezczelnie. – Niepotrzebna nam już nauka! Zaczynamy swobodne życie! Czeka nas słońce, wiatr i przygoda! Chcemy, żeby nas uniósł

¹⁰ Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/chutor.html> (data dostępu 3.11.2016).

¹¹ Celowo nie uwzględniam tutaj klasyfikacji wartości zaproponowanej przez Jadwigę Puzyninę, ponieważ w jej klasyfikacji nie ma kategorii wartości społecznych, zaproponowanej przez Jadwigę Kowalikową.

wartki prąd. Ta wielka woda ma połączenie z oceanem. Popłyniemy daleko, aż do mórz południowych!”¹² (s. 35); oraz groteskowej sceny, przypominającej chocholi taniec, gdy szkolna wywiadówka zamienia się w tańce nauczycieli i rodziców poddanych działaniu gazu rozweselającego. Porządek życia szkolnego został zakłócony, szkolny kodeks postępowania uległ rozkładowi, dydaktyczne maski przestały obowiązywać: „– Gwizdź na wywiadówkę! – Oberon włożył palce do ust i ku osłupieniu sekretarki zagwizdał, wywołując powszechny entuzjazm rodziców” (s. 290). I choć powieść kończy się romantyczną sceną z udziałem głównego bohatera, to wcześniej uczniowie są świadkami ucieczki ze szkoły nauczyciela od chemii, który: „Biegł przed siebie w rozwianym łopoczącym fartuchu, potykając się, upadając, zrywając, aż roztopił się w czarnej nocy...” (s. 294), podobnie jak tabuny szczurów, uciekających z budynku pod osłoną ciemności. To dziwna prefiguracja tego, co stało się z polską szkołą (a może nawet polskim państwem) po 1980 roku, kiedy to dotychczasowy system uległ radykalnej zmianie i to, co wydawało się mocne i trwałe, runęło jak domek z kart.

SUMMARY

175

“Awantury kosmiczne” by Edmund Niziurski as a Metaphor for the Time of Decline of the Polish People’s Republic

The article is devoted to metaphorical sense of the school image in the Edmund Niziurski’s novel “Awantury kosmiczne”.

KEYWORDS

Niziurski, Polish People’s Republic, school

¹² Można tu odnaleźć echo sienkiewiczowskiej *Legendy żeglarskiej*, w której lekkomyślnej załodze statku narażonego na niebezpieczeństwa żeglugi towarzyszyło beztróskie hasło: „Wesoło płynmy, wesoło”.

BIBLIGRAPHY

- Bartmiński Jerzy, red. 1999. Słownik stereotypów i symboli ludowych. T. 1. Kosmos. T. 2. Ziemia, woda, podziemie. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Budrewicz Zofia. 2005. Szkoła Niziurskiego – Niziurski w szkole. O twórczości pisarza w edukacji polonistycznej, 121-151. W: Kątny Marek, Paclawski Jan, red. Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Burt Jonathan. 2006. Szczur. Leśniak Andrzej, tłum. Kraków: Universitas.
- Czapiga Artur. 2009. Językowy obraz szczura w kulturze polskiej, rosyjskiej i angielskiej, 17-20. W: Tihonova R.I., Seničkina E.P., Zajceva E.A., red. *Novye napravleniâ v izučenii leksikologii, slovoobrazovaniâ i grammatiki načala XXI veka: materialy meždunarodnogo simpoziuma, 4-5 maâ 2009 g.* Samara: Izd-vo Povolžskoj gosudarstvennoj social'no-gumanitarnej akademii.
- Kowalikowa Jadwiga. 2008. Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowaniu w ramach kształcenia językowego w szkole, 221-252. W: Janus-Sitarz Anna, red. *Wartościowanie a edukacja polonistyczna.* Kraków: Universitas.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria. 1994. *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży.* Poznań: Nakom.
- Niziurski Edmund. 1982. *Awantury kosmiczne.* Katowice: Śląsk.
- Tokarski Ryszard. 1995. *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tokarski Ryszard. 1998. Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka, 124-134. W: Anusiewicz Janusz, Bartmiński Jerzy, red. *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne.* Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Waszakowa Krystyna. 2000a. Podstawowe nazwy barw i ich prototypowe odniesienia. *Metodologia opisu porównawczego*, 17-28. W: Grzegorzczkova Renata, Waszakowa Krystyna, red. *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne. Cz. 1.* Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego.
- Waszakowa Krystyna. 2000b. *Struktura znaczeniowa podstawowych nazw barw. Założenia opisu porównawczego*, 59-72. W: Grzegorzczkova Renata, Waszakowa Krystyna, red. *Studia z semantyki porównawczej. Nazwy barw. Nazwy wymiarów. Predykaty mentalne. Cz. 1.* Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego.

Wierzbicka Anna. 1999. Znaczenie nazw kolorów i uniwersalia widzenia, 405-449. W: Bartmiński Jerzy, red. Język – umysł – kultura. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Słownik języka polskiego PWN (hasło: szkoła). Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/szkoła.html>. Data dostępu 3.11.2016.

Słownik języka polskiego PWN (hasło: stary). Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/stary.html>. Data dostępu 3.11.2016.

Słownik języka polskiego PWN (hasło: murlaty). Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/murlaty.html>. Data dostępu 3.11.2016.

Słownik języka polskiego PWN (hasło: chutor). Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/chutor.html>. Data dostępu 3.11.2016.

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (hasło: biocenoza). Online: <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/biocenoza;5413488.html>. Data dostępu 3.11.2016.

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (hasło: czarny). Online: <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/czarny;5418692.html>. Data dostępu 3.11.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

ESJE

CZARODZIEJSKI MŁYN 2.0

MONIKA GRABAN-POMIRSKA

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Wydawnictwo Dwie Siostry od kilku lat przypomina w serii „Mistrzowie Ilustracji” klasyczne tytuły książek dziecięcych ilustrowane przez wybitnych polskich grafików, twórców polskiej szkoły ilustracji, między innymi Jana Marcina Szancera, Zbigniewa Lengrena, Mirosława Pokorę, Bohdana Butenkę, Danutę Konwicką, Annę Kołakowską, Teresę Wilbik (Wincencjusz-Patyna 2009). Reedycja pozwala na zobaczenie w pełnej krasie projektów plastycznych, realizowanych w PRL-u w mizernej formie ze względu na ograniczone możliwości drukarni. W równej mierze wprowadza na nowo w obieg czytelniczy teksty wybitne, dzisiaj już nieco zapomniane. Do takich należy *Czarodziejski młyn* Aliny i Jerzego Afanasjewów, książka niegdyś dobrze znana dzieciom, także dzięki teatralnym i filmowym adaptacjom¹.

¹ Realizacje teatralne zob. online: <http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/2953,sztuka.html> (data dostępu 10.11.2016); film animowany *Czarodziejski dzwon* (1964), reż. Zofia Oraczewska, zob. online: <http://ninateka.pl/film/czarodziejski-dzwon-animacja-smf> (data dostępu 10.11.2016).

W pamięci mojego dzieciństwa zapisała się ona właśnie w formie teatralnej. Przedstawienie, obejrzane w ramach Telewizyjnego Festiwalu Widowisk Lalkowych z 1973 roku², było fascynującą, a jednocześnie niepokojącą opowieścią, oglądaną wielokrotnie na ekranie małego telewizora. Spektakle prezentowane przez Jana Wilkowskiego należały i należą do wybitnych osiągnięć teatru dla dzieci. Dlatego tekst, który był podstawą jednego z nich i który po dwudziestu latach od ostatniego wydania trafił na półki księgarskie – wzbudził na nowo moje zainteresowanie (Afanasjew Alina, Afanasjew Jerzy 2010)³.

Działaniami rodziny Afanasjewów zawsze kierowała wielka miłość do teatru – Jerzy był aktorem, reżyserem, Alina projektowała scenografię, a oboje byli twórcami i współzałożycielami legendarnych gdańskich teatrzyków amatorskich „Bim Bom”, „Co To”, „Cyrk rodziny Afanasjef”. Bogata literacka spuścizna Afanasjewów – powieści, tomiki wierszy, scenariusze (teatralne, radiowe, telewizyjne, filmowe) – dobrze znana jest badaczom historii gdańskiego życia kulturalnego, ale szersza publiczność od dawna nie ma z nią kontaktu. Mimo to nie ma zapewne dorosłego Polaka (a zwłaszcza byłego obywatela PRL-u), który nie potrafiłby zanuć pierwszych słów szlagieru „Świat nie jest taki zły, świat nie jest wcale zły, niech no tylko zakwitną jabłonie...”, do którego muzykę napisał Janusz Hajdun, a tekst – Jerzy Afanasjew.

Działania artystyczne Aliny i Jerzego, bywalców „sezonu kolorowych chmur”, były nieskrępowane, szalone, naiwne i szczere – jak wyobrażenia dziecięca. To jej pierwotne podszepty, imaginacje i obrazy ujęte w kunsztowną poetycką formę i fascynującą fabułę odnaleźć można w *Czarodziejskim młynie*. Baśniowe opowiadanie Afanasjewów zostało po raz pierwszy wydane w 1961 roku i doczekało się wielu adaptacji teatralnych, także za granicą⁴. Pierwsza z nich, pod tytułem *Latający wiatrak* wystawiona została na scenie gdańskiego teatru „Miniatura” w roku 1964. Wersja sceniczna grywana była później chętnie i często w teatrach całej Polski, natomiast literacka, książkowa historia wznowiona w 2010 roku po dwudziestu latach od ostatniego wydania wydaje się mniej znana⁵. Jej tekst wciąż urzeka świeżością i dowcipem, a wielowarstwowa konstrukcja skłania nie tylko młodego czytelnika do poważnych refleksji.

² Festiwal, istniejący od 1971 roku, prezentował wybitne spektakle teatrów lalkowych z całej Polski (zob. Frycie 1982: 121-122).

³ Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania. Dalej zaznaczone skrótem CzM.

⁴ Zob. hasło „Alina Afanasjew” w Słowniku Pisarzy Wybrzeża, zob. online: <http://www.old.wbpg.org.pl/sowniklista.php?pisarz=14> (data dostępu 10.11.2016).

⁵ Podobnie jak drugi dziecięcy utwór Afanasjewów – zbiór opowiadań pod tytułem *Babcia i słon* (1972, 1987).

Magiczny realizm

Świat *Czarodziejskiego młyna* jest synkretyczny, bezkonfliktowo zarazem realny i fantastyczny, podobnie jak w baśni ludowej, gdzie bez przeszkód współistnieją obok siebie chata biednej wdowy i zamek na szklanej górze, mówiące zwierzęta, drzewo spełniające życzenia Kopciuszka. Tutaj rzeczywistość miesza się z fantazją, jawa ze snem, przygoda z poezją, smutek z radością, okrucieństwo z bezinteresowną dobrocią. Utwór współtworzą elementy zaczerpnięte z różnorodnych tradycji i gatunków: baśni, moralitetu, groteski, powieści grozy i powieści przygodowej. Dla tzw. „wytrawnego” czytelnika zabawne i inspirujące mogą wydać się nawiązania do klasyki literatury: *Don Kichota* (motyw wiatraka), *Alicji w krainie czarów* (Kraina Karcianych Królów), *Czarnoksiężnika z krainy Oz* (Dorotka, porwana wraz z młynem w dziwną podróż), a także dalekie i może jedynie intuicyjnie odkrywane reminiscencje prozy Brunona Schulza i malarstwa Chagalla. Ten konglomerat pomysłów fabularno-obrazowych zorganizowany jest wokół wyrazistego głównego wątku poszukiwania szczęścia, znalezienia lekarstwa na smutek i rozpacz, które zawałdnęły rodzinnym miastem bohaterów.

W opowieści Afanasjewów realność, codzienność i zwyczajność są traktowane precyzyjnie i szczegółowo. Miejsce akcji – Smętowo, w baśni ulokowane „między Lemonią a Różowym Morzem” jest naprawdę istniejącą miejscowością na Kociewiu. Pamiętam dziecięce zdumienie, kiedy w czasie podróży pociągiem mijalam tablicę z napisem „Smętowo” – będąc po lekturze baśni wypatrywałam starego młyna i Dyżurnego Ruchu, który „żeby nie zanieczyszczać peronu ronił lzy do swojej służbowej czapki” (CzM, s.7). W opisie miasteczka i życia jego mieszkańców konkret zmieszany zostaje z poetyckim, barwnym zmyśleniem: smutni i zapłakani obywatele powiewają białymi chusteczkami za odjeżdżającym pociągiem, a mokre od lez perony sprzątaczkę wycierają olbrzymimi ścierkami w fioletowe kraty. Na przypadłość Smętowian istniały lekarstwa: krople przeciwdeszczowe i proszek odzławiający, ale apteka była zamknięta z powodu nieszczęścia pani aptekarzowej, której kanarek od pięćdziesięciu lat nigdy jeszcze nie zaśpiewał... Miasto wygląda, jakby rzucono na nie czar, od nastroju mieszkańców być może wzięła się jego nazwa, a może żyjąc w Smętowie trzeba było dostosować się do wszechogarniającego smutku, podkreślanego na każdym kroku przez kolory domów – fioletowe i niebieskie, nazwy ulic – Płaczących Kotów, Smutnych Krokodyli, Garbatych Wierzb. Mieszkańcy poruszają się jakby w zaklętym, zaczarowanym kole melancholii i żalości, z którego nie mogą się wyzwolić. Niemożność tę uwidacznia topografia miasteczka: ulice znajdują się pośrodku, a wokół nich biegnie rynek Zagubionych Kluczy, a także zachowania ludzi, na przykład dziecięca zabawa

w Króla Plakę to konkurs na jak najbardziej rozdzierający płacz, zwycięzca nie mógł jednak cieszyć się wygraną, gdyż jako nagrodę otrzymywał mocny cukierek miętowy, po którym lzy same napływały do oczu... Nieszczęście Smętowa i Smętowian polega na bezradności, głębokim „zapadnięciu się” w przypisany im los. Obraz wiecznie zapłakanego, pogrążonego w smutku miasteczka wydaje się być unieruchomiony w czasie i przestrzeni, jak Tuwimowska Chandra Unyńska czy pensjonat z *Niespodziewanego końca lata* Przybory i Wasowskiego. Dopiero z następnego rozdziału wynika, że brak szczęścia i śmiechu jest wynikiem czarnoksięskich działań demonicznego młynarza, który sprzedaje mąkę, odbierając radość życia.

Narracja płynnie i niezauważalnie przechodzi od czarownych opisów do zupełnie zwyczajnych sytuacji, „przyziemnych” dialogów, na przykład:

Zza chmury wyrzał różowy księżyc i łagodnym światłem oblal nieznana kraję. [...] W ciemnozielonej trawie cicho pasły się duże czarne konie. Spacerowały wolno, potrząsały długimi grzywami, które nocny wiatr rozwiewał i układał im dookoła lbów w czarne splecione korony. Czasem delikatnie zadzwoniły o kamień srebrne podkowy.

Gdy dzieci zjawily się na łące, najbliżej stojący koń podniósł głowę i powiedział:

– Ihaha!

Było to pozdrowienie, toteż dzieci grzecznie odpowiedziały:

– Ihaha! Dobry wieczór koniu! (CzM, s. 36-38)

Bohaterowie baśni są pół-magiczni i pół-realni: towarzyszka dzieci, krowa Kunegunda lubiła śpiewać stare ballady holenderskie i wspominać swoją miłość do byczka Fernando, druga przyjaciółka dzieci, myszka mieszkała, jak wszystkie myszy, w norce pod łóżkiem, ale też „skronie miała siwe i wyglądała mizernie. Przednie łapki grzała w malej mufce, którą sobie przewiesiła na sznurku przez szyję” (CzM, s. 27). Tajemnicza pani Katarina, dostojna i mądra, o olbrzymich okrągłych oczach okazuje się być sowa, kot spaceruje z podniesionym ogonem, wyjadając resztki z półmisków, by po chwili ocierać łapką lzy cisnące mu się do oczu. Gołębie po gołębiemu gruchają i roznoszą pocztę, a zadowolone ze szczęśliwego zakończenia przygód malują sobie na czerwono pazurki.

Postacie ludzkie także zachowują się i działają jak figury baśniowe, zarazem jednak posiadają zwyczajne przywary i słabostki, na przykład tyran-król Golibroda, owdnięty obsesją golenia nawet najlichszego zarostu, rezygnuje z niebywałej gratki ostrzyżenia Kunegundy i udaje się na podwieczorek, na którym serwowane są jego ulubione ptysie ze śmietaną. Cudowny

i niezwykle świat literackiej baśni Afanasjewów jest nieograniczony i nieskrępowany, ale ma swój porządek i logikę onirycznych wizji – jeśli czytelnik chce za nimi podążyć, musi uwolnić swoją wyobraźnię i bez zastrzeżeń przyjąć główną zasadę twórczą – wszystko się może zdarzyć... gdzieś między jawą a snem, realnością i baśnią, płaczem i śmiechem, na trasie między Smętowem Granicznym na Kociewiu, Smętowem Chmiieleńskim na Kaszubach, wreszcie w Smętowie między Lemonią a Różowym Morzem.

Podróż

Osią konstrukcyjną fabuły *Czarodziejskiego młyna* jest podróż, motyw wielokrotnie wykorzystywany w baśni i literaturze dziecięcej. Rodzeństwo, Dorotka i Filip – jak wielu bohaterów przed nimi i po nich – wyruszają w świat, poszukując krainy szczęścia i radości. Kierują się przy tym altruistycznym pragnieniem odczarowania swego rodzinnego smutnego miasteczka, ale najpierw muszą wyrwać się spod władzy okrutnego młynarza-czarnoksiężnika. Sceny opisujące porwanie i ciężką dolę sierot we młynie tchną grozą i niesamowitością, rodem już nie z baśni ludowej, a raczej z opowieści gotyckiej. Położony na uboczu młyn, zgodnie z tradycją folklorystyczną – miejsce działania ciemnych sił, jest źródłem zła, które zatruwa i niszczy bliską okolicę. Władający nim lysy, brodaty starzec o świdrujących oczach, z których jedno było czarne, a drugie czerwone, wabi białe gołębie, zamyka do klatek, wyrwane ptaszkom piórka mieli na mąkę, z której upieczony chleb sprowadza na ludzi otępienie i smutek. Dzieci podejmują walkę o uwolnienie miasta spod władzy czarodzieja i wyruszają w podróż w poszukiwaniu krainy szczęścia.

Zgodnie z regułami gatunku bohaterowie w dążeniu do celu pokonać muszą przeszkody i wykazać się odwagą, mądrością i sprytem. W bez mała totalitarnym państwie króla Golibrody dzieciom udaje się wymknąć spod brzytwy szalonego fryzjera. Groźniejszy, bo działający niepostrzeżenie jest zdradliwy urok Krainy Perfum, która urzeka niebiańskim spokojem i niewymownym pięknem kwiatów, zapachów, kształtów i barw, wprowadza w stan oszołomienia, ciężkiego snu i beczynności. Najbardziej realne niebezpieczeństwo czyha na bohaterów w owładniętej szalem gry w tryktraka Krainie Karcianych Królów, gdzie za odmowę uczestniczenia w rozgrywkach Filip zostaje uwięziony. Znowu dzięki pomocy ptaków i wiatru, wywołanego przez potężne ramiona młyna, Dorotka uratuje brata – odwaga i wspólne działanie pozwalają łatwo wyrwać drzwi więzienia, które okazuje się kruchym domkiem z kart. Wreszcie dzieciom udaje się odnaleźć upragnioną Krainę Radości, jednak znajdują ją skutą wiecznym

lodem. Przed małymi bohaterami próba najważniejsza, bo wymagająca postawienia na szali własnego życia – Filip, narażając się na śmiertelny upadek, skacze na dzwonnice, by uruchomić Weselne Dzwony, których dźwięk rozprasza mrok i zimno, napelnia radością serca ludzkie i przywołuje wiosnę. Z wiecznego, śmiertelnego snu budzi się burmistrzanka Petronela i reszta weselników, a dzielne rodzeństwo, obdarowane w nagrodę jednym z cudownych dzwonów powraca do rodzinnego Smętowa, w którym od chwili zawieszenia na wieży czarodziejskiego dzwonu już nigdy nikt nie zapłaczę.

Baśń mówi o odwiecznym ludzkim pragnieniu trwałego szczęścia, pokonania zła, niesprawiedliwości i wynagrodzenia krzywd. Opowiada o złudnych pokusach, sztucznych światach, pozornych przyjemnościach, fałszywych prorokach. Kolejno odwiedzane krainy symbolizują, podobnie do planet, po których podróżował Mały Książę, dorosłe próby oswojania rzeczywistości, nieudolne i prowadzące na manowce: wiarę w możliwość zapanowania nad światem przy pomocy rozumu, zniewolenia innych, zapomnienia. I jak w baśni Saint-Exupery’ego bohaterowie stykają się ze śmiercią – zostają sami po tym, jak ich ukochana babcia któregoś dnia nie wraca do domu, a sąsiedzi mówią, że wyjechała do nieba.

Baśń Afanasjewów nie daje łatwego pocieszenia, opuszczone i osierocone rodzeństwo musi samotnie zmagać się z zagrożeniami, które czyhają w nagle wielkim, niepokojącym świecie. Mimo wszystko optymistyczna wymowa baśni, jej pełne nadziei zakończenie wynika z wiary w tkwiącą w okresie dzieciństwa i osobie człowieka-dziecka moc przekształcania rzeczywistości, wyższość naiwnego myślenia i czystych dziecięcych intencji nad zdeprawowanym, pełnym fałszu i obłudy dorosłym urządzeniem świata. W ten sposób *Czarodziejski młyn* wpisuje się w tę część tradycji literatury dla młodego odbiorcy (tworzonej między innymi przez E. Amicisa, A. de Saint-Exupery’ego, J. Korczaka, C.S. Lewisa, T. Jansson, A. Lindgren), która traktuje dziecko (bohatera i czytelnika) jako pełnoprawnego człowieka i dostrzega w jego sposobie postrzegania świata, emocjonalnej wrażliwości i prostolinijskich zachowaniach tę cząstkę ludzkiej natury, która zdolna jest do wytrwałego i odważnego przeciwstawiania się złu.

Najważniejszą cechą bohaterów baśni Afanasjewów jest ich zwyczajność i przeciętność. Dorotka i Filip nie zostali obdarzeni niezwykłą siłą, nie posługują się magią i cudownymi przedmiotami. Jedyń ich bronią – w tym fantastycznym i fantasmagorycznym świecie wyobraźni bez granic – są proste, ludzkie odruchy: współczucia, solidarności, chęci czynienia dobra, niesienia bezinteresownej pomocy, a także jakiś wewnętrzny imperatyw, wbudowany kompas pozwalający unikać trujących i niebezpiecznych mrocznych pokus. Ostateczne zwycięstwo dobra nad złem, przywrócenie światu harmonii i odzyskanie utraconego szczęścia jest możliwe dzięki zachowanej przez małych bohaterów radości życia i potrzeby działania, tak niezwyklej

i wręcz nie do pomyślenia w melancholijnej smętowskiej okolicy. Beztroskie dzieciństwo, dosłownie kolorowe, bo przeżywane w zielonym domku i w towarzystwie psów mieszkających w czerwonej budzie, miłość babuni, przyjaźń ze zwierzętami stanowią szczepionkę trwale uodparniającą dzieci na działanie deszczowego, płacznego klimatu i wyposażyły je w broń przeciwko poczuciu zniechęcenia, beznadziejności i nieodwracalnego smutku.

Dorosłemu czytelnikowi *Czarodziejski młyn* przynosi satysfakcję odkrywania intertekstualnych gier i literackich pastiszów, cieszy groteskowym i absurdalnym humorem. (Czyż roztargniona, łakoma, a jednocześnie oddana dzieciom i pomagająca nieraz wyjść im z opresji krowa rasy holenderskiej nie jest daleką krewną Sanczo Pansy?). Ale po pierwszym zachłyśnięciu się wirtuozerią języka, dialogów, sytuacji przychodzi czas na „radość poważną”. „Wszelkie dzieciństwo jest bajeczne. [...] Aby wniknąć w bajkowy czas, trzeba być poważnym, jak dziecko które marzy” (Bachelard 1998: 136-137). W zabawnej, lirycznej, tragikomicznej opowieści wykreowany zostaje świat, do którego nielatwo trafić. Droga do niego prowadzi przez Bachelardowskie labirynty marzenia ku dzieciństwu, w poszukiwaniu metafizycznego, kosmicznego dziecka, które w nas przetrwało. Nitkę Ariadny podają sami narratorzy, w prologu opowieści pouczając:

Żeby zobaczyć, jak naprawdę Smętowo wyglądało, trzeba było wykupić w kasie biletowej duży bilet, podziurkować go, a potem długo, długo jechać pociągiem wyglądając przez okno i zając zapasy przygotowane przez mamę. (CzM, s. 7)

Natomiast szczęśliwe zakończenie baśni jest zatoczeniem koła, powrotem do punktu wyjścia:

Nie wiemy, czy znacie to uczucie jakie ogarnia wszystkie dzieci i dorosłych, gdy po długiej nieobecności wracają do wytęsknionego, rodzinnego miasta. Oto znajoma dobrze wieża kościelna, a tam znów sędziwy park, w którym tyle razy bawiliście się w chowanego, dalej ceglane mury starej szkoły, do której niegdyś pierwszy raz w życiu maszerowaliście u boku Waszej Mamy, zaciskając w rękę torebkę z drugim śniadaniem. Potem mijacie zwirowaną uliczkę, gazową latarenkę, zielono pomalowany płot i bez tchu, biegnąc jak na wyścigach, wpadacie w furtkę Waszego ogródka! Ach, jak się wszystko zmieniło przez czas Waszej nieobecności! Wreszcie czujecie się na własnych śmieciach i jesteście tacy bardzo szczęśliwi, że aż strach. (CzM, s. 101-102)

Słowa zamykające opowieść skierowane są do „dziecka, jakim był kiedyś ten dorosły” czytelnik, każdy, który pozwoli porwać się w podniebną podróż w starym, trzeszczącym młynie razem z Dorotką, Filipem i nieco szaloną krową Kunegundą.

SUMMARY

The Magic Mill 2.0

The aim of the articles is to present one of the fairy tales written by Alina and Jerzy Afanasjew. Analysis and interpretation contains reflections about the structure of the text, symbols, imagery and values, impact of folk tales and other genres.

KEYWORDS

Fairy tales, Alina and Jerzy Afanasjew, childhood, children literature

BIBLIOGRAPHY

- Afanasjew Alina, Afanasjew Jerzy. 1972. Babcia i słoń. Ibis-Gratkowski Stanisław, ilustr. Wydawnictwo Łódzkie.
- Afanasjew Alina, Afanasjew Jerzy. 2010. Czarodziejski młyn. Wilbik Teresa, ilustr. Warszawa: Dwie Siostry.
- Bachelard Gaston. 1998. Marzenie ku dzieciństwu. W: Poetyka marzenia. Brogowski Leszek, tłum., 113-163. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.

- Frycie Stanisław. 1982. Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970. T. 2. Baśń i bajka, poezja książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, grafika literacka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Skotnicka Gertruda. 1992. „Afanasjew z Sopotu – dzieciom”. Gdański Rocznik Kulturalny (14): 95-109.
- Wincencjusz-Patyna Anita. 2009. „U źródeł światowych sukcesów Polskiej Szkoły Ilustracji”. Quart. Kwartalnik Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego (1): 3-29. Online:
http://www.historiasztuki.uni.wroc.pl/quart/quart_new/archiwum/2009/11/quart11_Wincencjusz.pdf. Data dostępu 10.11.2016.
- E-teatr. Online: <http://www.e-teatr.pl/pl/realizacje/2953,sztuka.html>. Data dostępu 10.11.2016.
- Ninateka. Online: <http://ninateka.pl/film/czarodziejski-dzwon-animacja-smf>. Data dostępu 10.11.2016.
- Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Josepha Conrada Korzeniowskiego w Gdańsku (Słownik Pisarzy Wybrzeża, hasło: Alina Afanasjew). Online:
<http://www.old.wbpg.org.pl/sloowniklista.php?pisarz=14>. Data dostępu 10.11.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

ESJE

SAGA *DRAGONLANCE* JAKO „FANTASY PRZEJŚCIOWE” (GRANICZNE)

OLAF PAJĄCZKOWSKI

Uniwersytet Opolski w Opolu
Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa

Kiedy w 1937 roku John Ronald Reuel Tolkien wydał *Hobbita, czyli tam i z powrotem*, a następnie jego kontynuację, czyli *Władcę Pierścieni*, rozpoczął tym samym popularyzację *fantasy*. Warto jednak wspomnieć, że korzeni *fantasy* niektórzy dopatrują się już w mitach i średniowiecznych legendach (zob. np. *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*, Pringle 2003: 8-11). Co więcej – przed Tolkienem tworzyli pisarze, którzy co prawda nie skodyfikowali jeszcze zasad, którymi rządzi się współczesne *fantasy*, ale o ich wkładzie w rozwój gatunku nie należy zapominać: myślę tu o twórcy postaci Conana Barbarzyńcy, Robercie E. Howardzie. Oczywiście można wymienić więcej nazwisk – na przykład *Fantasy. Ilustrowany przewodnik* uznaje Henry’ego Ridera Haggarda, autora *Kopalni króla Salomona*, za najważniejszego autora *fantasy* piszącego dla czasopism „groszowych” albo pulpowych (Pringle 2003: 15). Natomiast Andrzej Sapkowski, autor cyklu o Wiedźminie, w swym *Rękopisie znalezionym w smoczęj jaskini: kompendium wiedzy o literaturze fantasy* podaje, że to właśnie w roku 1930, w którym Howard

napisał pierwsze opowiadanie o Conanie, *Feniks na mieczu*, powstał ten gatunek (Sapkowski 2011: 7). Niemniej to drugie wydanie dzieł Tolkiena zdobyło popularność na całym świecie i zapoczątkowało „modę” na opowieści osadzone w magicznych światach. Jak podaje *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*:

Pierwsze wydanie obejmowało trzy tomy: *Drużynę Pierścienia*, *Dwie wieże* i *Powrót króla*, ale tak naprawdę nie jest to typowa trylogia, a bardzo długa, zwarta powieść. Z początku spotkał ją taki sam los jak powieści Morrisa i Eddisona – aż dziesięć lat czekała na swój tryumf czytelniczy. Dopiero amerykańska tania edycja w miękkiej oprawie z 1965 roku pokonała opór rynku i *Władca Pierścieni* zyskał status bestsellera XX wieku. (Pringle 2003: 35)

Brytyjski autor wyznaczył swoim dziełem zasady, którymi kierowała się spora grupa późniejszych pisarzy *fantasy*, gdzie ramę dla fabuły tworzy magiczny świat, przypominający nieco średniowieczną Europę, odwołujący się do kultury śródziemnomorskiej, zamieszkały przez istoty znane z baśni i legend, pełen ras dobrych (ludzie, elfowie, krasnoludowie etc.) i złych (orkowie, gobliny, trolle), magii i przygód. Świat, w którym drużyna bohaterów wyrusza na niebezpieczną wyprawę, aby pokonać Zło, zagrażające wszelkiemu życiu, najczęściej spersonifikowane jako okrutny władca, potężny czarnoksiężnik, smok, demon etc. Niektórzy pisarze, z których wymienić należy chyba przede wszystkim Ursulę K. Le Guin, starali się tworzyć światy nieco mniej przypominające Tolkienowskie Śródziemie. Le Guin w swoim cyklu o Czarnoksiężniku Gedzie (*Czarnoksiężnik z Archipelagu*, *Grobowce Atuanu*, *Najdalszy brzeg*, *Tebanu*, *Opowieści z Ziemiomorza*, *Inny wiatr*) całkowicie zrezygnowała z pseudośredniowiecznego i pseudośródziemnomorskiego uniwersum pełnego rycerzy i magicznych ras, a zamiast tego umieściła akcję powieści w krainie przywodzącej na myśl epokę starożytną, zamieszkałej głównie przez ludzi o miedzianej skórze. Etyka tego świata oparta była bardziej na chińskim taoizmie niż europejskim chrześcijaństwem¹.

Dla wielu jednak odbiorców dzieło Brytyjczyka stało się jedynym słusznym sposobem kreacji tego typu światów i nie wyobrażali oni sobie *fantasy* bez rycerzy i smoków. Do zafascynowanych jego książkami należeli Amerykanie Gary Gygax i Dave Arneson, będący równocześnie pasjonatami historii. Innym ich zamiłowaniem były planszowe gry bitewne, pozwalające graczom na wcielenie się w generałów i na rozgrywanie wielkich bitew za pomocą figurek i kości. Na początku rozgrywki te stanowiły pewnego rodzaju rekonstrukcje historyczne

¹ O swojej fascynacji taoizmem Le Guin mówiła między innymi w wywiadzie dla „The Paris Review” (Le Guin 2013).

potyczek z różnych epok. W roku 1972 Gygax wydał własną grę, *Chainmail*, osadzoną w realiach średniowiecza, lecz już rok później, w drugiej edycji, wprowadził zasady pozwalające na zabawę w pseudotolkienowskiej rzeczywistości pełnej magii i fantastycznych stworów.

Z czasem niektórzy gracze, znudzeni ciągłymi bitwami, wcielali się w postaci dowódców i wykonywali różne zadania – na przykład wkradali się do zamków wrogów, by zdobyć ważne dokumenty – i coraz częściej swoje postaci odgrywali. Dostrzegł to Arneson. Napisał scenariusz dla drużyny, która współpracując ze sobą i wykorzystując różnorodne umiejętności swych postaci, miała zdobyć skarby twierdzy Blackmoore. Tak narodził się pierwszy scenariusz *Role-Playing Game*, fabularnej gry narracyjnej (tłumaczenie terminu: Szeja 2004: 11-12).

Niedługo później Gygax i Arneson połączyli siły, tworząc wydawnictwo *Tactical Studies Rules* (TSR), którego pierwszym produktem była gra narracyjna – *Dungeons & Dragons*, pozwalająca graczom na wcielenie się w postaci znane z *fantasy* (wojowników, elfów, czarodziejów, złodziei etc.) i wspólne przeżywanie przygód (najczęściej: penetrowanie starożytnych podziemi, walka ze złymi potworami zagrażającymi dobrem rasom etc.). Druga połowa lat 70. i kolejna dekada XX wieku to dla RPG-ów okres największej popularności. W tym czasie TSR zaczęło także wydawać powieści mające przybliżyć uniwersa znane z ich gier – do cieszących się ogromnym zainteresowaniem należały te odwołujące się do Tolkienowskiego Śródziemia *Greyhawk*, *Zapomnianych Krain*, a także *Dragonlance (Smoczej Lancy)*.

Dragonlance był pierwszym przedsięwzięciem TSR zakrojonym na tak szeroką skalę. Poza opisem świata, całości towarzyszyły przygody i powieści, których fabuła została opracowana przez Laure i Tracy’ego Hickmanów, a same książki – napisane przez Tracy’ego Hickmana i Margaret Weis. Warto dodać, że wydarzenia przedstawione w tych utworach stworzono w trakcie gier rozgrywanych przez Hickmanów i ich przyjaciół – postaci znajomych małżeństwa stały się pierwowzorami bohaterów występujących na kartach książek osadzonych w świecie *Dragonlance*.

We wczesnych latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku, TSR zaczęło poszukiwać nowych ścieżek rozwoju, w których kierunku można by skierować *AD&D*. Badania, przeprowadzone wśród graczy *AD&D*, pokazały, że odbiorcy pragnęli, aby w materiałach RPG częściej pojawiały się smoki. TSR odpowiedziało na to zapotrzebowanie w maju 1983, zatrudniając Tracy’ego Hickmana do stworzenia fabuły, która służyłaby mistrzom gry za tło ich własnych przygód. TSR zdecydowało się sprzedawać scenariusze równocześnie z trylogią książek, opartych na narracji gry. [...]

Opublikowano trzy powieści w tej nowej serii – *Smoki jesiennego zmierzchu* (1984), *Smoki zimowej nocy* (1985) i *Smoki wiosennego świtu* (1985) – znanej też jako *Kroniki Smoczej Lancy: Kroniki*. Fabułę książek wymyślił

Hickman, a napisała je Margaret Weis. [...] Ten plan nie tylko pomógł w stworzeniu nowej linii produktów związanych z grami, ale także zwiększył sprzedaż podręczników *AD&D*. (Mackay 2001: 18-19)²

Dragonlance szybko odniósł ogromną popularność, powieści opowiadające o przygodach „Towarzyszy Lancy” sprzedaly się w milionach egzemplarzy na całym świecie, a nazwiska ich autorów znalazły się na listach bestsellerów. Na przykład do kwietnia 2004 roku – czyli dwadzieścia lat po premierze pierwszego produktu *Dragonlance* – Margaret Weis napisała (lub była współautorką) „około pięćdziesięciu książek, z czego ponad dwadzieścia znalazło się na listach bestsellerów *New York Timesa*, a łączna sprzedaż jej utworów to ponad dwadzieścia dwa miliony egzemplarzy” (Maas 2004).

Mimo to w polskich opracowaniach nie poświęcono wystarczająco wiele uwagi powieściowej serii *Dragonlance* – na przykład w *Ilustrowanym przewodniku, Rękopisie znalezionym w smoczej jaskini*, oraz *W cieniu białego drzewa* Tomasza Z. Majkowskiego i *Fantasy. Ewolucji gatunku* Grzegorza Trębickiego pojawiają się wzmianki, przypisy lub krótki rozdział, dotyczące *Smoczej Lancy*. Wydaje mi się, że – ze względu na pewnego rodzaju „osobność” utworów opartych na RPG, manifestującą się nieco inną strukturą opowieści (pokrótce pisze o tym: Majkowski 2013: 275-279), a także uznanie czytelników, którym cieszył się *Dragonlance* (a co za tym idzie – w jakimś stopniu odcisnął swój ślad na historii gatunku) – należy przyrzeć się mu nieco bliżej niż do tej pory było to czynione. Choćby po to, by uchwycić różnice między nim a „standardowymi” powieściami *fantasy* (to jest – nieopartymi na żadnej grze, będącymi od początku do końca oryginalną kreacją autora) czy też po to, by spróbować wyjaśnić przyczyny jego sukcesu. *Smoczą Lanca* wydaje się również najbardziej reprezentatywnym (ze względu na jej ówczesną popularność, która zaowocowała setkami książek) przedstawicielem literatury *fantasy* opartej na RPG, a przy tym – jednym z utworów, które można określić mianem „*fantasy* przejściowego”.

Saga *Dragonlance* przedstawia losy drużyny bohaterów, nazywanych „Bohaterami Lancy”, którzy zostają wciągnięci w walkę Dobra ze Złem; w czasie swoich przygód muszą nie tylko pokonać wojska Królowej Ciemności, ale także zaprowadzić pokój między zwaśnionymi rasami, zreformować skorumpowane lub niesprawnie działające organizacje, a także przywrócić zniszczonemu przez Kataklyzm kontynentowi Ansalon nadzieję i wiarę w dawnych bogów. Grupa składa się z: Tanisa Półelfa, rycerza Sturma, kendera (rasa niskich istot, przypominających Tolkienowskie hobbity) Tasslehoffa, krasnoluda Flinta, braci bliźniaków Caramona (potężnego wojownika) i Raistlina (słabowitego czarodzieja) oraz kapłanki Goldmoon, jej narzeczonego Riverwinda, elfki Laurany i Tiki, która z kelnerki przeobraża się w wojowniczkę. Oczywiście

² Wszystkie tłumaczenia – jeśli nie zaznaczono inaczej – O.P.

w trakcie swych przygód wszystkie wymienione powyżej cele zostają zrealizowane z powodzeniem, a wdzięczni mieszkańcy uniwersum Krynnu ogłaszają grupę bohaterami. Najważniejsze jednak dla większości postaci jest to, że w czasie wędrówek odnajdują własne miejsce w świecie; przechodzą pewnego rodzaju inicjację i stają się pełnoprawnymi członkami swego społeczeństwa.

Dragonlance można określić mianem „fantasy przejściowego”, „fantasy granicznego”; jest bowiem „pomostem” dla czytelników. Pomostem podwójnym; po pierwsze: wpasowuje się pomiędzy heroiczne światy, takie jak Tolkienowskie Śródziemie a światy mniej idealne, zamieszkałe przez postaci pełne ułomności, słabości, niejednoznaczne, jak na przykład uniwersum *Wiedźmina* Andrzeja Sapkowskiego. Po drugie: pomostem między utworami skierowanymi do młodszego czytelnika, takimi jak cykl Narnijski Clive’a Staplesa Lewisa a tekstami adresowanymi do odbiorcy dojrzalszego, jak *Gra o tron* George’a Raymonda Richarda Martina. Wystarczy również przejrzeć fora internetowe, zraszające miłośników *fantasy*, by zauważyć, że wielu z nich czytało *Dragonlance* jako nastolatkiem. Jako dorośli ludzie nie sięgali już do sagi o *Smoczej Lancy*, lecz dla wielu z nich była to lektura inicjacyjna, wprowadzająca w gatunek, lub następowała niedługo po zapoznaniu się z najważniejszymi dziełami, takimi jak utwory Tolkiena. Świat *Dragonlance* znajduje się na granicy stylistyki mitycznej, świata znanego z legend i światami bardziej realistycznymi; jego bohaterowie nie są już do końca czarno-biali, ale też nieskomplikowani psychologicznie. Czytelnik na pewno z łatwością dostrzeże, która z postaci jest tą dobrą i szlachetną, a która złą (wyjątkiem jest Raistlin Majere, który jest bohaterem bardziej niejednoznaczny, oportunistycznym, ale równocześnie – samotnym i niezrozumianym przez innych), a przy tym zauważy ich słabości i wady.

Co więcej – herosi *Smoczej lancy* tak naprawdę borykają się z problemami, które dotyczą bohaterów literatury młodzieżowej, w nazewnictwie anglosaskim określanej także jako literatura *young adults* (dla młodych dorosłych) czy *new adults* (nowych dorosłych, Strickland 2013). Są więc w pewnym sensie „niedorosłymi dorosłymi” albo ludźmi na granicy świata dzieci i dorosłych³. Tak jak odbiorcy, „Bohaterowie Lancy” znajdują się „pomiędzy dwoma światami, dzieciństwem a dorosłością” (Strickland 2013) i muszą dokonać wyboru ścieżki życiowej. Zmagają się także

³ O Raistlinie Majere i Drizzcie Do’Urdenie – jako przykładach bohaterów powieści związanych z RPG – pisałem szerzej w artykule *Raistlin i Drizzt – niedorośli herosi? Kreacja postaci w książkach osadzonych w settingach RPG* (w druku); opisywałem tam też szerzej kategorię niedorosłego dorosłego, zachowania, które mogłyby wskazywać na przynależność wymienionych do tej kategorii, i zwróciłem uwagę na możliwość, że nastoletni czytelnik – lub młody dorosły – czytając o ich przygodach, dostrzec może problemy mu bliskie, z którymi boryka się na obecnym etapie rozwoju.

z problemem wykluczenia, poszukiwania własnego miejsca w świecie, niską samooceną, dojrzwaniem do swych funkcji społecznych⁴.

„Bohaterów Lancy” można więc uznać także za „bohaterów na rozdrożach” w tym sensie, że pomimo tego, iż wydają się dorośli, tak naprawdę w rzeczywistości mogą być dość bliscy czytelnikowi nastoletniemu lub nieco starszemu. Bardziej podobni są do maga Geda z kart *Czarnoksiężnika z Archipelagu* Ursuli K. Le Guin, który dopiero odnajduje swoją ścieżkę, niż do zakorzenionych już w pewnym sensie w swojej społeczności hobbitów Froda i Bilba, którzy wyruszają na wyprawę ze względu na okoliczności czy też zew przeznaczenia, a ich celem jest ocalenie świata, by potem powrócić do swej przestrzeni domowej. Nie przypominają też awanturnika Conana, dla którego poszukiwanie przygód jest pewnego rodzaju sposobem na życie czy też swoistym zawodem; bowiem większość „Bohaterów Lancy” w trakcie wędrówki – tak jak nastolatek – swoje funkcje społeczne dopiero poznaje.

Przyjrzyjmy się każdemu z herosów. Pomijam tutaj niektórych, jak na przykład krasnoluda Flinta: jest on jedną z postaci już ukształtowanych i nie dotyczą go procesy, którymi podlegają pozostali. On zresztą jest w pewnym sensie surogatem rodzica, najstarszą osobą w drużynie, krasnoludem, który przeżył długi i pełen doświadczeń żywot. Warto także zwrócić uwagę na to, że pomimo swojego wieku Flint jest postacią czasami wręcz komiczną, której przekomarzania się z kenderem i przydarzające się jej nieprzyjemne w skutkach wypadki wprowadzają humor do historii.

1. Tanis Pólelf, rozdarty pomiędzy światem ludzi i elfów, a w efekcie nie należący do żadnego z nich i poszukujący swojego miejsca w świecie. Wychowany wśród elfów, ale nie do końca przez nich akceptowany, wyrusza w podróż, ale w rzeczywistości ludzi także nie potrafi znaleźć domu. Jego rozdarcie symbolizowane jest także przez perypetie sercowe: nie może bowiem zdecydować, czy związać się z ludzką wojowniczką Kitiarą czy księżniczką elfów Lauraną. Wyraźnie skłania się ku Kitiarze, co wskazywać może na chęć znalezienia akceptacji w innym środowisku niż to, w którym się wychował i w którym nie czuł się do końca komfortowo – Tanis pragnie zostawić za sobą świat elfów, a stać się członkiem świata ludzi. Ostatecznie jednak wybiera Lauraną i własną ścieżkę, bez obsesyjnego poszukiwania akceptacji.

2. Raistlin Majere – Raistlin, prześladowany od dzieciństwa przez rówieśników za swą inność, jeszcze mocniej niż Tanis pragnie akceptacji, a nawet – uwielbienia innych. Dręczony przez kompleksy i niską samoocenę poszukuje sposobu, by udowodnić wszystkim, że pomimo wątłego zdrowia jest człowiekiem godnym szacunku, a nawet należy się go bać. Pragnie także zemścić się na całym świecie za wszystkie doznane krzywdy, a współczucie okazuje tylko takim

⁴ O problemach, jakim czola stawiają nastolatki, zob. *Niezbędnik dobrego nauczyciela* (Brzezińska 2014).

jak on: słabym i pogardzanym. W efekcie przechodzi na stronę Ciemności, później ją zdradza, by spróbować zostać jedynym bogiem. Raistlin, jako słaby i chorowity człowiek, cały czas poszukuje wsparcia u brata, Caramona, jak dziecko u rodziców, ostatecznie jednak dojrzewa do samodzielności i wyrusza własną drogą. W finale drugiej trylogii, podczas próby stania się istotą boską, dowiaduje się, że jego działania doprowadzą do unicestwienia wszelkiego życia, co oznaczać będzie dla niego wieczną samotność, poświęca się więc, by ocalić świat przed Złem.

3. Caramon Majere – Caramon opiekuje się swoim bratem, Raistlinem, a gdy ten usamodzielnia się, Caramon nie potrafi się z tym pogodzić i popada w depresję. Ostatecznie wyrusza na kolejną wędrówkę, tym razem by powstrzymać Raistlina przed zostaniem bogiem. Główną jego motywacją jest miłość do brata, lecz i on musi nauczyć się trochę innego rodzaju niezależności – istnienia bez krewnego, który ciągle na niego liczy i wymaga pomocy, a także samodzielnego myślenia. Caramon bowiem także w pewnym sensie uzależniony był od Raistlina i dopiero pozwoleńszy mu stać się jednostką autonomiczną, a także zobaczywszy, jaki naprawdę jest czarodziej, osiąga spokój i wyzwolenie (choć oczywiście braterska miłość jest jednym z czynników, które wpływają na ostateczną decyzję Raistlina, by ocalić świat, i przynosi mu odkupienie).

4. Laurana, z nieco dziecinnej dziewczyny staje się silną i odważną wojowniczką, która potrafi wziąć odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale też za innych, a nawet za losy całych krain (zostaje bowiem generałem w wojnie z siłami Ciemności).

5. Tasslehoff, beztroski i naiwny kender, dojrzewa do odczuwania nie tylko radości, ale i smutku, oraz do głębszego rozumienia potrzeb i uczuć innych ludzi.

6. Sturm Brightblade, który przez większość życia kierował się głównie kodeksem honorowym swego zakonu rycerskiego, nauczył się nie tylko przestrzegania i respektowania zasad, ale też – walki o to, w co wierzy, bez względu na reakcję czy wpływ otoczenia i bez względu na cenę, jaką trzeba za taką postawę ponieść. Sturm ostatecznie ginie, ale jego poświęcenie pozwala „odrodzić się” podupadłemu zakonowi rycerskiemu.

7. Goldmoon – młoda córka szamana uczy się odpowiedzialności i akceptacji swej roli społecznej, która – choć wymaga od niej poświęceń i osobistych wyrzeczeń – pozwala na niesienie pomocy wielu innym ludziom i służy społeczeństwu.

W tym momencie warto przytoczyć słowa anonimowego autora anglojęzycznej strony *Smoków wiosennego świtu* na Wikipedii, który zauważył, że w tym tomie sagi bohaterowie „w pełni rozwijają swe osobowości i wyrastają na inne osoby niż te, którymi byli w pierwszej książce”⁵. Po części się z tym zgadzam, lecz tam, gdzie autor widzi proces stawania się inną osobą („growing up

⁵ Zob.: https://en.wikipedia.org/wiki/Dragons_of_Spring_Dawning (data dostępu 9.08.2016).

to be a different person”), ja widzę po prostu dorastanie („growing up”). Bohaterowie Lancy nie przeobrażają się bowiem w zupełnie nowe istoty, lecz po prostu dojrzewają emocjonalnie, a ich rozwój osobowościowy jest logiczny; nie przechodzą poważnych przemian, spowodowanych kryzysem światopoglądowym czy nowymi doświadczeniami życiowymi – raczej umacniają się w swoich przekonaniach, pokonując wątpliwości czy ucząc się odpowiedzialności. Nie widzę więc przemiany, lecz po prostu – rozwój. Autor opisuje również wybrane postaci – z niektórymi jego uwagami się zgadzam, inne kwestie postrzegam inaczej (jak widać to w analizie, której dokonałem w poprzednim akapicie). Warto dopowiedzieć również, że moim zdaniem rozwój – czy też dorastanie – herosów kończy się dopiero na ostatnim tomie drugiej trylogii, w *Próbie bliźniaków* (w której co prawda Raistlin ginie, ale dopiero tuż przed śmiercią dojrzewa emocjonalnie; Caramon natomiast w tej powieści osiąga dojrzałość, a Tasslehoff w pewnym sensie „pogłębia” uczucia i emocje, których nauczył się w poprzednich trzech książkach).

Jan Czechowski, wymieniając funkcje literatury dla dzieci i młodzieży, zwraca uwagę na tezę Anny Marii Bernardinis, że:

Wedle myśli autorki sytuacja narracyjna, w której stawia się czytelnika, może przerodzić się w sytuację wychowawczą, jeśli czytelnik wykorzysta jej elementy gwoili refleksji i rozważenia na nowo własnej sytuacji egzystencjalnej w świetle celów samowychowania, jakie kreśli on przed sobą i do których zmierza [...]. (Czechowski 2007: 16)

A także na tezę Bogusława Żurakowskiego:

Literatura adresowana do dzieci i młodzieży nie tylko funkcjonuje równoległe do procesów wychowawczych, ale swe istnienie zawdzięcza pedagogicznej inspiracji. Autor ten akcentuje w swej pracy rolę literatury w przekazywaniu wartości, pisząc, iż celem utworów należących do obszaru komunikacji literackiej jest przekaz zbioru wartości, wychowanie literackie i edukacja aksjologiczna (włączanie wartości w proces wychowania podkreślane jest przez teoretyków wychowania). Poziom wiedzy o wartościach, jej rozwijanie, jest warunkiem rozumienia i organizowania własnego życia moralnego oraz osiągnięcia należytej motywacji aksjologicznej, czyli własnej moralnej dojrzałości – najczęstszym celem wychowania są wartości moralne i wartości podporządkowane moralności (poznawcze, metafizyczne, osobowościowe, obyczajowe, witalne, użytecznościowe i przyjemnościowe). (Czechowski 2007: 16-17)

Powyższe krótkie przedstawienia sylwetek głównych bohaterów *Dragonlance* pozwalają stwierdzić, że pełnią oni funkcję, o której wspominają Żurakowski i Bernardinis – są pewnego rodzaju wzorami dla odbiorcy, wskazującymi drogę, jaką powinien kierować się w swym życiu.

Choć sytuacja literackich bohaterów – co oczywiste – różni się od sytuacji typowego nastolatka (choćby ze względu na to, że herosi funkcjonują w fantastycznym świecie), to jednak i oni zmagają się z problemami braku akceptacji ze strony otoczenia, trudnymi relacjami z rodziną, wpływami środowiska. Śledząc perypetie bohaterów, młody odbiorca może odnaleźć inspirację i – podobnie jak bohaterowie – starać się czynić tylko to, co uznaje za właściwe, a także przygotować się odpowiednio do swej roli w społeczeństwie.

Podsumowując, *Dragonlance* uznać można za „fantasy przejściowe” czy też „fantasy graniczne” z kilku powodów:

1. Jego bohaterowie są „niedorosłymi dorosłymi” – fizycznie dorośli, lecz mentalnie bliscy czytelnikowi, borykający się z tymi samymi problemami. Istnieją pomiędzy idealnymi herosami a ułomnymi ludźmi kreowanymi przez Sapkowskiego czy Martina.

2. Magiczne uniwersum Krynnu istnieje w przestrzeni, w której różnice między Dobrem a Złem są jeszcze wyraźnie zarysowane, lecz równocześnie pojawiają się słabości głównych bohaterów, a także koncepty równowagi między dwoma siłami; w świecie *Dragonlance* Dobro nie może istnieć bez Zła, Dobro posiada pewne skazy, a jego nadmiar może prowadzić do naruszenia wspomnianej wyżej równowagi, a w konsekwencji – do tragicznych skutków (świętych wojen, pychy, stawiania się wyżej od samych bogów); co ciekawe, Zło także potrafi uczyć się od Dobra i „przeszczepiać” niektóre wartości na swój grunt, aby uczynić się silniejszym (na przykład braterstwo, zastąpienie egoizmu troską o towarzyszy). Pomimo jednak tych wszystkich rozważań nad dychotomiczną naturą świata, podział na bohaterów i złoczyńców pozostaje dość wyraźny.

3. Pomimo pojawiania się niektórych problemów i tematów „nieodpowiednich dla młodego odbiorcy”, takich jak okrucieństwo czy seks, są one głównie jedynie sygnalizowane (pojawia się jednak przemoc; dotyczy książek Weis i Hickmana).

4. Na pierwszy plan wysuwa się jeszcze szybka akcja i walki ze złymi istotami, pragnącymi zdobyć świat, ale dostrzec już można bardziej osobiste dramaty pojedynczych osób, delikatne próby pogłębienia portretu psychologicznego bohaterów i przedstawiania ich rozterek, przemyśleń na temat świata.

5. Pomimo niejednoznaczności działań niektórych postaci (przede wszystkim – Raistlina) zachowania nieetyczne są potępiane, a więc realizowana jest funkcja kształtowania postaw.

6. *Dragonlance* przede wszystkim pełni funkcję rozrywkową, choć stara się sygnalizować problemy natury etycznej.

Jest to literatura będąca pomostem pomiędzy książkami dla dzieci a książkami dla dorosłych; zapewnia przede wszystkim rozrywkę młodemu odbiorcy, ale może też w pewnym stopniu kształtować postawy czytelnika.

SUMMARY

“Dragonlance” – Transitional Fantasy

Author of this article describes characters and themes of *Dragonlance* saga, one of *Dungeons & Dragons* worlds, written by Tracy Hickman and Margaret Weis. He notes that Heroes of the Lance are „transitional” - although they are adult in physical sense, they also have problems of teenagers and are close to young readers in regard that they must grown up, too. He also notes that the whole *Dragonlance* saga is transitional – placed between heroic fantasy of Tolkien and dark fantasy of Sapkowski, between fairytale-like world of Lewis and „realistic” world of Martin. He concludes that although *Dragonlance* main function is to entertain the reader, it can show some ethical behaviour, too.

KEYWORDS

Fantasy, Dragonlance, Tolkien, RPG, Dungeons & Dragons, growing up, acceptance, axiology

BIBLIOGRAPHY

- Brzezińska Anna Izabela, red. 2014. Niezbędnik dobrego nauczyciela. Piotrowski Konrad, Ziółkowska Beata, Wojciechowska Julita. *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, seria 1, tom 5. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czechowski Jan. 2007. „Funkcje edukacyjne literatury dla dzieci i młodzieży”. *Kultura i Edukacja* (2): 7-21.
- Le Guin Ursula K. 2013. „Ursula K. Le Guin, *The Art of Fiction* No. 221. Interviewed by John Wray”. *The Paris Review* (206). Online: <http://www.theparisreview.org/interviews/6253/the-art-of-fiction-no-221-ursula-k-le-guin>. Data dostępu 20.04.2016.
- Maas John-Michael. 2004. „Rival Fantasy Publishers Rally Around Star Author”. *Publisher Weekly* 251 (16). Online: <http://www.publishersweekly.com/pw/print/20040419/17825-rival-fantasy-publishers-rally-around-star-author.html>. Data dostępu 9.08.2016.
- Mackay Daniel. 2001. *The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art*. Jefferson, North California, London: McFarland & Company.
- Majkowski Tomasz Z. 2013. *W cieniu białego drzewa: powieść fantasy w XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pringle David, red. 2003. *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*. Drewnowski Jacek, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Sapkowski Andrzej. 2011. *Rękopis znaleziony w smoczej jaskini: kompendium wiedzy o literaturze fantasy*. Warszawa: superNOWA.
- Strickland Ashley. 2013. „A brief history of young adult literature”. Online: <http://edition.cnn.com/2013/10/15/living/young-adult-fiction-evolution/>. Data dostępu 9.08.2016.
- Szeja Jerzy Zygmunt. 2004. *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*. Kraków: Rabid.
- Trębicki Grzegorz. 2009. *Fantasy. Ewolucja gatunku*. Kraków: Universitas.
- Weis Margaret, Hickman Tracy. 1994. *Smoki wiosennego świtu*. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.
- Weis Margaret, Hickman Tracy. 1996a. *Smoki jesiennego zmierzchu*. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.
- Weis Margaret, Hickman Tracy. 1996b. *Czas bliźniaków*. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.
- Weis Margaret, Hickman Tracy. 1996c. *Wojna bliźniaków*. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.

Weis Margaret, Hickman Tracy. 1996d. Próba bliźniaków. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.

Weis Margaret, Hickman Tracy. 1997. Smoki zimowej nocy. Żywno Dorota, tłum. Poznań: Rebis.

Wikipedia. Online: https://en.wikipedia.org/wiki/Dragons_of_Spring_Dawning. Data dotępu 9.08.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

PROLEGOMENA

RYNEK KSIĄŻKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W POLSCE

JOLANTA LASKOWSKA

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

Literatura dla dzieci i młodzieży jest istotnym narzędziem wychowania, gdyż służy zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy, a także kształtowaniu postaw młodego człowieka. Dlatego autorzy tworzący ten rodzaj literatury zwykle zwracają uwagę na to, by ich dzieła wykazywały walory zarówno wychowawcze, jak i edukacyjne. Wszystkie wyniki badań potwierdzają tezę, iż czytelnictwo w wieku dziecięcym ma bezpośrednie przełożenie na czytelnictwo ludzi dorosłych. Istotne jest więc, aby bibliotekarze i nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą obserwowali na bieżąco to, co dzieje się na rynku wydawniczym, żeby móc rozbudzać i kształtować zainteresowania czytelnicze, a równocześnie za nimi nadążać.

Problem właściwego zaopatrzenia dzieci i młodzieży w literaturę miał istotne znaczenie w dziejach ruchu wydawniczego, zwłaszcza w czasach PRL-u, gdy książka stanowiła podstawowe narzędzie sterowania świadomością społeczną. Władza komunistyczna starała się dostarczyć młodemu czytelnikowi literaturę związaną z komunistyczną rzeczywistością. Wydawano więc wiele książek propagujących materialistyczny światopogląd i socjalistyczne zasady życia

społecznego. Książka była wówczas „gwarantem panującego systemu politycznego” (Kamieńska 1948: 5) oraz instrumentem wychowującym, nie tylko dzieci i młodzież, ale całe społeczeństwo. Obok książek indoktrynujących dzieci i młodzież wydawano także dla młodych czytelników literaturę poruszającą zagadnienia moralne i obyczajowe, problematykę życia w rodzinie, szkole, grupie koleżeńskiej. Oferta wydawnicza była jednak uboga, a nakłady literatury dla dzieci i młodzieży w nikłym stopniu zaspokajały popyt czytelniczy.

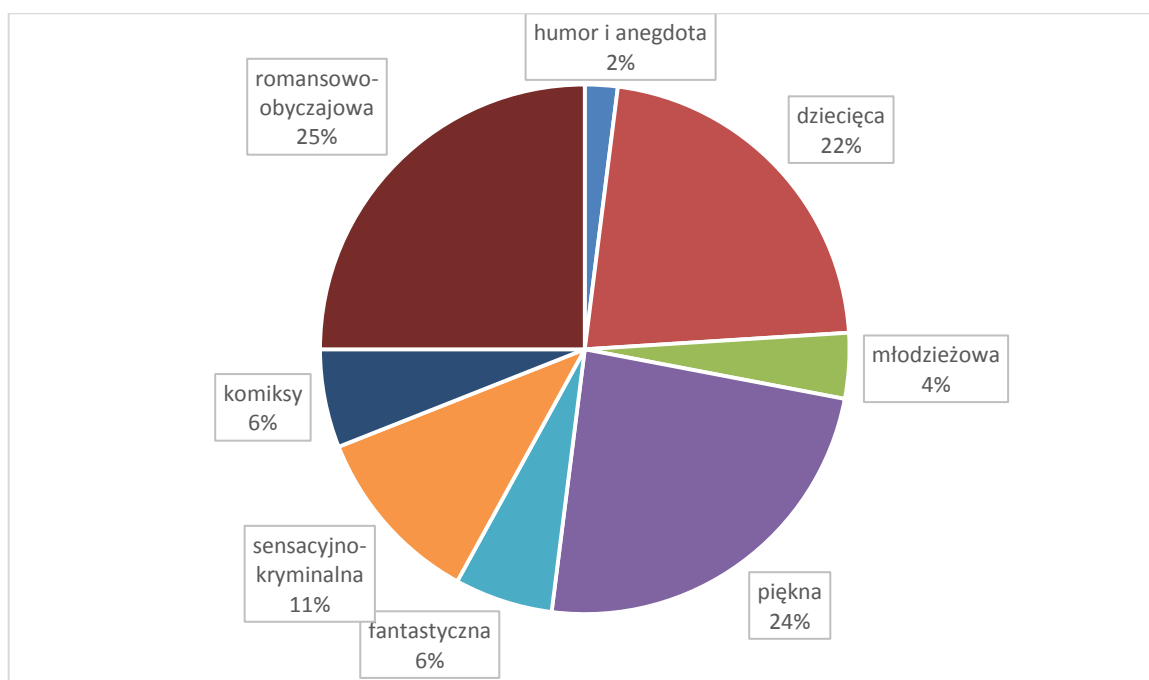
W czasach Polski Ludowej, gdy każde wydawnictwo posiadało swój ściśle określony profil wydawniczy, książki dla dzieci i młodzieży ukazywały się nakładem głównie czterech oficyn: Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia”, Młodzieżowej Agencji Wydawniczej, Krajowej Agencji Wydawniczej oraz Państwowego Wydawnictwa „Iskry”. Okazjonalnie literatura ta pojawiała się także w ofercie „Czytelnika”, Ludowej Spółdzielni Wydawniczej, Wydawnictwa Łódzkiego, Wydawnictwa Lubelskiego, Wydawnictwa MON i innych. Rocznie wydawano średnio około 285 tytułów, w łącznym nakładzie około 15 mln egzemplarzy. Przeciętny nakład jednego tytułu wynosił około 50 tys. egzemplarzy (Biliński 1977: 106).

Współczesny rynek wydawniczy znacznie różni się od tego z czasów socjalizmu, gdzie interes ekonomiczny był wtórny wobec kulturowo-ideologicznych potrzeb partii. Obecną ofertę wydawniczą kształtuje popyt. Współcześni wydawcy wykazują się dużą kreatywnością, chcąc przyciągnąć do swojej oferty potencjalnych nabywców książek. Od początku lat 90. produkcja książek dla dzieci i młodzieży wzrosła pięciokrotnie (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 31). Najbardziej oczywistym powodem powiększania się liczby tytułów tego segmentu wydawniczego jest, podobnie jak w przypadku innych typów publikacji, transformacja całego rynku książki związana ze zmianami społeczno-gospodarczymi kraju oraz z uproszczeniem technik wydawniczych, co ułatwia rozszerzanie oferty profesjonalnym wydawcom, jak i zachęca do publikowania książek instytucje i osoby niezajmujące się tym na co dzień.

Biblioteka Narodowa przygotowuje coroczny raport dotyczący produkcji wydawniczej w Polsce w publikacji zatytułowanej „Ruch Wydawniczy w Liczbach”. Raport uwzględnia również dane statystyczne dotyczące produkcji literatury dla dzieci i młodzieży. Podstawę prezentowanych w roczniku obliczeń stanowią otrzymywane przez Bibliotekę Narodową egzemplarze obowiązkowe, czyli egzemplarze publikacji, które – zgodnie z obowiązującymi przepisami – wydawcy zobowiązani są przekazywać do Biblioteki Narodowej. W roku 2015 w bibliografii narodowej zarejestrowano 33 454 tytuły książek opublikowanych na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Jest to o 738 tytułów więcej niż rok wcześniej i o 591 więcej niż przed dwoma laty (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 4). Literatura dla dzieci i młodzieży mieści się w obrębie zbioru książek literackich, do którego zalicza się też literatura piękna, literatura

romansowo-obyczajowa, sensacyjno-kryminalna, fantastyczna, komiksy, humor i anegdota. Literatura dla dzieci stanowi 22% całości tekstów literackich, zaś literatura młodzieżowa 4% (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 36).

Rys.1. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w zbiorze tekstów literackich (2015 r.)



Źródło: (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 36)

Przy tworzeniu raportu założono, że publikacje dla dzieci to książki przeznaczone dla dzieci najmłodszych, przedszkolaków i dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Wśród nich wyróżniono następujące podgrupy: literaturę piękną (książeczki obrazkowe, baśnie, bajki, proste opowiadania obyczajowe lub przygodowe dla przedszkolaków, powieści obyczajowe i przygodowe dla dzieci wczesnoszkolnych) i publikacje niebeletrystyczne (książki popularnonaukowe, a także książeczki do rysowania, wyklejania itd.). W roku 2015 w Bibliotece Narodowej odnotowano 2071 publikacji dla dzieci, z czego 280 o charakterze niefikcyjnym. Ich liczba zmienia się dość znacznie z roku na rok (w 2013 roku – 1754 książki, w 2014 roku – 2476), przy czym nie rozpoznano na razie żadnego wyraźnego trendu. Książki dla dzieci w większości to utwory polskie (59% wszystkich publikacji). W ostatnich latach udział literatury polskiej w tym segmencie wydawniczym konsekwentnie wzrastał (52% w roku 2013 i 55% w roku 2014). Rynek książki dla dzieci zdominowany był przez komercyjnych profesjonalnych wydawców (80% produkcji

wydawniczej). Po 5% tytułów opublikowały wydawnictwa oferujące publikację na koszt autora oraz sami autorzy. Najwięcej książek dla dzieci w roku 2015 wydały następujące oficyny: Olesiejuk (317 tytułów), Egmont (129), Grupa Wydawnicza Foksal (112), Wydawnictwo Ibis (106), Media Rodzina (47), Publicat (47), Wydawnictwo Skrzat (45), De Agostini Polska (43) (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 40-41).

Dział literatury dla młodzieży to przeznaczone dla nastolatków teksty literackie, a także wszystkie utwory, które cieszyły się zainteresowaniem młodych czytelników, chociaż powstały z myślą o czytelnikach dorosłych. Do kategorii tej nie zalicza się publikacji popularnonaukowych dla młodzieży, gdyż zostały one włączone do osobnej grupy książek popularnonaukowych. W roku 2015 Biblioteka Narodowa zarejestrowała 353 książki dla młodzieży (w 2013 roku 398, w 2014 – 406). W dziale tym 55% książek stanowiły utwory tłumaczone z języków obcych, a 44% stanowiły książki polskie. Literatura dla młodzieży publikowana była w 82% przez profesjonalne komercyjne wydawnictwa, 8% pozycji dla tej grupy wiekowej wydały wydawnictwa oferujące wydanie na koszt autora, prawie 3% – sami autorzy. W 2015 roku największą liczbę tytułów literatury młodzieżowej opublikowały następujące oficyny: Akapit Press (26), Grupa Wydawnicza Foksal (24), Amber (21), Wydawnictwo Ibis (19), Nasza Księgarnia (18), Wydawnictwo Literackie (17), Publicat (16) (Ruch Wydawniczy w Liczbach 2015: 40).

Na początku XXI wieku nastąpiło wyraźne poszerzenie się oferty literatury dla młodych czytelników. Wiązało się to z sukcesem powieści o Harrym Potterze. Młodzi ludzie, postrzegani jako miłośnicy telewizji i gier komputerowych, okazali się także chłonnymi czytelnikami książek i adresatami oferty wydawniczej. Sukces Rowling stał się początkiem nie tylko rozwoju licznych odmian fantastyki dla młodzieży, ale także ożywienia w całym segmencie rynku książki dla młodych czytelników. Po Harrym Potterze pojawiła się moda na wampiry zapoczątkowana powieściami Stephanie Meyer, która przełożyła się na kolejne „mroczne” tytuły przynoszące spory zysk wydawniczy. Kolejny trend w literaturze dla młodzieży to książki fantastyczno-naukowe przedstawiające czarną wizję przyszłości, czyli tzw. literatura dystopijna. Typowym przykładem tego gatunku był bestseller *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins, którego szczyt popularności przypadł na 2012 rok. Sukces wydawniczy i czytelniczy odniosła również saga „Niezgodna” Veroniki Roth, wydana przez wydawnictwo Amber (pierwszy tom serii sprzedał się w nakładzie 45 tys. egzemplarzy) (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 156). Do tego rodzaju literatury zaliczyć należy także trylogię wydawnictwa Papierowy Księżyc zatytułowaną „Więzień labiryntu” autorstwa Jamesa Dashnera.

Rynkowym fenomenem w ostatnim czasie stała się trylogia z pogranicza fantastyki i thrillera zatytułowana „Osobliwy dom Pani Peregrine” Ransoma Riggsa. Książki z tej serii

wydane przez wydawnictwo Media Rodzina (*Miasto cieni*, *Biblioteka dusz*) znalazły odbiorców nie tylko wśród młodych czytelników. Da się również zauważyć, że dorośli coraz chętniej czytają książki przeznaczone dla młodzieży, a młodzież sięga po literaturę dla dorosłych, w tym po książki erotyczne, na przykład z sagi E.L. James o Greyu.

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie młodzieży literaturą obyczajową, czego dowodem był triumf książki Johna Greena *Gwiazd naszych wina*. W 2014 roku książka ta stała się największym bestsellerem w dziale literatury młodzieżowej (140 tys. sprzedanych egzemplarzy). Kolejne tytuły tego autora (*W śnieżną noc*, *Will Grayson*, *Will Grayson i 19 razy Katherine*) zyskały duże zainteresowanie zwłaszcza młodych czytelniczek. Znakomitą sprzedaż odnotowało również wydawnictwo Nasza Księgarnia, którego nakładem ukazały się dwie książki Gayla Formana: *Zostań, jeśli kochasz* i *Wróć, jeśli pamiętasz*. Niesłabnącą popularnością cieszyły się też książki Małgorzaty Musierowicz – kolejne tomy „Jeźycjady” – *Wnuczka do orzechów* oraz *Feblik* wydane przez wydawnictwo Akapit Press (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 153). W ostatnich latach sercami nastoletnich czytelniczek zawładnęła, wydana w pięknej okładce, trylogia „Selekcja” autorstwa Kiery Cass.

Rynek książki dla młodzieży powyżej dwunastego roku życia uzależniony był przede wszystkim od obecności lub braku bestsellerów. Analizując przychody ze sprzedaży książek w tym segmencie wydawniczym, należy stwierdzić, że od 2008 przychody spadały z roku na rok. W 2008 roku wartość rynku wynosiła 81 mln zł, w 2009 – 79 mln zł, w 2010 – 73 mln zł, w 2011 – 41 mln zł, w 2012 – 35 mln zł, a w 2013 obroty zmniejszyły się do 33 mln zł. Tendencja spadkowa została zatrzymana dopiero w 2014 roku, kiedy to wartość tego segmentu wyniosła 34 mln zł (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 159).

Jak podają Łukasz Gołębiewski i Paweł Waszczyk, autorzy raportu *Rynek książki w Polsce 2015*, sektor książek dla młodzieży to najbardziej wymagający sektor księgarski w Polsce. Wydawcy tego rodzaju literatury zmuszeni są nie tylko do śledzenia mód czytelniczych, ale także do wychodzenia naprzeciw potrzebom czytelniczym młodego pokolenia. Nie ogranicza się to tylko do znajomości trendów i nowości w krajowej i światowej literaturze młodzieżowej, ale także do śledzenia zapowiedzi kinowych, seriali telewizyjnych i nowych gier komputerowych (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 161).

Segment książek dla najmłodszych czytelników, w przeciwieństwie do działu literatury dla młodzieży, od kilku lat charakteryzuje się stałym wzrostem wartości. W 2012 roku przychody wydawnictw książek dla dzieci wyniosły 50 mln zł, w 2013 roku 58 mln zł, zaś w 2014 wzrosły do 68 mln zł, czyli o 17% więcej niż w roku ubiegłym. Wzrost wartości sprzedaży literatury dziecięcej zawdzięczamy głównie takim wydawnictwom jak: Dwie Siostry, Bajka, Czarna

Owieczka, Wytwórnia, Hokus Pokus, Tashka, Muhomor, Ezop i Entliczek (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 162).

W roku 2014 „Pan Pierdziolka” kontynuował swój wydawniczo-czytelniczy sukces. Trzeci tom tej serii zatytułowany *Sny i tobołki Pana Pierdziolki* osiągnął sprzedaż na poziomie 50 tys. egzemplarzy, a sprzedaż poprzedniej części (*Pan Pierdziolka spadł ze stolka*) zwiększyła się o kolejne 45 tys. egzemplarzy (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 159). Od kilku lat mała reporterka Nela, idolka tysięcy polskich dzieci, zabiera swoich czytelników i widzów jej telewizyjnego programu w najdalsze zakątki świata. Książki wydawnictwa Burda NG Polska (m.in. *10 niesamowitych przygód Neli*, *Nela na 3 kontynentach*, *Podróżę w nieznanne* itd.) zaopatrzone w setki zdjęć i mapy inspirowały dzieci do podróży i poznawania świata. Dużą popularnością cieszyły się też książki z cyklu „Magiczne drzewo” Andrzeja Maleszki. Seria ta zdobyła wiele nagród literackich i rozbudziła pasję czytania w wielu dzieciach, przynosząc wydawnictwu Znak spory sukces wydawniczy.

Na rynku książki dziecięcej pojawiło się w ostatnim czasie sporo reprintów literatury dla najmłodszego grona czytelników. Trend ten zapoczątkowało wydawnictwo Dwie Siostry, wydając serię „Mistrzowie Ilustracji”. Dużym uznaniem czytelników cieszyła się też reedycja serii „Poczytaj mi mamo” wydana przez Naszą Księgarnię oraz seria „Muzeum Książki Dziecięcej poleca” wydawnictwa Muza (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 160).

Swoiste kuriozum na rynku wydawniczym stanowiły książki sygnowane przez Keri Smith, a opublikowane w Polsce przez wydawnictwo K.E.Liber. Tytuły *Zniszcz ten dziennik* i *To nie książka* trudno nazwać książkami. Są to publikacje zawierające w niewielkiej części zadrukowane strony, na których widnieją instrukcje do czytelników dotyczące sposobu potraktowania tychże stron (wrywanie, mazanie, klejenie, lizanie itp.). Uczniowie oszaleli na punkcie tych pozycji wydawniczych, które błyskawicznie stały się w księgarniach Empiku bestsellerami. Sukces Keri Smith doczekał się kontynuacji na naszym rodzimym rynku wydawniczym. W 2015 roku ukazały się dwa tomy książki Roberta Trojanowskiego zatytułowane *Książka pod tytułem* wydane przez wydawnictwo Kaktus (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 154).

W ostatnich latach w segmencie literatury dla dzieci i młodzieży udział nowości wynosił około 70% rocznej produkcji wydawniczej. Mimo to również tę grupę książek dotknęła ogólnokrajowa tendencja wyprzedazowa. Sprzedaż książek dla dzieci realizowana była głównie przez hurtownie książek, księgarnie internetowe, księgarnie stacjonarne i klubokawiarnie oraz w coraz większym stopniu przez sprzedaż bezpośrednią – na targach, spotkaniach autorskich, poprzez własne sklepy internetowe. Książki mniejszych wydawców znaleźć można było w sieciach drogerijnych i dyskontowych (Gołębiowski, Waszczyk 2015: 162).

Dotychczasowa oferta wydawnicza dla dzieci i młodzieży uwzględniała także nowe formy książki. W 2014 roku na rynku wydawniczym było prawie 600 pozycji audio skierowanych do młodych czytelników. Oferta e-booków była zdecydowanie większa, wahała się w zależności od dystrybutora od 400 do 1100 pozycji. Skromna liczbowo propozycja elektronicznych tytułów dla dzieci i młodzieży wynika z obawy wydawców przed piractwem. Rozwój rynku publikacji elektronicznych ogranicza także dwudziestotrzyprocentowy podatek VAT, którym obłożone są produkty cyfrowe dostępne online (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 163).

Na ekonomiczny sukces rynku książki dla dzieci i młodzieży składały się także wydarzenia propagujące czytelnictwo wśród tej grupy odbiorczej. W związku z niskim stanem czytelnictwa Polaków (w 2015 roku 63% Polaków nie przeczytało żadnej książki) Minister Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2015/2016 postanowił, że jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa będzie rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Ruszył program naprawczy pod przewodnictwem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na rok 2015 w ramach działań szerzących czytelnictwo zaplanowano pomoc finansową dla autorów i bibliotek oraz przeprowadzono wiele akcji, między innymi Nowe polskie książki – debiuty (pomoc finansowa w debiutach literackich), powstanie Dyskusyjnych Klubów Książek. Uruchomiono także Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2016-2020, zakładający między innymi zakup nowości wydawniczych do bibliotek szkolnych. Nadal kontynuowano akcję Cała Polska Czyta Dzieciom, Czytające Szkoły oraz Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom. Na początku 2013 roku ruszyła kampania Pierwsza książka mojego dziecka, realizowana przez Fundację ABC XXI i finansowana przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Projekt zakładał wyposażenie młodych matek i ich nowo narodzonych dzieci w wyprawkę składającą się z publikacji instruktażowej dla młodych mam w zakresie uczenia dzieci kontaktów z książką. W połowie 2015 roku Instytut Książki uruchomił projekt konkursowy pod hasłem Trzy/Mam/Książki, którego celem było wyłonienie czytelniczego „trójpaku”, czyli zestawu trzech książek, które rosnąć będą wraz z dzieckiem, od noworodka do przedszkolaka.

Szerzeniu czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży sprzyjały także różnego rodzaju inicjatywy targowe. Najważniejsze z nich to Poznańskie Spotkania Targowe „Książka dla Dzieci i Młodzieży”, wrocławskie Targi Dobre Strony, warszawski Festiwal Książki dla Dzieci i Młodzieży „Czytajmy” oraz Festiwal Literatury Dziecięcej (Gołębiewski, Waszczyk 2015: 164-165).

Sprzedaż książek dla dzieci i młodzieży potęgowały również przyznawane cyklicznie nagrody i wyróżnienia. Nieprzerwanie dużym uznaniem cieszy się konkurs Książki Roku Polskiej

Sekcji IBBY, którego celem jest promocja wartościowej literacko i artystycznie książki dla dzieci. W konkursie przyznawane są nagrody w trzech kategoriach: najlepszy pisarz, najlepszy ilustrator, za upowszechnianie czytelnictwa. Każdego roku 11 marca, w dniu imienin Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, przyznawana jest literacka Nagroda Zielonej Gąski. Na znaczeniu zyskał ostatnio konkurs organizowany przez Empik na Najlepszą Książkę Dziecięcą „Przecinek i Kropka”, zainicjowany w 2010 roku. Konkurs stanowi rozwinięcie idei programu edukacyjnego „Przecinek i Kropka”, promującego czytanie, skierowanego do dzieci w wieku szkolnym. Zwycięzcę wybierają bezpośrednio czytelnicy: rodzice i dzieci. Polskie Towarzystwo Wydawców Książek jest organizatorem konkursu na Najpiękniejszą Książkę Roku, w którym książka dla dzieci i młodzieży stanowi jedną z ośmiu kategorii oraz konkursu literackiego, odbywającego się co dwa lata, a nagradzani są w nim pisarze z dorobkiem nieprzekraczającym trzech książek w danym gatunku. W plebiscycie Dong promowane są wartościowe książki dla dzieci, przy czym tym razem zamiast autorów czy ilustratorów nagradzani są wydawcy. Kolejną ważną nagrodą jest Nagroda im. Kornela Makuszyńskiego, ustanowiona w 1994 roku przez Fundację „Książka dla Dziecka” i redakcję czasopisma „Guliwer”. Od 2004 roku organizatorem konkursu jest Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu. Wymienić należy także Ogólnopolski Konkurs „Dobre Strony” na Najlepszą Książkę dla Dzieci i Młodzieży, który jest stałym elementem wrocławskich Targów Książki dla Dzieci i Młodzieży Dobre Strony.

Ze względu na stały spadek aktywności czytelniczej Polaków oraz na wyraźną tendencję obniżania się czytelnictwa wraz z wiekiem, popularyzacja czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży jest wyzwaniem, przed którym stoją nie tylko współczesne szkoły czy biblioteki, ale także wydawnictwa. Dostępna w ostatnich latach oferta wydawnicza dla młodych czytelników jest zróżnicowana pod względem treściowym i formalnym. Wydawnictwa stale rozszerzają zakres tematyczny publikacji dla dzieci, oswajając je z tematami dotychczas uznawanymi za tabu, takimi jak na przykład fizjologia, choroby, cierpienie, niepełnosprawność, śmierć.

Dostarczają także książek wysmakowanych estetycznie, starannie wydanych i w różnych formach. Podobnie jak w czasach PRL-u również i dziś cele polityki wydawniczej pokrywają się z celami polityki kulturalnej państwa, na którym spoczywa konstytucyjny obowiązek, nie tyle sterowania świadomością społeczną, co szerzenia czytelnictwa wśród społeczeństwa. Wiadomo bowiem, że nieczytające społeczeństwo nie ma szans na rozwój cywilizacyjny.

SUMMARY

Book Market for Children and Youth in Poland

The aim of the article is to present the mechanisms of publications specializing in publishing literature for children and young people. Presented factors influence the development of this segment of the publishing in the time of Polish People's Republic (PRL) and today.

KEYWORDS

Literature for children and youth, book market, publishers

BIBLIOGRAPHY

- Biliński Lucjan. 1977. *Zarys rozwoju ruchu wydawniczego w Polsce Ludowej*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Gołbiewski Łukasz, Waszczyk Paweł. 2015. *Rynek książki w Polsce 2015: wydawnictwa*. Warszawa: Biblioteka Analiz.
- Kamińska Anna. 1948. „Głos dyskusji o czytelnictwie”. *Kuźnica* (25): 5-6.
- Ruch Wydawniczy w Liczbach. *Książki*. 2015. T. 61.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

PROLEGOMENA

LEKTURA WEDŁUG MINISTERSTWA. KILKA UWAG DO KONCEPCJI KSZTAŁCENIA LITERACKO -KULTUROWEGO W NOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Uniwersytet Gdański
Instytut Filologii Polskiej

To, że szkoła wymaga ciągłej reformy także w jej mikrowymiarze – w obszarze „działania” odpowiednich przedmiotów – nie podlega dyskusji. Zaproponowany przez specjalistów ministerstwa w ramach reformy polskiej szkoły projekt podstawy programowej do nauczania języka polskiego jest jednak całkowicie nieprzemysłany. Śmieszny i straszny zarazem¹. Obnaża boleśnie ignorancję autorów, którzy jakby świadomi ułomności własnego dzieła, kryją się za wygodnym parawanem anonimowości.

¹ Zob. propozycję podstawy programowej na stronie MEN:

<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf> (data dostępu 15.12.2016). Na temat kształcenia językowego i samej jakości językowej projektu zob. opinię Rady Języka Polskiego: *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV-VIII*, online: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55 (data dostępu 15.12.2016).

Przedstawiona koncepcja kształcenia literacko-kulturowego nie jest bowiem umocowana zarówno w praktyce szkolnej, jak i metodyce przedmiotowej. Nie uwzględnia praktyk kulturowych i czytelniczych młodych ludzi, a także oferty wydawniczej. W końcu też zamiast lektury, pełnej zdziwień, radości i prowokującej do samodzielnych odczytań, projektuje lekturę w jasno określonych trybach edukacyjnych i podtrzymuje wcale niemalże udział szkoły w promocji nieczytania.

Jaka literatura w nowej szkole?

Oto jeden fragment z powieści Marii Kownackiej i Zofii Malickiej *Dzieci z Leszczyńskiej Górki*, która figuruje na liście lektur uzupełniających:

Traktor terkocze głośno, ale cienkie dziecięce głosiki przebijają się jak srebrzyste igielki przez ten jego terkot.
Dzieci śpiewają:

Wstążeczki lśnią, w warkoczach

– Hej, naprzód! Nie patrz w bok!

Drużyna to ochocza!

Uwaga – Równaj krok!

Czy duży, czy maleńki,

ma już do pracy chęć!

I – o, u każdej ręki

ma zdrowych palców pięć!

Idziemy z naszą śpiewką

równiutko – w dłoni dłoń!

Czerwona chorągiewko

nad głową naszą płóń!

Równajmy szereg, hola!

– kolego, rękę daj:

To my! To my z przedszkola

Niech żyje Pierwszy Maj!...

(Kownacka, Malicka 1963: 42)²

To zderzenie dziecięcych głosów przebijających się przez pracę silnika traktora, odtworzenie jakże radosnej atmosfery Święta Pracy wzbudza szczery uśmiech, także dlatego, że cytowany fragment zdradza rzeczywisty zamysł edukacyjny ministerstwa. Powieściowe dzieci idące równym krokiem w pierwszomajowym marszu, ze zdrowymi pięcioma palcami, to użyteczna figura dla opisu uczniów nowej szkoły, którzy w myśl nowej podstawy programowej czytają te same lektury, w tym samym czasie, bez uwzględnienia rytmu pracy poszczególnych nauczycieli i rytmu rozwoju uczniowskiego, więcej – realizują te same cele edukacyjne. W przeciwieństwie do jeszcze obowiązującej podstawy programowej, która dawała większą swobodę doboru lektur, projekt nie pozostawia złudzeń: mamy dobrze znany podział na lekturę obowiązkową i uzupełniającą. Odbiera się zatem nauczycielowi, jak i uczniom prawo do wyboru lektur, w zamian proponuje się przypisaną do określonych etapów edukacji listę lektur tworzącą edukacyjny gorset, z którego trudno się będzie nauczycielom wyzwolić.

Utrzymany w poetyce socrealizmu utwór trafia na listę lektur, do klasy czwartej. W latach 60. czytali ten tekst pierwszoklasiści. Czym zatem kierują się ministerialni specje przy wyborze tej lektury? Może sugerują, że mamy do czynienia z tak potworną edukacyjną zapaścią, iż tekst obowiązkowo czytany niegdyś w pierwszej klasie trafia na listę lektur dla czwartoklasistów. Tę nieśmiałą hipotezę potwierdza inna propozycja lekturowa: *Nela na kole podbiegunowym* – pozycja skądinąd atrakcyjna, tyle że dla dzieci znacznie młodszych – łąduje na liście lektur w klasie VIII. Takich kiksów jest znacznie więcej. Rozumiem zacny cel przybliżania uczniom literatury wysokiej, ale takie propozycje dla klasy VI, jak: *Cyberiada* Lema, *Kameleon*, *Śmierć urzędnika* Czechowa nie uwzględniają również „stylów odbioru” dziecięcego czytelnika.

Literatura w nowej szkole okazuje się literaturą dobrze znaną, można by powiedzieć starą i zakurzoną, tak jakby autorzy w nostalgicznym geście poszukiwali lektur ważnych dla ich

² Dziękuję Annie Adamiec, która użyczyła mi wygrzebany z domowego archiwum własny egzemplarz tej propozycji lekturowej. Trzeba przyznać, że w nowej wersji podstawy ogłoszonej 31.12.2016 dokonano kosmetycznych poprawek i usunięto pozycję z listy lektur.

dzieciństwa i młodości. Jak inaczej interpretować gest wpisania na listę lektur *Winnetou* Karola Maya, *Białego mustanga* Sat-Okha, *Kapelusza za 100 tysięcy* Adama Bahdaja, *Czarnych stóp* Seweryny Szmaglewskiej. Rozumiem, że mogą być one ważne dla czyichś biografii intelektualnych. Przypomnę choćby Marka Bieńczyka, który w swym osobistym *facebooku* wskazuje, że książki Maya – związane z ówczesną modą na zabawę w Indian – były dla niego „lekcją moralności” (Bieńczyk 2011: 13). Nie znaczy to jednak, że proponowane przez ministerstwo lektury będą czytane z wypiekami na twarzy przez dzisiejszych uczniów.

Z propozycji ministerialnej można domniemywać, że rynek literatury dziecięcej i młodzieżowej jest w stanie permanentnego uwiądnienia, nie ma on nic do zaproponowania naszym uczniom, a książki Ewy Nowak, Doroty Terakowskiej, Marcina Szczygielskiego, Grzegorza Kasdepke mogą mieć negatywny wpływ na naszej młodzieży chowanie, nie mówiąc już o cyklu książek J. K. Rowling – najbardziej chyba poczytnych na rynku wydawniczym (por. Zasacka 2014).

Spis lektur nie uwzględnia potrzeb i gustów szkolnych czytelników, nie liczy się z oczekiwaniami uczniów. Z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych jasno wynika, że uczniowie poszukują tekstów, które będą poruszać ich problemy związane z dojrzewaniem; takie teksty – ich zdaniem – pojawiają się na lekcjach rzadko (zob. Biedrzycki, Bordzoł, Hacia i in. 2015). Czy lektura *Janka Muzykanta*, *Katarynki* może zaangażować młodego czytelnika, czy jest on w stanie rozpoznać jakiś istotny dla niego problem, z którym będzie się musiał zmierzyć? Być może – ale jakiej metodycznej wołyżerki musi dokonać nauczyciel, by zbliżyć nowele Sienkiewicza czy Prusa do świata, w którym uczestniczy młody człowiek.

Po co literatura nowej szkole?

W przyjętej podstawie uwidacznia się nadwyżka lektur, która miałaby umocnić naszą tożsamość narodową i zbudować dumę narodową³. Zgodnie z tą logiką uczniowie w szkole podstawowej zaczynają czytać od IV do VII klasy w określonym porządku *Pana Tadeusza*, by w VIII klasie przystąpić do lektury całości epepei i pewnie jednogłośnie stwierdzić, że Mickiewicz wielkim poetą był. Jednak czy piętnastolatki będą w stanie rzeczywiście przeczytać i odnaleźć w naszym arcydziele coś ważnego dla nich, coś, co ich poruszy, rzeczywiście zaciekać?

³ Zob. propozycję podstawy programowej do historii: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-historia-klasy-iv-viii.pdf> (data dostępu 15.12.2016).

Projektowanie w taki sposób lektury nie uwzględnia prywatnego charakteru doświadczenia czytelniczego zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Zakłada też naiwną wiarę we wszechmoc szkoły i autorytet nauczyciela, który będzie w stanie wyegzekwować od uczniów lekturę wspomnianego *Pana Tadeusza, Krzyżaków czy Syzyfowych prac*. Celem języka polskiego jest przecież budowanie wspólnoty czytelników, ta wspólnota zaznacza różnorodność i dialog podmiotów edukacji: nauczyciela i ucznia. Warto więc wsłuchać się w to, co czytają nasi uczniowie i porozmawiać o ich literackich fascynacjach, które znacznie odbiegają od preferowanej listy lektur.

Sprowadzenie utworu do jednego typu lektury zabija jego bogactwo. Przecież wszelka instrumentalizacja nie służy radości czytania. Jeśli polonista nie spróbuje w jakiejś mierze odczytać tekstu nieco inaczej, to jego rola ogranicza się do dystrybucji spetryfikowanych znaczeń. W takim wypadku literatura, sprowadzona do jednego z trybów mechanicznego wypełniania programu, zaczyna ciążyć zarówno nauczycielowi, jak i uczniom.

Podstawa programowa proponuje lekturę „bierną”, mówi ogólnie o szacunku dla tradycji jako nośniku tożsamości narodowej – nie mówi o dialogu z nią, który zakłada również możliwość niezgody, polemikę i ryzyko odrzucenia. Zakłada więc pozbawiony wymiaru emancypacyjnego adaptacyjny model edukacji. Nie dziwi więc, że w celach ogólnych nie ma mowy o nauczaniu interpretacji, która z natury rzeczy zakłada postawę antyfundamentalistyczną, odżegnującą się od iluzji posiadania wiedzy pewnej i ostatecznej („słownika finalnego” jakby powiedział Richard Rorty). Interpretacja sprzyja kształtowaniu indywidualnej świadomości i wrażliwości, uczy aktywności krytycznej, dystansu do różnych zjawisk społeczno-kulturowych, a także gotowości do podjęcia dialogu z innymi. Ucznia – jak czytamy w podstawie – obowiązuje: „[...] znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii”, co wskazuje na typowo strukturalistyczne podejście do literatury, jeszcze bardziej widoczne w zapisach celów szczegółowych, które zamykają literaturę w ramy poetyki opisowej.

Wolałbym, by uczniowie zamiast oddawać się – jak chcą autorzy podstawy – poszukiwaniom platońskich, mitycznych (obciążanych określonym stylem myślenia) wartości: Prawdy, Dobra i Piękna, skupili się na pogłębieniu refleksji nad naszą przygodnością, może nie tak wzniosłą, ale jakże pełną póltonów, światłocieni⁴. Lekcję literatury trzeba rozumieć nie jako fabrykę określonych postaw wychowawczych, „wyrabiania” (to język podstawy) technicznych umiejętności (one są ważne, ale muszą czemuś służyć), odpowiednich postaw, lecz miejsce rozmowy, myślenia i dyskusji, praktykowania lektury, podczas której o literaturze będzie się

⁴ O sposobach konstruowania celów nauczania, ich poziomowi ogólności wynikającym z przyjętych pozycji ideologicznych zob. (Zamojski 2010).

mówiło z pasją, niekoniecznie zaś „z wykorzystaniem potrzebnej terminologii” – jak chcieliby autorzy podstawy programowej. Odpowiedzi na dręczące nas pytania nie mogą bowiem istnieć w rezerwarze gotowych wzorców i znaczeń. Obcowanie z literaturą powinno być przestrzenią na tworzenie komitywy (zapożyczam się tu u M.P. Markowskiego 2013: 262-263), otwierającej się na polifonię kulturowych praktyk i polifonię rzeczywistości.

SUMMARY

A Set Book according to the Ministry of Education. Some Notes on the Concept of Literature and Culture Teaching in the New Primary School

The paper is a comment on the ministry project of the Polish Language curriculum in primary school.

KEYWORDS

Didactic of Polish language, culture teaching

BIBLIOGRAPHY

- Biedrzycki Krzysztof, Bordzół Piotr, Hacia Agata i in. 2015. Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Online: <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html>. Data dostępu 15.12.2016.
- Bieńczyk Marek. 2011. Książka twarzy. Warszawa: Świat Książki.
- Kownacka Maria, Malicka Zofia. 1963. Dzieci z Leszczynowej Górki. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Markowski Michał Paweł. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.

Zamojski Piotr. 2010. *Pytanie o cel kształcenia. Zaproszenie do debaty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zasacka Zofia. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
Online: <http://eduentuzjasci.pl/zespoly/203-publicacje/raport/raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1184-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-raport-koncowy.html>. Data dostępu 15.12.2016.

PODSTAWA PROGRAMOWA – JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV-VIII. Online: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-polski-%E2%80%93-szkola-podstawowa-%E2%80%93-klasy-iv-viii-.pdf>. Data dostępu 15.12.2016.

PODSTAWA PROGRAMOWA – HISTORIA – KLASY IV-VIII. Online: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-historia-klasy-iv-viii.pdf>. Data dostępu 15.12.2016.

Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV-VIII. Online: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55. Data dostępu 15.12.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

PROLEGOMENA

PODRÓŻ PRZEZ ŚWIATY DZIECIŃSTWA – UWAGI O MONOGRAFII „ŚWIATY DZIECIŃSTWA. INFANTYLIZACJE W LITERATURZE I KULTURZE”

JUSTYNA KRZYSIEK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Filologii Polskiej

U wagę czytelnika monografii *Światy dzieciństwa. Infantyilizacje w literaturze i kulturze* pod redakcją Katarzyny Wądołny-Tatar oraz Małgorzaty Chrobak zatrzymuje na dłużej – i słusznie! – już okładka tomu, w którą wkomponowany został interesujący obraz Marcina Kolpanowicza pod tytułem *Kraina dzieciństwa* (2001). Plótno przedstawia starodawny podniszczony wózek dziecięcy. Błękitna farba, którą powleczona była jego metalowa konstrukcja, widoczna jest już tylko gdzieniegdzie i można wnioskować, że wkrótce będzie tylko wspomnieniem. Wiklinowy kosz pełen jest ubytków, połamane fragmenty wyplotu sprawiają, że traci on swój kształt i funkcję, zaczyna się rozpadać podobnie jak wystający z wnętrza wózka kocyk – wypłowiały, poszarpany. Także w składanym zadaszaniu zauważalne są dziury. Dziecięcy wózek z pewnością nie służy już nikomu, możliwe, że został porzucony na strychu lub w piwnicy i tam niszczeje, a o barwnej przeszłości tego przedmiotu świadczy sterczący na druciku lub

sznurku, jakby wbrew czasowi i fizyce, kolorowy wiatraczek. Autor pokazuje jednak, że wózek mimo wszystko nie jest zupełnie bezwartościowy – stał się wehikulem, który pozwala przemieszczać się już nie w przestrzeni, ale w czasie i zabiera, przenosi dorosłego do krainy dzieciństwa. Podarty koc przeobraża się w zielone łagodne wzgórza połamana wiklina układa się w wiejski płótek, błękitna podszewka przeradza się w sklepienie, a zacieki na ścianie to kłębiaste chmury górujące nad polami. W centrum wózka i obrazu widnieje niewielki dom – prawdziwa oś świata małego dziecka. Powrót do dzieciństwa stał się możliwy dzięki artefaktowi przeszłości, jak zauważa jedna z recenzentek twórczości malarza, Barbara Wróblewska-Bogoon: „Pastele Marcina Kołpanowicza to opowiadanie snów młodzieńczych” (Wróblewska-Bogoon 2016). Zatem wózek na obrazie zdaje się łączyć dwie rzeczywistości: szarą – dorosłą i barwną – dziecięcą. Połączenie to jest niezwykle dynamiczne, przestrzenie się przenikają – wiklinowe resztki wózka nakładają się na obraz świata jak płoty wokół domków – czy to ograniczenia, które pozostają, czy metafora uwolnienia? Chmury wylaniające się z blasku wózka niepostrzeżalnie niemal łączą się z zaciekami na zniszczonej ścianie – czy to smutna refleksja o umieraniu dziecięcych marzeń, czy też ożywcze wspomnienie, które odmieni kostniejącą teraźniejszość? Obraz zatem zapowiada niemal wszystkie możliwe tematy prac konferencyjnych – i te spodziewane, i te zaskakujące.

Interdyscyplinarne ujęcie zagadnienia infantyilizacji pozwoliło na jej wieloaspektową i wielowymiarową analizę w oparciu o teksty kultury pochodzące z wieku XIX i XX, a także o interpretację najnowszych dzieł i wytworów sztuki. Wybrane przez naukowców realizacje zilustrowały artystycznie udane zabiegi udziecinniania oraz te niezamierzone, które stanowią uboczny efekt formowania postaci. Szeroki wachlarz prezentowanych tekstów umożliwił zatem ukazanie nie tylko pozytywnej strony zjawiska infantyilizacji, ale także jej pejoratywnego znaczenia. Jak podkreślają redaktorki, bazą naukowych dociekań autorów artykułów stały się zarówno rozważania Jerzego Cieślakowskiego, jak Theodora W. Adorna. W analizowanych tekstach dostrzegano bowiem kategorię „dziecięcości” ożywiająca narrację, mającą funkcję dydaktyczną, unowocześniającą poetykę, ale zwracano także uwagę na różnice między epitetami „dziecinny” oraz „zdziecinniały”, pokazując negatywny wydźwięk tego drugiego.

Obraz, a także przywoływane w monografii teksty kultury, pokazują, jak dzięki sztuce można przenieść się „z powrotem do dzieciństwa”. Okazuje się ono bowiem czasoprzestrzenią otwartą, wtórnie dostępną poprzez pamięć podsycaną przez artefakty (fotografie, lektury, przechowywane przedmioty). Sentymentalne powroty do wczesnej młodości, wchodzenie w świat dzieci, naśladowanie najmłodszych, stawanie się niczym dziecko – to tylko niektóre z zagadnień podejmowanych w książce. Zatem wybór obrazu doskonale komponuje się z zagadnieniami poruszonymi w tomie, który podzielony został na sześć części: „*Dorośle dzieci*”

i „dziecinni dorośli” w literaturze światowej, *Strategie udziecinniania – język, literatura, edukacja w XIX i pierwszej połowie XX wieku*, *Inkluzje i ekskluzje dzieciństwa w literaturze i kulturze*, *Światy dzieciństwa w poezji i prozie XX i XXI wieku*, *Graniczne stany dzieciństwa*, *Dzieciństwo i jego kulturowe konteksty – perspektywa słowacka*. Artykuły przyporządkowane do konkretnych modułów problemowych uzupełniają się oraz umożliwiają prowadzenie merytorycznej dyskusji wokół podejmowanych treści.

Pierwsza część monografii zawiera analizy utworów literatury światowej budujących kanon literatury dla dzieci i młodzieży. Jolanta Ługowska poświęciła swój artykuł dziełom Astrid Lindgren, czołowej pisarki tekstów dla najmłodszych – nawiązała do książek bardzo znanych, na przykład do *Pippi Pończoszanki*, a także mniej poczytnych, ale wartych uwagi i przypomnienia, na przykład *My na wyspie Saltkråkan*. Wrocławska badaczka w interesujący sposób wskazała i zilustrowała licznymi przykładami figury „dojrzałych dzieci” i „dziecinnych dorosłych” w tekstach szwedzkiej pisarki, osadzając je w kontekście biograficznym. Dziecinne usposobienie Lindgren oraz jej życiowe doświadczenia miały skutkować skłonnością do kreowania dorosłych bohaterów „dzieckiem podszytych” (zwykle dziecinnych mężczyzn) i równoważących ich „dorosłych dzieci” (najczęściej dziewczynek). Chęć myślenia jak dziecko i usytuowanie się obok niego – czyli oswojenie dystansu czasowego i pojęciowego – pozwalały jej na bezbłędne trafianie w gusta czytelników swoich odbiorców, jak konstatuje Ługowska:

Figura dorosłego „dzieckiem podszytego” to oczywiście w świecie przedstawionym powieści swoista gwarancja interesującej, rozwijającej się w sposób dynamiczny fabuły, pełnej nieprzewidywalnych zwrotów akcji, a także wręcz niewyczerpane źródło efektów komicznych. (Ługowska 2016: 23)

Wanda Matras-Mastalerz przybliżyła twórczość autorki mniej znanej na polskim rynku czytelniczym, lecz bardzo docenianej na świecie – Christine Nöstlinger. Jak pokazuje autorka artykułu, niemieckojęzyczna pisarka jest laureatką wielu prestiżowych literackich nagród, została odznaczona między innymi Medalem im. Hansa Christiana Andersena, jej twórczość wyróżniono w I edycji Nagrody im. Astrid Lindgren (Astrid Lindgren Memorial Award – ALMA). Krakowska bibliolog na przykładzie książki *Konrad – chłopiec z puszczy* ukazała wykreowane przez Nöstlinger postaci infantylnych dorosłych i dojrzałych dzieci, zwróciła także uwagę na trudny dialog między rodzicami a potomkami, którego obie strony stale muszą się uczyć. Szczególną wartość artykułu należy upatrywać w docenieniu funkcji terapeutycznych w powieściach austriackiej pisarki i wpisanie ich w kontekst psychologiczny w oparciu o badania Katarzyny Schier, autorki książki pod tytułem *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*.

Ciekawym uzupełnieniem dwóch pierwszych artykułów jest rozprawa Iwony Garewicz-Wolny, która dialog między rodzicami i dziećmi pokazała na przykładzie kultowej postaci książki dla dzieci – Mikołajka rene Goscinnego i Jeana-Jacquesa Sempégo. Kolejny raz dorosły bohater (ojciec), zachowujący się infantylnie, zostaje skonfrontowany ze stawiającym coraz dojrzsze sądy synem. Analizy śląskiej badaczki literatury ukazują jednak, że tylko dzieciństwo jako obszar wspólny umożliwia spotkanie pokoleń, a na postawione w tytule rozprawy pytanie można odpowiedzieć, że przez cały czas jesteśmy zarówno „jajkiem” i „kura”.

W tekście Bożeny Olszewskiej, zamykającym pierwszą część monografii, nacisk położony został na „dorosłe dziecko”. Bohater cyklu powieści autobiograficznych José Mauro de Vasconcelosa *Moje drzewko pomarańczowe*, *Rozpalmy słońce* i *Na rozstajach*, jak pisze badaczka:

[...] na każdym kroku udowadnia, że zainteresowanie światem nie jest przypisane do wieku i że interpretację zjawisk, wydarzeń, świąt warunkują okoliczności zewnętrzne, codzienność, miejsce i sytuacja, w której się znajdujemy. (Olszewska 2016: 64)

Na pogłębioną analizę trylogii składa się zakorzeniona w kontekście biograficznym charakterystyka głównego bohatera i analiza jego teraźniejszych i przeszłych zachowań, która pozwoliła na wyodrębnienie następujących figur: „przedwcześnie dojrzałego dziecka”, „sprytnego dziecka”, „wewnętrznego dziecka”, „dorosłego w skórze dziecka”.

Druga część monografii poświęcona została strategiom udzieciniania. Językowe infantyliczacje wskazał Marcei Olma, analizując korespondencję małżeńską rodziny Pawlikowskich – swoiste ego-dokumenty, w których Helena i Mieczysław wyznawali sobie miłość, a w pieszczotliwych zwrotach okazywali czułość i bliskość. Językoznawca zanalizował setki listów, których szczególnie wstępne i końcowe partie zawierają wiele hipokorystycznych nazw i określeń. Uporządkowana w artykule afektonimia małżeńska ilustruje nie tylko językowe środki infantyliczacji, dostarcza także wiedzy o interpersonalnym i rodzinnym wymiarze kultury XIX stulecia.

XIX-wieczną perspektywę uzupełnia szkic Sylwii Kępy pod tytułem *Infantylność młodej panny. O Pamiętniku Laury Felicji Szymanowskiej*. Analizując postawę wchodzącej w dorosłość młodej panny z rodziny średnio zamożnej szlachty, autorka zwraca uwagę na dziecinne zachowania Laury, jej skłonność do hysterii i egzaltację. W artykule wskazane i zilustrowane zostały, służące celom dydaktycznym, liczne przykłady infantyliczacji głównej bohaterki. Sylwia Kępa uzmysławia, że Szymanowska, pisząc pamiętnik młodej panienki, pokazuje dziewczętom drogę dorastania do ról żon, matek i gospodyń ogniska domowego.

Realia społeczne przełomu stuleci ukazuje baśń Bronisławy Ostrowskiej *Szklana Góra*. Ewa Serafin na przykładzie tej ludowej opowieści analizuje motyw głupiego – najmłodszego syna. Badaczka skupia się na aspektach figury głupiego młodzieńca związanych z infantyлизacją, opisuje jego dziecinność, niemęskość, nierespektowanie społecznych zasad i chęć ciągłej zabawy. Prostaczek paradoksalnie w przekazach ludowych traci swój pejoratywny charakter. Na podstawie dokładnej analizy wrocławska literaturoznawczyni pokazuje, że infantylny bohater właśnie dzięki nieporadności oraz dziecięcej wrażliwości ma możliwość osiągnięcia sukcesu, ponieważ nie poddaje się żądzy zysku, a kieruje się sercem, w finale opowieści stając się herosem.

Infantyлизacja jako strategia estetyczno-dydaktyczna zainteresowała Zofię Budrewicz, która na przykładzie analizy lektur międzywojennych pokazała, w jaki sposób wykorzystywano tę figurę w służbie dydaktyki i ideologii. Założenie, w myśl którego dziecku należy pokazywać świat uproszczony, sprawiło, że teksty wykraczające poza płytką sielskość zostawały odrzucane przez redaktorów szkolnych podręczników. Akcentowana na pierwszym miejscu potrzeba wychowawcza zubożała artystyczną jakość, stąd nawet wybitni pisarze okresu międzywojennego włożeni w ciasny gorset dydaktycznych zobowiązań nie byli dobrymi twórcami szkolnych czytanek.

Alicja Fidowicz w artykule pod tytułem *Dzieciństwo jako źródło cierpień i rozkoszy we wczesnej nowelistyce Witolda Gombrowicza* omawia wybrane juvenilia autora *Ferdydurke*, korzystając z rozważań Zygmunta Freuda. Jak zauważa autorka, temat niedojrzałości okazuje się jednym z głównych wątków w twórczości Gombrowicza. Wśród różnych form dzieciństwa, dostrzeganych w analizowanych tekstach, Fidowicz próbuje znaleźć ich wspólne cechy, podkreślając ambiwalencję młodzieńczego okresu.

Trzecia część monografii zawiera artykuły, których autorzy w różnorodny sposób pokazują – jak piszą redaktorki – „rozmaite »wejścia« i »wyjścia« z dzieciństwa jako obszaru pamięci” (Chrobak, Wądolny-Tatar 2016: 9). Alicja Baluch skupiła się na ukazaniu toposu wnuka i starca w najnowszych tekstach dla dzieci i młodzieży: *Esben i duch dziadka* Kima Fupz Aakesona, *Czy umiesz gwiźdać Joanno?* Ulfa Starka oraz *Lecie Garmanna* Stiana Hole. Relacja łącząca przedstawicieli najmłodszego i najstarszego pokolenia określona została jako szczególnie silna, to właśnie między babcią/dziadkiem a wnukiem/wnuczką, mimo różnicy wieku oraz odrębnych doświadczeń, możliwe są najszczerze rozmowy o życiu i śmierci. Powstająca między nimi nic porozumienia pozwala na uczuciową adopcję dziadka przez dziecko (*Czy umiesz gwiźdać Joanno?*), a także akceptację odejścia (*Lato Garmanna*). Zatem zabiegi infantyлизacji pomagają w poruszaniu tematów trudnych, egzystencjalnych. Bardzo interesujący artykuł został wzbogacony o refleksje na temat

wiersza Wisławy Szymborskiej pod tytułem *Uśmiech*, w którym krakowska znawczyni literatury dla najmłodszych dostrzeżę realizację toposu staruszki-dziewczyny.

Kolejny powrót do dzieciństwa zaproponowała Krystyna Koziółek w artykule *Lektury dzieciństwa. Anatomia nostalgii*. Autorka podjęła refleksję na temat powrotu do dawnych książkowych fascynacji. Zdaniem badaczki lektura nostalgiczna, która wydaje się najwłaściwsza podczas dorosłego odczytywania utworów dla dzieci, zakłada osłabienie perspektywy krytycznej i oznacza prawdziwie twórcze czytanie oraz umożliwia podtrzymanie więzi z sobą z przeszłości.

Kreacje literackie postaci dorosłego z niepełnosprawnością intelektualną stały się przedmiotem badań Anny Mężyk, która poruszyła problem podejścia do seksualności osób niepełnosprawnych i wskazała cztery postawy ludzi w normie intelektualnej wobec tej problematyki, analizując mity Kuby Rozpruwacza, Frankensteina, Piotrusia Pana oraz postawę akceptacji. Z prezentowanych przez nią utworów wyłonił się obraz niepełnosprawnego jako „wiecznego dziecka”, zaakcentowana została przede wszystkim jego niesamodzielność, nieporadność, a także niedojrzały wygląd.

Sabina Cwiąkała zestawiała ze sobą trzy poetyckie tomiki: Juliana Tuwima, Marcina Brykczyńskiego i Urszuli Butkiewicz należące, jak zauważa, do „paidialnego” modelu literatury. Autorka referatu skupia się na ich edytorskiej oprawie oraz korespondencji słowa i obrazu, doceniając je jako przykłady nowoczesnych edycji dynamicznych, które mają szansę oddziaływania na dziecko każdym starannie dobranym elementem.

W niezwykle interesujący sposób problem infantylizacji przedstawiła Alicja Ungeheuer-Gołąb, która postanowiła zanalizować tekst kultury popularnej – teledysk do piosenki *Chandelier* w wykonaniu Sii Furler – długo zajmujący czołowe miejsce na światowych listach przebojów. Badaczka zwróciła uwagę na kreację jedenastoletniej aktorki – szczupłej bezbronnej dziewczynki w blond peruce i na wnętrze, w którym tańczy, aby dojść do wniosku, że jednym z założeń zabiegu infantylizacji jest zetknięcie tego, co dojrzałe z tym, co niedojrzałe.

Światy dzieciństwa malowane językiem literackim zostały zanalizowane w czwartej części monografii. Motyw powrotu do krainy młodości bardzo żywotny w poezji i prozie zilustrowany został różnymi przykładami z wieku XX i XXI, które umożliwiły poszerzenie zarysowanych dotychczas perspektyw infantylizacji.

Istotą artykułu Roberta Mielhorskiego było rozpoznanie celu i funkcji obrazu dzieciństwa w prozie i poezji Mieczysława Jastruna, a także odpowiedź na pytanie, na ile pisarz ten podporządkowuje się infantylizacji, a na ile ją omija. Literaturoznawca zwrócił uwagę na to, że Jastrun bardzo często podejmuje problematykę czasu, przemijania, prezentując przy tym selektywne i wartościujące podejście do przeszłości. Dzieciństwo w twórczości pisarza to czas

intuicyjnego racjonalizowania myśli. Inicjacja przedstawiana jest na różne sposoby jako zdarzenie konkretne, eschatologiczne, temporalne, erotyczne bądź magiczne. Autor referatu podkreślił, że – w wymiarze aksjologii – w twórczości Jastruna wszystko, co związane z dzieciństwem, jest dobre.

Obraz dzieciństwa w poezji Wisławy Szymborskiej zanalizowała Alicja Mazan-Mazurkiewicz, pokazując strategię wykorzystywania dziecięcego spojrzenia na świat w kreowaniu poetyckich obrazów. Dziecko w twórczości Szymborskiej uznawane jest za „Mistrza” (*Wywiad z dzieckiem*), który chce przyłapać świat na inności, a także staje się figurą kruchości życia (*Bagaż powrotny*). Poetka chce być jak dziecko, które jest wzorem czytelnika i artysty, dlatego zadaje pytania, dziwi się urokiem słowa (*Urodziny*) czy liczby (*Wiersz ku czci, Liczba Pi*). Alicja Mazan-Mazurkiewicz ukazała dwie strategie wykorzystania udziecinnienia – przejście od dosłowności (dziecko) do metafory (poeta), a także ruch odwrotny – od metafory do dosłowności.

Beata Mytych-Forajter sięgnęła po poezję Dariusza Suski, którego sytuuje w gronie „poetów dzieckiem podszytych” (termin zapożyczony od Edwarda Balcerzana). Literaturoznawczyni zwróciła uwagę na twórcze udziecinnienia w jego poezji, na przykład cytowanie dziecięcej mowy, przejmowanie infantylnego sposobu interpretowania rzeczywistości, wykorzystywanie obrazów codzienności najmłodszych. Jak zauważa:

„Ja” tej poezji potrafi mówić jak dziecko, do dziecka, ale także – a może: nade wszystko – pamięta siebie jako dziecko, mantrycznie przywołując sceny z przeszłości. (Mytych-Forajter 2016: 265)

Zatem rolą infantylizacji staje się także ocalenie minionych obrazów od zapomnienia, co rzetelnie pokazuje autorka artykułu, ilustrując tezy fragmentami utworów, pochodzących głównie z tomu *Cała w piachu*.

U podłoża infantylizacji może stać tęsknota za doświadczeniem dzieciństwa, jego bezpowrotną utratą, równoważona przez nieodpartą chęć powtórzenia choćby jego części lub wybranego wymiaru. Badacze zastanawiają się, czy powracanie do młodzieńczych lektur może stanowić choćby namiastkę cofnięcia się w czasie do okresu beztroskiej zabawy. Wpisana zwłaszcza w chłopięce dzieciństwo postać Winnetou odwołuje się do lektur i zabaw z tego okresu. W wystąpieniu Iwony Mityk, dotyczącym utworów Zbigniewa Nienackiego (*Pan Samochodzik i Winnetou*) oraz Marka Bińczyka (*Winnetou*), zarysowały się możliwości wykorzystania postaci młodego indiańskiego wodza w literacko-kulturowym kodowaniu

dzieciństwa. Wspomniani pisarze stali się w ten sposób „spadkobiercami” Karola Maya, jak pisze badaczka:

W obu tekstach, choć czynią to w odmienny sposób, odnaleźć można poświadczenie wagi emocji przeżywanych podczas dziecięcej lektury, emocji na tyle silnych, że zdolnych wpłynąć na postawę czytelników, na ich ogląd świata jako dorosłych już ludzi, a zatem emocji, które wpływają na kształtowanie się osobowości. (Mityk 2016: 271)

Elżbieta Kruszyńska zanalizowała oddziałujące na najmłodszych, nasycone elementami dydaktycznymi oraz realizujące założenia ideologii socrealistycznej książeczki Adama Bahdaja. Literaturoznawczyni zwróciła uwagę na wartość tekstów autora *Małego pingwina Pik-Poka*, które, mimo wyraźnie wychowawczego celu, nie narzucają dzieciom gotowych rozwiązań, a wartka akcja i atrakcyjne chwytły językowe korespondują z delikatnym dydaktyzmem – infantylności bohaterów jest zatem, co w tytule podkreśla autorka, „pożądana”.

Interdyscyplinarną analizę utworów jednych z najbardziej poczytnych polskich autorów utworów dla najmłodszych – Andrzeja Maleszki i Michała Rusinka – zaproponowała Marta Chrabąszcz. Autorka interpretowała figurę powrotu do dzieciństwa jako szansę budowania życia na nowo, odnalezienia własnego systemu wartości, na przykład w *Magicznym drzewie* Andrzeja Maleszki czy też jako próbę odkrycia w sobie pierwotnej wyobraźni, radości życia, chęci do niczym nieskrępowanej zabawy, na przykład w *Wierszykach rodzinnych* Michała Rusinka. Wnioski z lektury, obudowane refleksjami opartymi na badaniach Benjamina R. Barbera, Theodora W. Adorna oraz na filozofii Jeana-Françoisa Lyotarda, pozwoliły na jeszcze szersze interpretowanie infantyilizacji dorosłych w książkach z kręgu literatury czwartej. Autorka łączy bowiem infantyilizm z indolencją, czyli nieporadnością wiecznych Piotrusiów Panów.

Próby wyzwiania się z gorsetu infantyilizacji na przykładzie wybranych utworów Tomasza Kwaśniewskiego, Doroty Terakowskiej i Jerzego Zawieyskiego opisała Marta Bolińska. Badaczka wykorzystala teorię skryptów życiowych, czyli narzucanych człowiekowi życiowych scenariuszy wzmacnianych przez sterowniki i samospełniające się przepowiednie. To, w jaki skrypt, czyli na przykład wyobrażenie rodziny, zostanie uwikłane dziecko, ma ogromny wpływ na jego późniejsze wybory i decyzje. Proces infantyilizacji, zdaniem autorki, wiązałby się z długotrwałym uzyskiwaniem autonomii, wyzwianiem się ze skryptu, dorastaniem do własnej woli, czego świadectwem są losy bohaterów celnie dobranych przez nią utworów.

Najnowsze powieści Magdaleny Tulli zostały poddane szczegółowemu oglądowi ze względu na relacje bohaterki z matką. Marta Rusek określiła owe związki jako „infantyilizm

à rebours”, wskazując na istotę dialogu i milczenia w kontaktach tych osób. Krakowska literaturoznawczyni analizuje *Włoskie szpilki* oraz *Szum*, zwracając uwagę na ich autobiograficzny komponent. Zwraca także uwagę na to, że

Magdalena Tulli każe spojrzeć na dzieciństwo i dorosłość inaczej, wbrew uproszczeniom uniwersalnych opisów, jednoznacznych waloryzacji. [...] wreszcie stawia czytelnika przed pytaniem, na czym polega „dorosłość dziecka”, a może raczej „zakazanie dziecka dorosłym”? (Rusek 2016: 343)

Infantylizacje w literaturze i kulturze prowokują przecież do stawiania pytań o granice dzieciństwa, zwłaszcza tego „przekraczanego”, które ciąży ku dorosłości albo podlega próbie reaktywacji przez dorosłych. Powody ucieczki w dzieciństwo czy maskowania dorosłości mają swoje źródła między innymi w psychospołecznym niedostosowaniu, tęsknocie i nostalgii, potrzebie zabawy, niwelacji zagrożenia i lęku.

Analizy powieści Michała Choromańskiego pod kątem obecności w niej mizopedii, czyli chorobliwej niechęci do dzieci, podjął się Bogusław Gryszkiewicz. Charakterystyczne dla autora *Zazdrości i medycyny* okazało się rezygnowanie z wprowadzania do narracji postaci dziecięcych generujących wzruszenia; dziećmi otaczani byli bohaterowie naiwni, gdyż niedojrzałe istoty stanowiły dla Choromańskiego synonim wyrachowania i braku wiedzy, ich obecność służyła deprecjonowaniu dorosłego. Wybór Gryszkiewicza pozwolił na refleksję dotyczącą celowej rezygnacji z infantylizacji i jej źródeł w biografii pisarza.

O granice dzieciństwa pyta także Dominik Borowski, który swój artykuł rozpoczyna od przytoczenia ustaleń z gruntu psychologii dorastania dotyczących okresu adolescencji i osiągania dojrzałości w różnych sferach rozwoju. Autor także wprowadza pojęcie sytuacji trudnej, które staje się kluczowe dla analizy wybranych przez niego utworów. Problem definiuje, korzystając z badań psychologów, nie pomija jednak filozoficznych refleksji Karla Jaspersa. Charakterystyka przemian dwóch bohaterów – tytułowej bohaterki *Franciszki* Anny Piwkowskiej oraz Kuby z *Mostu nad Missisipi* Ewy Przybylskiej – pozwala na potwierdzenie postawionej w temacie tezy, że trudna sytuacja jest testem dojrzałości dla dziecka/nastolatka, który w jej obliczu jest zmuszony do szybszego dojrzewania i przekraczania granicy wieku i wynikającego z niego koniecznego zaangażowania, przyjęcia na siebie określonych obowiązków.

Dwa uzupełniające się artykuły zostały poświęcone *Czarnemu Młynowi* Marcina Szczygielskiego, który także podejmuje problem dziecka doświadczonego przez los. Tekst Doroty Michulki i Bogumily Staniów jest rzetelną analizą i interpretacją utworu sytuowanego między

realizmem magicznym a powieścią grozy dla dzieci. Autorki stawiają tezę, że Szczygielski, pisząc utwór dla młodzieży, paradoksalnie unika uproszczeń i infantylizacji, budując metafory skrojone na miarę dziecięcej wyobraźni. Tę wartość *Czarnego Młyna* docenili dydaktycy Paweł Sporek oraz Marta Janeczek, przedstawiając metodyczne propozycje lekcji języka polskiego dla szkoły podstawowej i gimnazjum poświęconych tejże książce. Zdaniem metodyków tekst Marcina Szczygielskiego może umożliwić i ułatwić podejmowanie rozmów o poważnych problemach dotyczących współczesną młodzież, ponieważ nie unika takich tematów jak niepełnosprawność, rozpad rodziny, ekologia.

W kontekście powyższych rozważań można zauważyć, że literatura dla dzieci i młodzieży coraz częściej nie omija opisywania bohaterów w sytuacjach granicznych, co wymaga szczególnej wrażliwości i odpowiedzialności autora. Analizę wartościowych książek traktujących o śmierci, odchodzeniu, godzeniu się z utratą, przeprowadziła Krystyna Zabawa, wykorzystując teorię Karla Jaspersa. Figury „dorosłego” dziecka, wylaniające się z tekstów takich jak *Dzieci ulicy* Korczaka, *Dziemczyński z parku* Kosmowskiej czy *Oskara i pani Róży* Schmidta, są jednocześnie pochwałą ich dojrzałości, jak i apelem o ocalenie dzieciństwa. Z kolei Małgorzata Wójcik-Dudek zwróciła uwagę na sposoby i paradoksy prezentacji Holocaustu w literaturze dla małych odbiorców, pokazując, jak trudnym zadaniem jest przekazywanie najmłodszym czytelnikom prawdy o wojennych dramatach i Zagładzie. Autorka swoje spostrzeżenia odniosła do problematyki postpamięci.

Bardzo interesująca okazała się ostatnia część monografii, w której przedstawiona została perspektywa słowacka. Jana Migašová zanalizowała twórczość słowackich malarzy i rzeźbiarzy, pokazując, jak posługują się oni imitacjami dziecięcych technik i środków wyrazu, by zmanifestować uwolnienie od sztywnych reguł i konwencji gatunkowych. Zwróciła tym samym uwagę na pozytywny aspekt prymitywistycznej twórczości, jako niczym nieskrępowanej, w pełni szczerzej i prawdziwej. Na szczególną uwagę zasługuje referat Tatiany Pirníkovéj, która dokonała analizy wybranych fragmentów twórczości słowackiego kompozytora Juraja Hatríka, wskazując, w jakim stopniu czerpie on z doświadczeń najmłodszych oraz jak przekłada dziecięce emocje na język nut. Jednak pełny obraz wzajemnych oddziaływań artysty i dzieci został zilustrowany prowadzonymi przez słowacką badaczkę projektami artystycznymi dla przedszkolaków, podczas których przygotowywały one barwne spektakle do muzyki kompozytora. Zuzana Slávikova, Katarína Fuchsova podjęły refleksję na temat podejścia integracyjnego w nauczaniu najmłodszych, nakreślając teoretyczne podstawy zderzania dziecięcych odbiorców z różnymi rodzajami sztuki. Podejście to ma wyzwalać kreatywne myślenie i stymulować wyobraźnię, co

z pewnością zostało zilustrowane w artykułach kulturoznawczyń z Uniwersytetu Preszowskiego, które oprócz badań teoretycznych zaprezentowały własne działania praktyczne.

Różnorodność tekstów zamieszczonych w monografii pozwoliła na ukazanie wielobarwnych światów dzieciństwa i rozmaitych konsekwencji powracania do krainy młodości. Okazuje się ona bowiem czasoprzestrzenią otwartą, wtórnie dostępną poprzez pamięć podsycaną przez artefakty (fotografie, lektury, przechowywane przedmioty). Błękitny wózek stojący w kącie piwnicy może przywrócić choć na chwilę obraz minionej rzeczywistości, stać się tym samym pretekstem do rozmów o dzieciństwie, dorastaniu, granicy między młodością a dojrzałością. Trzeba jednak wiedzieć, kiedy należy wypuścić z ręki kolorowy wiatraczek i nie doprowadzić do sytuacji, by infantylności stała się synonimem niedojrzałości, prostactwa, aspołeczności i nieporadności. Zgromadzone w monografii artykuły zaakcentowały nie tylko wagę poruszanej tematyki, ale również wielowymiarowość problemu wpisanego w międzypokoleniowy dialog poprzez usytuowanie wobec siebie dziecka i dorosłego. Pozycję należy polecić szczególnie badaczom literatury dla najmłodszych, ale cenne wnioski odnajdą w niej także kulturoznawcy i socjologowie.

SUMMARY

Returns to Childhood – Remarks on Monograph “Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze”

The article contains a critical analysis and evaluation of the publications *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze* published in 2016 edited by Małgorzata Chrobak and Katarzyna Wądołny-Tatar. The variety of texts contained in monograph illustrates the multicolored worlds of childhood and the various consequences of returning to the land of youth. The value of the book is a multidimensional presentation of the process of infantilization in literature and culture.

KEYWORDS

Infantilization, literature for children and youth, childhood

BIBLIOGRAPHY

- Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. 2016. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Ługowska Jolanta. 2016. „Dorosłe dzieci” i „dziecinni dorośli” w twórczości Astrid Lindgren, 19-32. W: Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Mityk Iwona. 2016. Między infantyliczacją a nostalgią – „Pan Samochodzik i Winnetou” Zbigniewa Nienackiego oraz „Winnetou” Marka Bieńczyka, 271-285. W: Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Mytych-Forajter Beata. 2016. „Jaki jest numer do Baby Jagi?”. Dariusza Suski gry z dzieckiem, 262-269. W: Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Olszewska Bożena. 2016. Figury dziecka w autobiograficznym cyklu José Mauro de Vasconcelosa (Moje drzewko pomarańczowe, Rozpalmy słońce i Na rozstajach), 61-77. W: Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Rusek Marta. 2016. Niewysłuchany krzyk. Infantylicyzm à rebours w powieściach Magdaleny Tulli, 341-355. W: Chrobak Małgorzata, Wądolny-Tatar Katarzyna, red. Światy dzieciństwa. Infantyliczacja w literaturze i kulturze. Kraków: Universitas.
- Wróblewska-Bogoon Barbara. 2016. „Szarość barwiona poezją”. Online: <http://www.kolpanowicz.art.pl/recenzja.php?lg=pl&id=2>. Data dostępu 1.11.2016.

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

KONFRONTACJE

„JESZCZE JEST DLA WZYSTKICH ROBOTA”

ROZMOWA Z PROF. DR HAB. GERTRUDĄ SKOTNICKĄ

(ZAPIS SPOTKANIA Z CYKLU „DIALOGI Z TRADYCJĄ”)

prof. Ewa Nawrocka: Witamy ciepło i serdecznie drogą Panią Profesor Gertrudę Skotnicką.

prof. Gertruda Skotnicka: Czuję się najbardziej szczęśliwa, kiedy jestem w otoczeniu młodzieży, która chce się czegoś nauczyć, ale od razu zapowiem, że nie chcę was niczego nauczyć, absolutnie nie, chcę tylko przekazać kilka spostrzeżeń, może kilka też wspomnień, a może także uwag o dzisiejszym uniwersytecie. Nie wiem, czy mi się to uda, bo muszę powiedzieć, że od kilkunastu lat już nie biorę udziału w czynnym życiu uczelnianym. Cieszę się, że wielu z was dotarło tutaj, mimo braku czasu, a jednak przybyliście i to jest właśnie piękne. Dziękuję.

dr Joanna Studzińska: Zanim zacznę, chciałabym przybliżyć sylwetkę Pani Profesor. [biogram zamieszczony poniżej]

GS: Z przyjemnością słuchałam mojego życiorysu. Przyznaję, że ja już nie pamiętam wszystkich szczegółów. Chciałam powiedzieć, że skrętnie pominęłaś jedną rzecz w życiorysie – moją datę urodzenia. Ale muszę dodać, że ona jest na ogół znana, ja się jej nie wypieram. Jest zamieszczona we wszystkich słownikach i encyklopediach literatury dla dzieci i młodzieży w stanie

niezmiennym. Przypominam sobie przy okazji taką rzecz: mianowicie piękna z urody i osiągnięć pani Zofia Nalkowska miała wiele publikacji na swój temat i, między innymi, w wielu wywiadach podawała datę urodzenia. Pięć różnych dat urodzenia. I pewnego razu, przygotowując słownik bio- i bibliograficzny pod opieką wymagającego profesora, przyszło do niej kilku młodych ludzi z wielką prośbą. „Proszę pani” – tak mówili – „może by nam pani powiedziała, która z tych dat urodzin jest autentyczna?”. A pani Zofia, zupełnie nie zażenowana, powiedziała: „Wszystkie są fałszywe”. To jest anegdota, ale oparta na faktach.

JS: Pani profesor, czy mogłaby nam pani powiedzieć, jakie znaczenie miał dla pani dom rodzinny, jego tradycje, obyczaje, warunki życia na wsi kaszubskiej. I jak przebiegała droga kształcenia pani profesor.

GS: Rzeczywiście, ja pochodzę z rodziny wielodzietnej, mieszkającej na wsi. Z tej rodziny wyniosłam przede wszystkim wyeksponowaną tradycję patriotyczną. Była to pomorska rodzina znana właśnie z działalności patriotycznej. Dlatego kiedy Niemcy w 1939 roku wkroczyli na Pomorze, to moi najstarsi bracia zostali wysłani do obozów. Jeden zginął w Oświęcimiu, drugi w Sztutowie. Został tylko przy życiu najmłodszy brat, który miał wtedy cztery lata. Mimo to muszę powiedzieć, że moje dzieciństwo, które do czternastego roku przeżywałam na wsi, było szczęśliwe. Przede wszystkim miałam dużo rodzeństwa, było nas dziesięcioro dzieci. Najstarszych z nich nie znałam dobrze, bo bracia uczyli się w szkołach, więc przyjeżdżali tylko na wakacje.

A dzieciństwo miałam cudowne, spędzone przy pasaniu gęsi – świetna rzecz. Z koszykiem różnych książek wychodziłam rano na zielone pastwisko i tam właśnie gąski pasalam. No i czytałam. Jednego razu zostałam ukarana z tego powodu, że gęsi weszły w soczysty ogród warzywny. Zauważono to i musiałam książki zostawić i zająć się pilnowaniem gęsi. Ale wciąż czytałam, i na własną rękę szukałam różnych materiałów. Między innymi interesowałam się astronomią. W tym czasie podręczniki gimnazjalne brata były dla mnie podstawą. Uczyłam się na pamięć układu słonecznego, na pamięć nauczyłam się także na przykład wierszy Mickiewicza. To były moje studia pastwiskowe.

Była jeszcze biblioteka w domu. Ojciec prowadził taką bibliotekę towarzystwa czytania w domu. Myślę, że niektórzy z naukowców tu dziś obecnych do dziś pamiętają inicjatywę Towarzystwa Czytelni Ludowych¹. Dostarczano ciągle nowe książki. To oczywiście był ratunek wielki, bo w szkolnych bibliotekach z tamtych czasów można było znaleźć niewiele tytułów. Na szczęście mieliśmy bibliotekę TCL, która w dwudziestoleciu międzywojennym niestety znikła, została zlikwidowana, a książki u nas pozostały.

¹ Towarzystwo Czytelni Ludowych – organizacja oświatowa, założona w 1880 r. w Poznaniu. Działała na terenie zaboru pruskiego, jej celem było szerzenie oświaty wśród ludności polskiej poprzez zakładanie bibliotek, czytelni oraz organizowanie odczytów.

Co poza tym o moim szczęśliwym dzieciństwie...? Trochę było nieszczęśliwe – ojciec zmarł na skutek wypadku, kiedy miałam dziewięć lat i matka została sama. W domu była czwórka małych dzieci i trudno było przetrwać. Ale jakoś trzeba było sobie radzić. Myślę, że właśnie moja matka była taką osobą, która potrafiła trzymać w garści wszystko. Gospodarstwo, na którym moi bracia nie pracowali, bo przecież szkoda było przerywać im naukę, prowadził wynajęty gospodarz. Tak wyglądało to wiejskie dzieciństwo.

Potem zdałam maturę w Liceum Pedagogicznym w Kościerzynie. Po maturze krótko pracowałam w szkole podstawowej, a następnie zaczęłam pracę w Liceum Pedagogicznym w Kwidzynie. W Liceum Pedagogicznym ciągle pracowałam nad sobą, studiowałam samodzielnie i korzystałam z pomocy obecnego tu profesora Bachórze. Razem pracowaliśmy. No przyznaj się, że razem pracowaliśmy.

prof. Józef Bachórze: Ja się zgadzam, chociaż ty nie potrzebowałaś pomocy.

GS: Szybko doszłam do przekonania, że trzeba czym prędzej podjąć studia. Dostałam się na Uniwersytet Warszawski. Tam odbyłam studia dwufazowe, czteroletnie i dwuletnie. Kiedy skończyłam studia magisterskie, natychmiast trzeba było pójść do pracy. Dlatego, że to były czasy, kiedy nie było pracowników naukowych. Nie było ludzi z wykształceniem magisterskim.

dr Monika Pomirska: Pani profesor, jak wynika z pani życiorysu, zajęła się pani literaturą dziecięcą w tym czasie jako jedna z pierwszych. Wtedy ten temat rzadko był przedmiotem zainteresowań historyków i teoretyków literatury. Dlaczego pani wybrała właśnie ten kierunek badań?

GS: Po pierwsze, kiedy [jako nauczycielka] zetknęłam się z książkami dla dzieci, to musiałam przeczytać dodatkowo te wszystkie, do których nie miałam dostępu od czasów wojny. Ponadto postanowiłam zająć się tym dlatego, że była to dziedzina, która nie miała prawie żadnego zaplecza naukowego. Kiedy zaczęłam pracować, tylko dwie osoby prowadziły ten przedmiot na Uniwersytecie Warszawskim. Były to Krystyna Kuliczewska i Izabela Kaniowska-Lewańska. I to wszystko. Nie było podręczników, nie było żadnych słowników, nie było encyklopedii. I teraz, patrząc na te prace, które powstały w ciągu zaledwie następnego półwiecza, jestem zdumiona. To wszystko by się nie zmieściło na tym dużym stole. Kilka różnych słowników, encyklopedii, kilkadziesiąt publikacji tematycznych, różne prace naukowe. Cieszę się, że wśród tego wszystkiego jest odrobina mojej własnej pracy. I myślę sobie tak: „Nie wszystek umrę”. To znaczy – część moich dokonań będzie działała. Mam nadzieję, że kiedyś się przyda również wam. I to mnie najbardziej cieszy.

Jak z takim wątłym zapleczem naukowym zaczęłam pracować? Literatura dla dzieci i młodzieży była wtedy na uboczu. Pierwsze prace, jakie powstawały, były pisane jakby z zażenowaniem, że ktoś może się tą dziedziną zajmować. I to mnie bardzo bolało. Przecież książka dla dzieci jest ważna, bo na niej wychowały się i wychowują wszystkie pokolenia. Kiedy [dużo później] byłam na konferencji w Szwecji, zapytał ktoś, dlaczego zajmować się książkami dla dzieci. Jeden z badaczy odpowiedział tak: „[dlatego, że] one są najważniejsze, bo przecież na nich wychowuje się pokolenie, które nami będzie rządzić!”. Ale u nas [tuż po wojnie] do tego trzeba było dojrzeć. Sytuacja od tamtego czasu zmieniła się co prawda, ale niezupełnie. Widać to po sytuacji książki dla dzieci w Szwecji, w Niemczech, gdzie są wydawnictwa wprowadzające książki na rynek czytelniczy choćby prywatnie, i w Anglii, gdzie przywiązuje się jeszcze większą wagę do książki dla dzieci i młodzieży. U nas wciąż spycha się ją na margines. Zrobiliśmy dużo, to prawda, ale jednak pozostało wiele rzeczy, które trzeba zrozumieć.

Jest też druga przyczyna, dla której podjęłam pracę w tej dziedzinie – bo jestem taka głupiutka. Mianowicie zawsze wybieram to, co trudne. I to, co wydaje mi się, że mnie przerasta – skłania mnie to do podjęcia wyzwania.

Jeszcze jedna rzecz zdecydowała o tym, że podjęłam pracę w tej dziedzinie. Otóż pewnego razu jechałam pociągiem Lux-Torpeda. Lux-Torpeda jechała z Gdańska do Warszawy w ciągu trzech godzin i piętnastu minut. Tak jest, to były czasy. Pani Krystyna Kuliczowska, najlepsza badaczka książek dla dzieci w Polsce, zauważyła, że trzymam w ręku książkę Walerego Przyborowskiego. Od razu zaczęła się rozmowa. Przez trzy godziny rozmawialiśmy na temat książki dziecięcej. I ona mnie wtedy prosiła, żeby dołączyć wreszcie do tej grupki dwuosobowej [badaczek literatury dziecięcej z Uniwersytetu Warszawskiego] i pracować nad tą dziedziną. Ja wtedy nie spieszyłam się do studiów doktoranckich, ale postanowiłam właśnie tym się zająć. To była także jedna z przyczyn.

MP: Mogłaby pani profesor określić, na czym polega specyfika warsztatu badacza literatury dziecięcej?

GS: Myślę, że literatura dla dzieci i młodzieży powinna być traktowana w badaniach tak, jak się traktuje pracę nad literaturą ogólną. Czyli trzeba wykorzystać teorię – mieć ją w jednym palcu i umieć stosować. I co jest trudniejsze, trzeba znać także psychologię rozwojową. Trzeba znać adresata oraz znać się na rozwoju dydaktyki, a także należy opanować dodatkowo parę dziedzin – psychologię, pedagogikę, antropologię, filozofię, socjologię – żeby się zajmować literaturą dziecięcą. To jest czasem trudniejsze wyzwanie niż praca nad literaturą ogólną. Naprawdę, wierzcie mi.

S1²: Skąd wzięło się pani zainteresowanie beletrystyką historyczną dla dzieci i młodzieży?

GS: Dlaczego wybrałam tę dziedzinę? Mnie się wydaje, że to jest naturalne, że wybrałam to, co było niezbadane. W polskich badaniach literackich nie było niczego o książkach historycznych, a ktoś musiał przecież opracować to wszystko. Jeszcze jedno, muszę ogłosić (co do beletrystyki historycznej), że był okres taki, kiedy młodzież unikała książek historycznych. Wszystko, tylko nie powieści historyczne! Teraz już tak nie jest – jednak młodzi nie szukają tych grubych tomów, które są na półkach, powstałych w latach pięćdziesiątych, kiedy się płaciło od strony... Obecnie drukarnie wydają książeczki historyczne nie tak sążniste jak poprzednie, krótsze.

MP: Pani profesor wspominała o białych plamach. Czym można i trzeba zająć się w badaniach nad literaturą dziecięcą?

GS: O, białych plam jest jeszcze dużo. Jeszcze jest dla wszystkich robota. Większość badaczy, którzy obecnie zajmują się twórczością dla dzieci i młodzieży, interesuje się przede wszystkim prozą, a nie poezją, w tej dziedzinie jest jeszcze miejsce na wiele prac. Przykładem może być prof. Ryszard Waksmund z Wrocławia, który podejmuje te tematy, ale nie napisał jeszcze żadnej książki poświęconej poezji. Jest Urszula Chęcińska ze Szczecina, zafascynowana poezją Joanny Kulmowej. Poezja dla dzieci stanowczo jest białą plamą.

Dużo białych plam zawiera też przestrzeń literatury dla dzieci i młodzieży dwudziestolecia międzywojennego, wciąż niewiele jest opracowań z tego okresu.

Interesujący temat, i jednocześnie biała plama, to przygoda jako wartość: ludyczna, estetyczna, dydaktyczna, kształcąca itd. Bo przecież książka dla dzieci i młodzieży, beletrystyka, musi być okraszona przygodą. Dzisiaj żaden młody czytelnik nie weźmie do ręki książki, jeśli ona mu nie zapewni zabawy. Szuka on przede wszystkim przygód. W książkach jednak przygoda musi być słodczą, która okrasza ziarno wiedzy. Młody człowiek szuka tego, co jest przyjemne, dlatego zamiast książki wybiera telewizję czy gry komputerowe.

Byłoby też dobrze, gdyby ktoś zajął się środkami audiowizualnymi w przekazie literackim.

I jednocześnie, to mnie najbardziej niepokoi, że tak mało jest badań czytelniczych. Dawniej całe zespoły pracowały nad badaniami czytelniczymi. A pisząc, trzeba mieć przed sobą świadomość odbiorcy. Kto pisze, musi wiedzieć, dla kogo pisze, kim jest ten ktoś, ten wirtualny młody czytelnik, który kiedyś będzie dorosłym czytelnikiem. Trzeba go znać.

JS: Pani profesor, czy istnieje coś takiego jak etos polonisty? Kim powinien być dobry polonista?

² Pytania oznaczone jako S zostały zadane przez uczestników spotkania zebranych wśród publiczności.

GS: Dobry polonista to jest ten, który kocha literaturę, dla siebie – ze szczególnych zainteresowań wybiera studia nad tym przedmiotem. To nie jest ten, który został skierowany na polonistykę przez rodziców, który siedzi przy stoliku uniwersyteckim i studiuje, bo tak mu rodzice kazali. Nie. Dobry polonista to ktoś, kto emocjonalnie jest związany z tym przedmiotem. Musi on zatem kochać swój przedmiot.

[Ponadto] taka osoba musi dobrze znać język, gramatykę, ortografię i interpunkcję. Bo, proszę państwa, trzeba znać język, w którym kiedyś będzie się pisać prace magisterskie, prace doktorskie, habilitacyjne, a może książkę dla dzieci. I byłoby to przekleństwem, gdyby poloniści nie znali ortografii, gramatyki i interpunkcji, i ciągle musieli zaglądać do słowników. Dobrym polonistą jest się wtedy, kiedy się dobrze zna język.

Teraz dalej – wycucie stylu. Z tym się chyba człowiek nie rodzi. Na przykład ja ten mój styl, może jeszcze niezbyt doskonały, ale jednak chyba już trochę wyrobiony, uzyskałam przez czytanie dobrych książek. Zyskuje się dobry styl, kiedy się dużo czyta. To jest jedna rzecz, teraz druga. Przypominam sobie, jak Horacy prawil: „Chcesz osiągnąć dobry styl, obracaj stylem” – to znaczy rylcem, narzędziem do pisania. Czyli należy pisać, pisać, pisać. Zauważmy, że rylce miał wtedy dwie końcówki – jedna była do pisania, a druga do wymazywania. A pisało się na tabliczkach łupkowych i ten stilos pozwalał i pisać, i zmazywać. Zmazuj i na nowo pisz. I jeszcze raz. Wymaż, i jeszcze raz. Starożytny pisarz zdanie przekształcał wiele razy, żeby osiągnąć ideę. Styl taki był komunikatywny, piękny i szeroko stosowany do każdej wypowiedzi. Styl się wyrabia przez wiele lat. Obracajcie zatem stylem, czyli stilosem. Właśnie – długopisem. Kiedyś nie było jeszcze komputerów, trzeba było robić notatki własnoręcznie. Tak ja, przygotowując moje prace do druku, siedziałam w różnych bibliotekach i robiłam notatki ze stosu książek. Kiedy odwiedzałam zbiory Ossolineum w Warszawie, znalazłam Muzeum Książki Dziecięcej. To jest rzecz, z której my Polacy jesteśmy dumni. Nie wszystkie kraje mają taką rzecz – Muzeum Książki dla Dzieci. Wprawdzie księgozbiór tego muzeum został bardzo przetrzebiony przez II wojnę światową, bo wtedy było przecież przekonanie, że książka dla dzieci jest mniej ważna niż inna książka. I tylko dzięki staraniom pracownic uchowano część zbiorów z tego muzeum. Wspomnę jeszcze Poznań, gdzie wszystko spenetrowałam, aby w sposób siermiężny zrobić notatki, gdyż nie miałam laptopa, o nie! Notatki robiłam w zeszytach i z tych notatek później korzystałam. Mnie się wydaje, że większość tutaj obecnych pracowników naukowych tak właśnie pracowała. Macie szansę być dobrymi polonistami; wiecie dlaczego? Jednego wam zazdroszczę. Owszem, oprócz młodości, najbardziej zazdroszczę wam dużej czytelni. Dawniej często o tej godzinie stałam przed biblioteką Uniwersytetu Warszawskiego i czekałam na miejsce w czytelni. A teraz wchodzę do biblioteki i wydaje mi się, że spełniły się marzenia Żeromskiego o szklanych domach. Wasza

czytelnia jest przestronna, na każdym stoliku stoi komputer. Proszę państwa! Wystarczy tylko sięść, wziąć książki i pracować.

MP: Czy w dobie dominacji przekazu multimedialnego książka papierowa, która wymaga wysiłku, czasu, może się obronić? Czy można nauczyć miłości do książek; czy można wychować czytelnika?

GS: Mogę powiedzieć, że to jest sprawa bardzo trudna, gdy pomyślę o współczesnych dzieciach i młodzieży, która wybiera telewizję, film, gry komputerowe. Bo przecież książka nie może dawać takiej łatwej przyjemności, jaką daje ruchomy obraz. Rzadko kiedy dzisiaj któreś dziecko wybiera coś trudniejszego. Mówi ono tak: „Wszystko, tylko nie książka!”. Zaś w mojej młodości to było tak – gdy zapytano: „Co chciałabyś mieć?”, odpowiadało się: „O, książkę, książkę”. To jest zupełnie inna sprawa.

Dotarcie do czytelnika współczesnego nie jest łatwe. Ma on (dziecko także) coraz mniej czasu na czytanie, więc korzysta z przeróbek, skrótów, adaptacji, tych małych książeczek wydawanych tu i tam. Oczywiście, adaptacje mają swoją długą historię, zaczęły się już w średniowieczu, ale wydaje się, że obecnie tego typu zabiegi zdominowały zupełnie literaturę oryginalną. I, rzecz ciekawa, kiedy w dwudziestoleciu międzywojennym toczyła się dyskusja na temat przeróbek, głosy za i przeciw adaptacjom były mniej więcej zrównoważone. Zaś dzisiaj jest więcej głosów aprobaty, co krzywdzi szczególnie pisarzy. I może tu przywołam fragment wypowiedzi Ewy Nowackiej³: „Pisarz nie posiada nic poza słowem. Czy wolno mu to słowo przykrawać, wykreślać, uwspółcześniać? Czy wychodzi z tego adaptacja czy morderstwo?” – zastanawia się pisarka i stwierdza, że „większość adaptacji przypomina ptaka, którego bezlitośnie pozbawiono upierzenia, wpakowano do wrzątku, ugotowano i takiego kościotrupka wystawiono na widok publiczny, mówiąc, że mamy przed sobą całe, pierzaste, czarujące stworzenie”. No właśnie, pisarze najwyraźniej dostrzegają to, że słowo zostało zepchnięte na margines, że słowo, niestety, jest zagrożone. Nie może tak być. Jeżeli my nie zdołamy w dzieciach wskrziesić chęci do czytania, to przyszłe pokolenia, może przyszłe jeszcze nie, ale następne, mogą wrócić do analfabetyzmu. Tak może być.

Jest jeszcze rzecz taka – w literaturze, zwłaszcza dla małych dzieci daje się dużo ilustracji, czyli słowo zostaje przetransponowane na wizualne środki, na obraz. To jest właściwie korzystne, ale z drugiej strony dziecko, które ma się uczyć czytania, z tego rodzaju książek nie skorzysta. I to chyba jest niedobre, przywiązanie do wizualnego odbioru może bardzo zaważyć na stosunku

³ Ewa Nowacka (1934-2011), pisarka, krytyczka, eseistka. Autorka historycznych i współczesnych powieści dla dzieci i młodzieży, wśród nich najbardziej popularne i nagradzane to: *Małgosia contra Małgosia*; *Kilka miesięcy, całe życie*; *Dzień, noc i pora nieszczęścia*.

dziecka do słowa. Trzeba pomóc tym słowom. Myślę, że przedstawiłam bardzo ważną rzecz – obronę słowa.

Dobra książka musi spełnić szereg warunków. Dzisiaj czytanie jest zawsze najmniej ważne. Bo dziecko ma jednocześnie dostęp do różnych środków przekazu i korzysta najczęściej z elektronicznych mediów. Natomiast wychowawczość, kryterium wychowawcze, jest bardzo ważne. Bo dziecko w sposób niekontrolowany pochłania nowe informacje. I tutaj właśnie wychowawcze sprawy stają się wyjątkowo ważne. Trzeba przywrócić dobre wartości w literaturze. Przecież wiadomo, że każda książka powinna powiększać wiedzę i umiejętności dzieci, aby kształcić ich wyobraźnię. I to postawiłabym na pierwszym miejscu. Beletrystyka najbardziej kształci wyobraźnię dziecka. Nie zapominajmy, że książka powinna też spełnić funkcje ludyczne. Każda książka powinna stać się konkurencyjna swoją ludycznością wobec masowych środków przekazu. Nie wiem, czy to jest możliwe do osiągnięcia, ale właśnie taka powinna być. Są to stosunkowo najważniejsze założenia literatury: znaczenie kształcące, wychowawcze, estetyczne i ludyczne. To jest ważne, i może najważniejsze w przekazie literackim. Ale beletrystyka może jeszcze spełniać funkcje kompensacyjne, terapeutyczne. Bo jest przecież mnóstwo dzieci mających problemy... Moja znajoma pracuje w szpitalu, gdzie czyta się książki chorym, niepełnosprawnym, kalekim dzieciom. To jest także bardzo ważna funkcja lektury. Może nie każda książka musi zawierać ten element, ale są takie, które mogą pomóc leczyć różne choroby.

JS: A co zrobić z klasyką literatury dla dzieci, która często zawiera zbyt trudne dla młodego czytelnika słowa, nieznanne mu? Pamiętam, że kiedy czytałam mojemu dziecku *O krasnoludkach i sierotce Marysi* Marii Konopnickiej ciągle musiałam odpowiadać na pytania: „Co to jest komora? A mysia nora to kryjówka dla myszki?”

GS: [Z tego powodu] w podręcznikach szkolnych powinien się pojawić oddzielny rozdział poświęcony tekstom dawnym. Znaczące jest przedstawianie na przykład archaizmów. Beletrystyka historyczna, żeby dobrze ukazywać przeszłość, czas przeszły, miniony, musi posługiwać się jakimiś narzędziami. Jednym z tych narzędzi jest właśnie język. Książka dla dzieci i młodzieży posługuje się najczęściej archaizmem leksykalnym i bardzo dobrze jest, jeśli je wplata w kontekst, który od razu wyjaśnia. Bywają pisarze, którzy umieszczają wyjaśnienie tych archaizmów na dole stronicy, albo w spisie załączonym do książki. Znajomość archaizmów jest dzisiaj żadna. Podjęłam na ten temat badania: wybrałam szesnaście archaizmów, takich bardzo prostych, których znajomość wśród uczniów sprawdziły dwie nauczycielki ze szkoły podstawowej i dwie nauczycielki szkół licealnych. I co się okazało? Że przeciętny młody Polak zna przeciętnie trzy wyrazy archaiczne, a najwyżej pięć. Tak wygląda znajomość archaizmów. Myślę sobie o tym, że coś się tutaj źle dzieje, że wiele rzeczy się po prostu zmienia i chyba trzeba

by było, przede wszystkim, wprowadzać te archaizmy, ale w odpowiednim kontekście – żeby kontekst jednocześnie wyjaśniał, o co chodzi.

MP: Pani profesor powiedziała nam, że teraz pisze książkę. I nie będzie to książka naukowa.

GS: Tak, kiedyś ją w końcu napiszę. Mam już nawet tytuł mojej książki; a tytuł będzie taki: *O świętym Wojciechu, patronie Pomorza, pierwszym z chrzycieli Gdańska, patronie Europy*. Mam nadzieję, że wymyśliłam interesującą przygodę. Muszę pilnować, by nie umieścić w tekście zbyt wielu archaizmów. Poza tym, co jeszcze...? Moja powieść obejmuje końcowe lata XX wieku oraz lata życia świętego Wojciecha w Prusach. Bohaterami będą chłopcy, jeden z X wieku, bratanek świętego Wojciecha, Sławko. Drugim – chłopiec żyjący współcześnie. Za pomocą podróży w czasie udało mi się skojarzyć obu bohaterów z tak odległych epok. Więcej nie mogę ujawnić – poproszę o kupienie tej książki.

S2: Czy jest jakaś książka, która szczególnie utkwiała pani w pamięci?

GS: Ta, którą dobrze pamiętam? Przecież tych książek jest tak wiele, że ja nie umiałabym wybrać.

S2: Nawet nie musi to być tytuł. Czy według pani powieść musi czymś zaskakiwać, czy musi mieć aspekt historyczny? Co jest najważniejsze dla pani w beletrystyce?

GS: Jeśli chodzi o tytuły, wymienię *Bolesława Chrobrego*⁴, powieść, która wzbudziła wielkie kontrowersje w Polsce. Bo kiedy przeczytano pierwszy tom, to stwierdzono, że to nie jest książka do czytania. Okazało się, że jest tak nasycona archaizmami, że była trudna w odbiorze. Ale przekonałam się, że ktoś, kto przebrnął przez pierwszy tom, mógł łatwo przeczytać drugi, trzeci, czwarty tom. I tę książkę najchętniej wspominam. Kiedy biorę ją do ręki, okazuje się, że wszystko pamiętam z tej książki. I to jest lektura, którą bym poleciła do czytania. Ale to jest książka historyczna, a czytam też powieści obyczajowe. Ostatnio przygotowywałam małą książeczkę o powieściach Haliny Popławskiej, która napisała ich wiele. Może nie są to książki najwyższego lotu, ale jednak przyjemnie się je czyta. I takie powieści czytam dla rozrywki. Często jednak szukam poważniejszych lektur. Byłabym niezadowolona, gdyby się ukazała jakaś ważna publikacja, a ja jej bym nie знаła. Natomiast ostatnio czas mi nie pozwala na pisanie recenzji o nowych książkach. Bo trzeba wybrać, albo siedzieć nad własną książką, albo pisać recenzje.

Przepraszam za chaotyczność, ale mam jeszcze na kartce napisane kilka punktów. To jest naprawdę zaawansowany wiek, jestem bliższa dziewięćdziesiątce niż osiemdziesiątce.

⁴ Antoni Gołubiew, *Bolesław Chrobry*. Czterotomowy cykl, pisany w latach 1947-1974, wielokrotnie przerabiany przez autora, nieukończony.

S3: Czy czyta jeszcze pani książki dla dzieci jedynie dla przyjemności? Bez żadnych dodatkowych celów?

GS: Proszę pani, ja boleję nad tym, że czytam tylko pod kątem budowy i odbioru. To przykre, ale cała przyjemność znikła. Ja nie czytam tej literatury dla przyjemności, ale właśnie przede wszystkim pod kątem, jak ona jest zrobiona, jak skonstruowana. To, wie pani, jest już odruch taki dla kogoś, kto siedzi nad tym przedmiotem. A poza tym nie czytam już tych najnowszych książek. W tej chwili nie mam po prostu czasu, żeby wszystko przeczytać.

GS: Czy są jeszcze jakieś pytania?

S4: Ja właściwie nie chciałam zadać pytania, ale podzielić się moją osobistą refleksją, jeśli pani profesor pozwoli, i państwo. Jest ono związane z jednym z tematów poruszanych przez panią profesor, chodzi o czytelnictwo u dzieci. Kiedy moja córeczka była malutka, chodziła sobie w mieszkaniu, raczkowała, postanowiłam sobie, że wpoję jej czytanie, więc postawiłam jej do zabawy koszyk z książkami. Taki bliski kontakt z książkami miała od samego początku. Chciałam zwrócić uwagę na tę konieczność czytania dzieciom, które jest narzędziem budowania więzi między rodzicem a dzieckiem, czy też rodzeństwem a młodszym dzieckiem. Aczkolwiek książka obrazkowa jest przyjemna w odbiorze, nic nie zastąpi czytającej mamy czy czytającego taty. Słyszałam, że są takie książki elektroniczne, które czytają. Zmierzając do konkluzji, chciałam powiedzieć, że nie ma nic lepszego w budowaniu więzi niż czytanie dzieciom. Oczywiście, wymaga to wielkiego zaangażowania... Dziękuję, pani profesor.

GS: Tak – chcąc dziecko przyzwycząić do odbioru słowa, które się tak bardzo dewaluuje, trzeba czytać. A czytanie to jest wielka sztuka. Z tego wynika metoda, bardzo dobra, sprawdzona, czyli taka: czytać i w najciekawszym momencie przerwać. Wtedy właśnie dziecko będzie się domagało dalszego ciągu i samo zacznie zaglądać do książki. Nie tylko będzie ono słuchać, ale gdy mama nie ma czasu, będzie samo zaglądać. I to jest niezawodne.

dr Magdalena Horodecka: Pani profesor, za zachwycającą opowieść dziękuję jeszcze raz.

PROFESOR GERTRUDA SKOTNICKA urodziła się w 1925 roku w Wysinie, na pograniczu kaszubsko-kociewskim. W 1959 roku ukończyła studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim i rozpoczęła pracę w szkole jako nauczycielka, następnie jako wizytatorka i pracownik kuratorium oświaty. Jej działalność naukowa i dydaktyczna związana jest z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Gdańsku, a później z Uniwersytetem Gdańskim. Tu w 1971 roku uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych, a w 1983 złożyła i obroniła pracę habilitacyjną. W 1995 roku uzyskała tytuł profesora zwyczajnego. W latach 1987-1995 kierowała Zakładem Literatury i Kultury Pomorza XIX i XX wieku w Instytucie Filologii Polskiej UG. Prowadzone przez nią badania literackie obejmują dwa kręgi tematyczne: twórczość dla dzieci i młodzieży oraz pomoroznawstwo (ze szczególnym uwzględnieniem literatury i kultury regionalnej Kaszub i Kociewia). W tej pierwszej dziedzinie wiele jej prac literaturoznawczych ma charakter pionierski. Jako autorka esejów o literaturze dla dzieci jest laureatką Międzynarodowej Nagrody im. Janusza Korczaka. Za działalność naukową została odznaczona dwukrotnie przez Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Jest członkiem m.in. Gdańskiego Towarzystwa Naukowego oraz międzynarodowego stowarzyszenia IBBY. Do osiągnięć naukowo-dydaktycznych Profesor należy wypromowanie pięciu doktorów, recenzje prac doktorskich i habilitacyjnych, opiniowanie wniosków o nadanie tytułu profesorskiego oraz opieka promotorska kilkudziesięciu prac magisterskich i licencjackich.

Profesor Skotnicka uczestniczyła w krajowych oraz zagranicznych konferencjach i sympozjach naukowych. Jest autorką około 200 prac krytycznoliterackich zamieszczonych w pracach zbiorowych oraz wielu recenzji książek dla najmłodszego czytelnika publikowanych m.in. w czasopiśmie ogólnopolskich (np. „Nowa Szkoła”, „Wychowanie w Przedszkolu”, „Polonistyka”, „Nowe Książki”, „Guliwer”) i regionalnych (m.in.: „Gdański Rocznik Kulturalny”, „Pomerania”, „Kociewski Magazyn Regionalny”). Jest także autorką wielu haseł słownikowych, m.in. w Nowym słowniku literatury dla dzieci i młodzieży pod red. K. Kulickowskiej, B. Tylickiej (Warszawa 1979); Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej pod red. B. Tylickiej, G. Leszczyńskiego (Wrocław 2002).

Pani profesor jest wybitną znawczynią polskiej powieści historycznej dla dzieci i młodzieży. Jej „opus magnum” to trzyczęściowe monograficzne opracowanie, na które składają się tomy: Pozytywistyczne powieści z dziejów narodu (Gdańsk 1974), Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego (Gdańsk 1987), Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1945 – 1989 (Gdańsk 2008). Inne ważniejsze prace to: Z literackich kręgów

dzieciństwa i dojrzewania (1994), Literatura polska dla dzieci i młodzieży u progu nowego wieku (2000) i Literacki portret Haliny Popławskiej (2011).

Zapis z nagrania z dnia 23 listopada 2011 r.

Redakcja – Monika Pomirska

Dziękujemy studentom Instytutu Filologii Polskiej, którzy uczestniczyli w organizacji spotkania i współpracowali przy opracowaniu redakcyjnym zapisu.

JEDNAK KSIĄZKI

GDAŃSKIE ZASOPIŚMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

NOTY O AUTORACH

MAŁGORZATA DORNA – urodzona 22 stycznia 1954 w Sopocie. Absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego (dyplom magistra filologii polskiej ze specjalnością rozpowszechnianie kultury – teatrologia), krytyk sztuki, polonistka, nauczycielka. Obecnie studentka II roku Filologicznych Studiów Doktoranckich UG. Publikacje w czasopismach kulturalnych o zasięgu ogólnopolskim i regionalnym („Projekt”, „Sztuka Polska”, „Głos Wybrzeża”, „Tygodnik Czas”, „Dziennik Bałtycki”, „Tygodnik Sopot”). Współpraca z czasopismem „Migotania, Przejścia” oraz z galerią BWA w Pile (także działalność w ramach Rady Programowej Galerii), ostatnio – publikacje w „Pomeranii”, „Autografie”, na portalu AICT Polska oraz okazjonalnie w „Blizie”.

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA – dr hab., jest profesorem w Instytucie Skandynawistyki na Uniwersytecie Gdańskim. Pracę doktorską *Terapeutisk potential i Astrid Lindgrens författarskap* obroniła w roku 2005. Jest współautorką podręczników do nauki gramatyki szwedzkiej: *Troll 1* i *Troll 2*. W 2013 opublikowała książkę *Translatoryka Literatury Dziecięcej. Analiza przekładu utworów Astrid Lindgren na język polski*. Prowadzi zajęcia dydaktyczne w Instytucie Skandynawistyki UG oraz badania w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży, przekładu oraz biblioterapii. Jej artykuły ukazały się m. in. w *Przekładańcu*, *Barnboken*, *Guliverze*, *Forum for World Literature Studies*, *Acta Sueco-Polonica*.

MONIKA GRABAN-POMIRSKA – dr, badaczka literatury dziecięcej i młodzieżowej XX wieku. Interesuje się antropologią dziecka i dzieciństwa, children studies, krytyką feministyczną. Autorka książki *Szkoła narzeczonych. O powieściach dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym* (2006), współredaktorka tomów pokonferencyjnych *Siostry i ich Kopciuszki* (z Ewą Graczyk, 2002) oraz *Dwudziestolecie mniej znane. O kobietach piszących w latach 1918-1939* (z Ewą Graczyk, Karoliną Cierzan i Pauliną Biczowską, 2011). Wykładowczyni w Instytucie Filologii Polskiej UG.

PRZEMYSŁAW GÓRECKI – literaturoznawca, doktorant na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM, absolwent *gender studies* w IBL PAN zainteresowany szczególnie teorią literatury, krytyką literacką i nową humanistyką, autor szkiców i artykułów w m.in. InterAliach, Adeptusie, Ricie Baum, felietonów i reportaży w m.in. Feminotece, Queer.pl. Redaktor „Biuletynu Polonistycznego” IBL PAN i „Repliki”, członek American Men’s Studies Association.

EWA GRACZYK – prof. dr hab., badaczka literatury polskiej pracująca na Uniwersytecie Gdańskim, zajmująca się m.in. okresem romantyzmu, literaturą kobiet oraz twórczością Witolda Gombrowicza.

AGNIESZKA KERLIN – doktor nauk humanistycznych. Praca doktorska pt. *Proza Olgi Tokarczuk w świetle psychologii Carla Gustawa Junga* napisana pod kierunkiem prof. Wojciecha Owczarskiego (UG) i obroniona 4.07.2016. Nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 1 w Rumi, twórczyni innowacji pedagogicznych. Zakres zainteresowań naukowych: psychoanalityczne interpretacje w literaturze i filmie, oddziaływania kulturowe na literaturę współczesną, psychologiczne aspekty literatury i zjawisk społecznych, archeologia kulturowa.

JUSTYNA KRZYSIEK – doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Dotąd zajmowała się prozą non-fiction, autorka pracy magisterskiej *Pamięć miejsca w reportażach Małgorzaty Szajnert*. Przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą roli przedmiotów w literaturze dla dzieci i młodzieży.

ELŻBIETA KRUSZYŃSKA – adiunkt w Zakładzie Antropologii Literatury i Edukacji Polonistycznej w Instytucie Literatury Polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się literaturą dla dzieci i młodzieży – w szczególności powieściami pensjonarskimi powstałymi w dwudziestoleciu międzywojennym (*Dydaktyczny charakter powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Toruń 2009), a także współczesnym pisarstwem dla najmłodszych odbiorców, antropologią literatury oraz dydaktyką nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Swoje prace publikowała m.in. w „Litteraria Copernicana”, „Polonistyce”, „Literaturze Ludowej”, „Języku Polskim w szkole” oraz opracowaniach zbiorowych. Współpracuje z różnymi ośrodkami kulturalnymi i edukacyjnymi w Polsce. Prezes Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza Oddział Toruń oraz członek polskiej sekcji IBBY.

JOLANTA LASKOWSKA – wykładowca Uniwersytetu Gdańskiego, doktor nauk humanistycznych, autorka licznych publikacji dotyczących szeroko pojętej problematyki bibliotecznej, ruchu wydawniczego oraz mediów.

OLAF PAJĄCZKOWSKI – urodzony w 1988 roku w Opolu, zainteresowania badawcze: współczesna literatura dla dzieci i młodzieży, kultura popularna, muzyka rockowa.

ZOFIA POMIRSKA – dr, językoznawca, dydaktyk, adiunkt w Katedrze Polonistyki Stosowanej UG, autorka programów i podręczników szkolnych do języka polskiego oraz publikacji z zakresu dydaktyki języka polskiego.

MICHAŁ PRUSZAK – polonista i anglista, dydaktyk. Doktorant w Katedrze Wiedzy o Filmie i Kulturze Audiowizualnej, gdzie zajmuje się animowanymi adaptacjami filmowymi dramatów Szekspirowskich, dedykowanymi młodemu odbiorcy. Lektor języka polskiego jako obcego w Instytucie Języka Polskiego UG.

MACIEJ SKOWERA – (ur. 1989) doktorant w Zakładzie Literatury Popularnej, Dziecięcej i Młodzieżowej w Instytucie Literatury Polskiej UW, absolwent kulturoznawstwa w Instytucie Kultury Polskiej UW, członek Polskiej Sekcji IBBY, członek-zalóżyciel Koła Naukowego Baśni, Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej i Fantastyki UW. Publikował m.in. w „Creatio Fantastica”, „Kontekstach Kultury”, „Masce”, „Tekstualiach” i tomach zbiorowych. Współpracuje jako recenzent z czasopismami „Nowe Książki” i „Kultura Liberalna”. Interesuje się postmodernistycznymi przemianami baśni, literaturą dziecięcą i młodzieżową oraz kulturą i literaturą popularną.

DARIUSZ SZCZUKOWSKI – adiunkt w Katedrze Polonistyki Stosowanej IFP UG. Zajmuje się literaturą nowoczesną oraz metodyką literatury w perspektywie poststrukturalizmu. Publikował m.in. w „Pamiętniku Literackim”, „Pamiętniku Teatralnym”, „Polonistyce”, „Ruchu Literackim”, „Wielogłosie”. Autor książki *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego* (Kraków 2008). Współredaktor tomów: *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr* (Gdańsk 2009), *Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku* (Gdańsk 2014).

LIDIA URBAŃCZYK-TULIK – doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. Pracę doktorską poświęconą sposobom istnienia horroru w literaturze dla dzieci przygotowuje u profesor Bożeny Olszewskiej; celem rozprawy jest wskazanie potrzeby antropologii nowego gatunku, określenie swoistości tekstów grozy dla dzieci. Interesuje się literaturą fantastyczną – ulubieni autorzy to Neil Gaiman i Clive Barker. Pasjonatka warsztatów twórczego pisania (uczęszczała na zajęcia do Tomasza Różyckiego).