

Filoteknos

6

2016

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD



Filoteknos

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Marina Balina (*Illinois Wesleyan University, Bloomington*)

Alicja Baluchowa (*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie*)

Urszula Bonter (*Uniwersytet Wrocławski*)

Marnie Campagnaro (*University of Padova*)

Anna Czabanowska-Wróbel (*Uniwersytet Jagielloński*)

Justyna Deszcz-Tryhubczak (*Uniwersytet Wrocławski*)

Lee Galda (*University of Minnesota*)

Hans- Heino Ewers (*University of Frankfurt/M*)

Magdalena Jonca (*Uniwersytet Wrocławski*)

Irena Barbara Kalla (*Uniwersytet Wrocławski*)

Riitta Kuivasmäki (*University of Tampere*)

Grzegorz Leszczyński (*Uniwersytet Warszawski*)

Jolanta Ługowska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Justyna Łukaszewicz (*Uniwersytet Wrocławski*)

Emilya Ohar (*Academy of Painting, Lviv*)

Bożena Olszewska (*Uniwersytet Opolski*)

Marek Oziewicz (*University of Minnesota*)

Joanna Papużyńska (*Uniwersytet Warszawski*)

Elżbieta Skibińska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Wojciech Soliński (*Uniwersytet Wrocławski*)

Kristina Taneva (*University of Plovdiv*)

Monika Woźniak (*Univeristy La Sapienza, Roma*)

Violetta Wróblewska (*Uniwersytet w Toruniu*)

Filoteknos

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD

Vol. 6

Mentor w literaturze, kulturze i edukacji – czy dziś potrzebny? (Część I)
Mentor in Literature, Culture and Education – Do we Need One Today? (Part I)

REDAKCJA

DOROTA MICHUŁKA I RYSZARD WAKSMUND

EDITED BY

DOROTA MICHUŁKA AND RYSZARD WAKSMUND



Wrocław 2016

REDAKTOR NACZELNY / EDITOR-IN-CHIEF

Ryszard Waksmund

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO / VICE-EDITOR-IN-CHIEF

Dorota Michulka

RECENZENCI / REVIEWERS

Maciej Wróblewski, Alicja Jakubowska-Ożóg, Maria Kwiatkowska-Ratajczak,
Smiljana Narančić Kovač, Małgorzata Latoch-Zielińska

SEKRETARZ REDAKCJI / EDITORIAL SECRETARY

Kamila Kowalczyk

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Kamila Kowalczyk (j. pol.), Mateusz Świetlicki (j. ang.)

PROJEKT OKŁADKI / COVER DESIGN

Paulina Zielona

DTP

Paweł Wójcik

Wersją podstawową pisma jest wersja drukowana

Publikacja ukazuje się dzięki wsparciu finansowemu
Wydziału Filologicznego UWr

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2017

ISSN 2082–9310

ISBN 978-83-7977-292-6

Nakład 300 egz.

Redakcja „Filoteknos”

IFP UWr, pl. Nankiera 15, 50-140 Wrocław

dorota.michulka@uwr.edu.pl, www.ifp.uni.wroc.pl/czasopismo/26.filoteknos

kamila.kowalczyk@uwr.edu.pl



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe

50-011 Wrocław, ul. Kościuszki 51a, tel. +48 71 342 20 56, faks 71 341 32 04

<http://www.atut.ig.pl>; e-mail: oficyna@atut.ig.pl

Spis treści

ALEKSANDRA OSZCZĘDA, RYSZARD WAKSMUND, DOROTA MICHUŁKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Mentor w literaturze, kulturze i edukacji – czy dziś potrzebny?	7
ALEKSANDRA OSZCZĘDA, RYSZARD WAKSMUND, DOROTA MICHUŁKA (<i>University of Wrocław</i>)	
Mentor in literature, culture and education – do we need one today?	17

Studies

MARTA RUSEK (<i>Jagiellonian University</i>)	
Longing and Escape? Mentor's Figure in Popular Contemporary Novels	29
MARIA PIRGEROU (<i>Kapodistrian University of Athens</i>)	
Literature and EFL: An Adventurous Undertaking and the Role of the Teacher/Mentor	40
BEATA GROMADZKA (<i>Adam Mickiewicz University in Poznań</i>)	
'At least the form teacher is pretty good. Aesthetically speaking.' What is the purpose of the portraits of teachers in the <i>Felix, Net</i> <i>i Nika</i> series of novels by Rafał Kosik?	50
MACIEJ SKOWERA (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
Opowieści z innej Narnii. <i>Problem Zuzanny</i> Neila Gaimana jako udoświadczona literatura dziecięca	60
ANNA WŁODARCZYK (<i>Uniwersytet Jagielloński</i>)	
Współczesny odbiorca wobec literackich śladów kobiecej postpamięci. Rozważania wokół prozy Sylwii Chutnik.	77
MAŁGORZATA CHROBAK (<i>Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie</i>)	
Niziurski i Bahdaj. Czy są nam potrzebni starzy mistrzowie?	87
ELŻBIETA KRUSZYŃSKA (<i>Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu</i>)	
Kto tu właściwie jest mentorem? O dorosłych w powieściach dla młodzieży Adama Bahdaja	95
KATARZYNA ŚLANY (<i>Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie</i>)	
Jan Brzechwa's Mr Blot as Trick-Freak	106

DOROTA MICHUŁKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Mistrzowie Podróży Teo czy dialogi w poszukiwaniu szczęścia?	116
WINFRED KAMINSKI (<i>Frankfurt/Koeln</i>)	
What We Might Learn By Playing Videogames, f.i., S.T.A.L.K.E.R.	126
ADAM FLAMMA (<i>University of Wrocław</i>)	
Mentoring in interactive entertainment – an outline.	137
ALEKSANDRA OSZCZĘDA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Na północ od Alp. Uwagi o renesansowym ideale pedagoga w literaturze polskiej XVI wieku i nieznanym wierszu Macieja Strykowskiego	148
EWA KACZYŃSKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Kochanowski wobec Cyncerona, czyli jak przetrwać kryzys autorytetu (ujęcie dydaktyczne)	158
DARIUSZ DYBEK (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Jak przekonać licealistę, że „Morsztyn wielkim poetą był”? I po co to robić?	171
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA, IWONA MORAWSKA (<i>UMCS Lublin</i>)	
Mentor, coach i tutor w szkole. Czy i dlaczego „zwykły” nauczyciel już nie wystarcza?	183

Varia

Recenzje | Reviews

MICHAŁ ROGOŹ, Fantastycznie obecne. Anglojęzyczne bestsellerowe cykle powieściowe dla dzieci i młodzieży we współczesnej polskiej przestrzeni medialnej. (BOGUMIŁA STANIÓW, <i>University of Wrocław</i>)	197
---	-----

ALEKSANDRA OSZCZĘDA
RYSZARD WAKSMUND
DOROTA MICHUŁKA
Uniwersytet Wrocławski

Mentor w literaturze, kulturze i edukacji – czy dziś potrzebny?

MOTTO:

„Otrzymujemy dary nie tylko od swego rodzinnego kraju, jego rzek, jezior, tradycji – powiedział Czesław Miłosz odbierając nagrodę Nobla – ale także od ludzi, zwłaszcza jeśli silną osobowość spotkamy we wczesnej młodości”¹.

Wyraz „mentor” pada w szóstym tomie „Filoteknosa” (składającym się z dwóch części) wielokrotnie – na karcie tytułowej, a także w tytułach i treści kolejnych artykułów². Mówi się o roli mentora-mistrza w edukacji, o jego wcieleniach, autorytecie i deficycie autorytetu mentora, miejscu nauczyciela-mentora we współczesnej szkole, jego nieobecności w przeznaczonych dla dzieci i młodzieży literaturze końca XX i początku XXI wieku oraz udziale w świecie gier komputerowych. Jednak zanim Mentor stał się mentorem, trwał przez wieki jedynie jako homeerycki bohater, mądry starzec, przyjaciel i doradca Telemacha, jego towarzysz podróży i opiekun. Gdyby nie Mentor, syn Odysa nigdy nie wyruszyłby w podróż, która zmieniła go i sprawiła, że bezsilnie patrzący na zuchwałstwa zalotników młodzieniec przeobraził się w męża gotowego do rozprawy z nimi.

Historia Mentora zaczyna się w drugiej pieśni *Odysei*, lecz nim Telemach wysłucha jego rad, przed ojcowskim domem spotyka dawnego przyjaciela Odysa, Tafijczyka Mentesa. To on nakazuje chłopcu, by zwołał wiec Achajów, to on wytacza trasę żeglugi i cel – zdobycie wiedzy o zaginionym ojcu. Mentora i Mentesa łączy nie tylko zbieżność imion i narracyjna funkcja patronów formujących postawę Telemacha, bardziej jeszcze to, że obaj są kostiumami, które nakłada bogini Atena, by przemawiać do uczuć młodzika i udzielać mu wskazówek, dzięki którym stanie się pełnoprawnym członkiem heroicznej wspólnoty. Słowa Mentesa działają na serce i umysł adepta, dodając mu siłę, odwagi i przypominając ojca.

¹ Cyt. za: L. Narkowicz, „Dziś ja, uczeń, poznałem nicość form powabnych”. Czesław Miłosz, „Polonistyka” 1/2012, s. 37.

² Niniejszy wstęp dotyczy części I i II materiałów poświęconych mentorowi, które zamieszczone są w 6 i 7 numerze „Filoteknosa”.

Zmianom, jakie zachodzą w Telemachu, towarzyszy anagnoryzm – w druhu ojca rozpoznaje istotę boską: „Myśl się poruszyła, serce zdumiało: poznał boga”³. Dopiero na tak przygotowaną scenę wkracza Mentor, a właściwie dwóch Mentorów. Pierwszy, syn Alkimosa z Itaki, to statyczna postać funkcyjna – ustanowiony przez wyruszającego pod Troję Odysa opiekun domu. Ten w eposie Homera pojawia się ledwie dwukrotnie: raz, kiedy na wiecu zwołanym przez Telemacha oskarża mieszkańców Itaki, że zapomniawszy o dobroci swego władcy, tolerują zalotników, i ponownie w *Pieśni XVII*, gdy w gronie przyjaciół ojca zasiada w megaronie i wypytuje Telemacha o szczegóły wyprawy do Pylos i Sparty. Drugi, czyli Atena „głosem i postawą przypominająca Mentora”⁴, zjawia się na modlitewną prośbę Telemacha i towarzyszy mu podczas żeglugi przez Morze Jońskie i w trakcie pobytu u Nestora. To ona wspiera młodzieńca, uczy, jak rozmawiać z władcami, daje odwagę, podnosi na duchu, udziela nauk, ale także strofuje, gdy Telemach wątpi w powrót ojca. Relację między Mentorem-Ateną a jej uczniem ukazują w sposób symboliczny epizody wspólnej wędrówki: Atena zawsze idzie przodem, Telemach podąża jej śladem. Jeszcze trzy razy sowiooka bogini przybiera w *Odysei* postać Mentora – najpierw zagrzewa Odysa do walki z zalotnikami, a później wspiera ojca i syna, gdy stają przeciw nim krewni pomordowanych. To wreszcie ona powstrzymuje bratobójczą walkę i ustanawia trwałe przymierze:

Sojusz stanął: król z ludem byli pojednani
Za sprawą Atenei, córzy Kronionowej,
Podobnej do Mentora z wzrostu, kształtu, mowy⁵.

Nietrudno dostrzec, że dla Greków epoki archaicznej mądrość uosobiona w Atenie ma boskie źródła i jest udzielana śmiertelnikom, by się doskonalili w cnotach przodków i przekazywali je następnym pokoleniom.

Typ boskiego pedagoga, obecny w eposie Homera, wywodzi się z czasów przedhomeryckich, ściślej z mitów opowiadających o wychowawcy herosów Chejronie (Chironie). Mądry, pobożny, sprawiedliwy i przyjazny ludziom centaur, syn Kronosa i nimfy Filyry, zasłynął jako opiekun Apollina, Asklepiosa, lekarza Aristajosa, a także Jazona i Achillesa. Dla bohatera *Iliady* obmyślił nawet specjalną dietę, opartą na surowym mięsie dzikich zwierząt. Nauki Chirona obejmowały formowanie charakteru, etykę, sztukę wojenną i łowiecką oraz muzykę i medycynę. Starożytni przypisywali mu też autorstwo zbioru dydaktycznych aforyzmów, znanych jako „Rady Chirona”⁶.

Homer zna tę tradycję, ale – co istotne – w IX pieśni *Iliady* wprowadza innego opiekuna i nauczyciela Achillesa – Fojniksa, syna Amyntora i króla Dolopów.

³ Homer, *Odyseja*, przeł. J. Parandowski, posłowie J. Ciechanowicz, Warszawa 1998, s. 39, „Biblioteka Antyczna”, t. 1.

⁴ *Ibidem*, s. 47.

⁵ Homer, *Odyseja*, przeł. L. Siemieński, oprac. Z. Kubiak, Warszawa 1990, s. 375.

⁶ A. Szastyńska-Siemion, *Chiron – wychowawca herosów*, AUWr 927, Prawo CLIV, Wrocław 1987, s. 9.

Pozbawiony boskiej charyzmy Fojniks swoją więź z wychowankiem buduje na łączących sędziwego preceptora i powierzonego mu chłopca emocjach. Toteż, gdy pod Troją zwraca się do gniewnego herosa, próbując go ułagodzić i skłonić do powrotu do walki, mówi wprost: „Ciebie więc tak wychowałem [...] / Całą kochając cię duszą. Bo ty nie chciałeś z kim innym / Ani na ucztę pójść, ani przyjąć w komnatach posiłku, / Zanim cię – kiedyś był dzieckiem – nie wziąłem na swe kolana / Aby pokrajać ci mięso, nasycić i winem napoić”⁷.

Rozszczępiony, bosko-ludzki wizerunek homeryckiego pedagoga scalił dopiero François Fénelon, który w *Przygodach Telemaka* (1699) podarował literaturze nowego Mentora – łączącego boską nieomyślność Ateny oraz wyrozumiałość, życzliwość i szlachetność Fojniksa. I to od Fénelona zaczyna się kariera mentora, zyskującego szczególne znaczenie w pedagogice drugiej połowy XX wieku.

Choć tradycja powieści mentorskich przeznaczonych dla młodego czytelnika jest bardzo bogata [przywołajmy takie przykłady jak: *Telemak syn Uliksesowy*...F. Fenelona (1697) czy *Podróże Cyrusa* C. Ramsaya (1727)], to jednak Ryszard Waksmund – zwraca uwagę na szczególny – bo wychowawczy – kontekst niniejszego tomu i ten typ kształcących opowieści omawia jako „natrętne pouczanie, moralizowanie i pedagogiczny nadzór wobec dziecięcych bohaterów”, charakteryzujące się tym, że przewodnik musi nad podopiecznymi „panować intelektualnie i moralnie, [a] momentem rozpoczynającym proces uświadczenia powinien być akt skruchy, całkowite poczucie własnej niewiedzy”⁸.

Ów wychowawca i opiekun – jak celnie konstatuje w swoim artykule Marta Rusek – góruje nad wychowankiem z racji mądrości, doświadczenia i wieku, zarówno w *Odysei* jak i w opowieści o Telemaku, „cechą charakterystyczną Mentora, niejako jego atrybutem jest [przecież, dop. D.M.] starość – ona stanowi o jego pozycji i roli, jest gwarantem mądrości (...) Ten rodzaj narastającego przez lata doświadczenia określa – jak wskazał Martin Jay – pojęcie *Erfahrung*, które wydobywa jego kumulatywny charakter oraz związek między pamięcią i mądrością przychodzącą o zmierzchu”⁹.

Mentor – mistrz i nauczyciel, opiekun, przewodnik duchowy, intelektualny i ideowy wzorzec, przyjaciel, zaufany doradca, nauczyciel życia i pomocnik – ma pomóc młodemu człowiekowi w życiowych kłopotach: dziecku w dorastaniu, młodzieńcowi w dojrzewaniu, w zdobywaniu i wzbogacaniu wiedzy lub towarzyszyć mu w szeroko pojętej edukacji moralnej – takich właśnie postaci, stałych i głęboko zakorzenionych w kulturze poszukiwali autorzy pomieszczonych w niniejszym zbiorze tekstów.

⁷ Homer, *Iliada*, przeł. K. Jeżewska, wstęp i przypisy J. Łanowski, wyd. 13, Wrocław 1986, s. 212.

⁸ R. Waksmund, *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 40, 42.

⁹ M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 28.

Odrębną grupę stanowią w tomie artykuły śledzące staropolskie wcielenia instytucjonalnego i domowego wychowawcy, np. A. Oszcędy *Na północ od Alp. O renesansowym ideale pedagoga i nieznanym wierszu Macieja Strykowski*, w którym Autorka stwierdza, że „schyłek lat 50-tych XVI stulecia stał w naszej literaturze pod znakiem piśmiennictwa dydaktycznego”. Oszcęda przywołuje w swoich rozważaniach m.in. *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego*¹⁰ Mikołaja Reja, renesansowe dzieło utrzymane w konwencji wędrowni bohatera – młodzieńca „od mędrca do mędrca”, a charakteryzowane jest przez badaczkę jako „pedagogika w literackim kostiumie budującej opowieści, w której narracyjną ramę wpleciono kilkadziesiąt dialogów między głównym bohaterem a nauczycielami, co przypomina sposób przekazywania wiedzy wywodzący się z sokratejskich dialogów, a właściwy dla średniowiecznej szkoły i podręczników” (s. 150).

Filozof jako mentor i autorytet, przewodnik w chwilach wyborów zostaje przywołany także w szkicu Ewy Kaczyńskiej, która pisząc o szkolnym czytaniu *Trenów* Jana Kochanowskiego w kontekście autorytetu Cicerona, odpowiada po części na pytanie postawione w tytule niniejszego tomu – mentor – czy dziś potrzebny? Główny kontekst rozważań stanowi z jednej strony współczesny kryzys autorytetu, a z drugiej – potrzeba identyfikacji z wzorcami¹¹. „Analiza relacji Kochanowskiego (podmiotu *Trenów*) i jego mistrza, Cicerona, może pomóc im zrozumieć, czym jest prawdziwy autorytet, jak – posiadając autorytet – pozostać niezależnym i wreszcie – jak poradzić sobie z kryzysem autorytetu” (s. 161).

Zjawisko absencji mentora w literaturze PRL-u obserwuje natomiast Elżbieta Kruszyńska. Zauważa ona, że obrazy „dorosłych autorytetów” i relacji dorosły – mistrz młodociany – uczeń zastąpiła relacja nowego typu oparta na rówieśniczym autorytecie, na umiejętności porozumiewania się dzieci i dorosłych oraz na pokoleniowym dialogu. Kruszyńska, analizując utwory Adama Bahdaja, stwierdza, że autor *Kapelusza za 100 tysięcy* docenia niedorosłych, którzy świetnie dają sobie radę w życiu, a „dorosłych traktuje raczej w sposób dość pobłażliwy, nie przypisując im cech świadczących o nieomył-

¹⁰ M. Rej, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego, w którym jako w zwierciadle snadnie każdy swe sprawy oglądać może, zebrany z filozofów i z różnych obyczajów świata tego*, Kraków 1588.

¹¹ Zdaniem Krzysztofa Kicińskiego kryzys autorytetu wśród młodzieży „nie polega na tym, że młodzież obywa się bez nich [autorytetów, dop. D.M.]. Nadal ich potrzebuje, ale deklarując samodzielność jako istotną wartość, nie radzi sobie najlepiej z percepcją tych wzorców. Często następuje tzw. projekcja, czyli przypisywanie wybranemu autorytetowi cech, których ten raczej nie posiada, ale które podobają się wybierającemu. Zob. K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 380. Natomiast zdaniem Barbary Myrdzik młodzi ludzie myślą autorytet z idolem, co oznacza powierzchowną relację z wzorcem. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 158.

ności czy nieograniczonej wiedzy, choćby w zakresie doświadczenia życiowego” (s. 96). Tradycyjne role społeczne w przygodowych powieściach dla młodzieży, jak wynika z analiz Kruszyńskiej odwracają się – dzieci bywają mądrzejsze i bardziej zaradne życiowo niż dorośli, nie szukają przewodników a w grupie rówieśniczej stają się nauczycielami. Bahdaj zagadnienie relacji między dziećmi a dorosłymi rewaloryzuje, odrzucając skostniały model mentorowania na rzecz szkolnego nauczania. Traktuje młodych bohaterów indywidualnie, dostosowując działania dorosłych do dziecięcej psychiki, potrzeb i języka.

Charakterystyczny dla nurtu powieści przygodowo – edukacyjnej o charakterze egzystencjalnym, której odległym wzorcem są *Przygody Telemaka* Felnelona motyw edukacyjnej wędrówki powraca w powieści Cathrine Clement *Podróż Teo*.

Tu młody bohater wychowany jest bez mistrzów i bez żadnego przygotowania religijnego. Chłopiec uczęszcza do paryskiej szkoły, skupiska różnych ras, religii i mniejszości etnicznych. Wychowywany w wielokulturowym domu rodzinnym promującym liberalną postawę wychowawczą, młody bohater może dokonać samodzielnego wyboru wyznania. Tak więc pozycja mentora jest tu od początku wątpliwa, ale dzięki takiej sytuacji chłopiec jest otwarty na „inność”, a otaczający go świat poddaje refleksji i krytycznemu myśleniu. W czasie długiej podróży w dialogach z dorosłymi poszukuje szczęścia. Ten przypadek autoedukacji szczegółowo omawia artykuł *Mistrzowie Teo* Doroty Michulki.

Interesującą egzemplifikacją nowego odczytania tekstu przeznaczonego dla młodego odbiorcy jest, pomieszczony w niniejszym tomie, tekst poświęcony *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy. Autorka artykułu o mentorze – magu Panu Kleksie, Małgorzata Wójcik- Dudek, uwzględniając tło historii XX wieku i powojennej literatury dziecięcej, dekonstruuje dotychczasowe wzorce baśni, omawia lekturę w odniesieniu do historiozoficznej refleksji, problematyki Holocaustu oraz szerzej – kultury żydowskiej.

W kręgu badań genderowych mieści się natomiast artykuł Grażyny Lasoń-Kochańskiej *Babka jako mistrzyni dziewczęcej inicjacji. Od baśni do „literatury pasa przejściowego”*. Wyraziste literackie obrazy menterek – babć ukazano w kontekście dialogu pokoleń, w relacjach z wnuczkami. Zgodnie z ustaleniami badaczki jeden z modeli relacji babcia – wnuczka pojawiający się np. w opowieści Joanny Rudniańskiej *Rok smoka* ukazuje patronkę procesu, nestorkę rodu – rozszczepioną na dwie postacie. Kluczowe znaczenia ma w powieści kobieca genealogia ponieważ to właśnie w linii żeńskiej przekazywane są nadnaturalne, magiczne zdolności. A narratorka powieści, Sylwia, w procesie inicjacji dziedziczy je po obu babkach.

O nauczycielu – mentorze traktują z kolei: Dariusz Dybek, Małgorzata Latoch-Zielińska czy Iwona Morawska.

Dariusz Dybek w artykule *Jak przekonać licealistę, że „Morsztyn wielkim poetą był”? I po co to robić?* w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu w kon-

tekście rozważań o poecie i Erosie, o twórczości Jana Andrzeja Morsztyna jako grze z konwencją i obyczajem...i czytelnikiem, dokonując analizy słynnego wiersza barokowego poety *Na krzyżyk na piersiach jednej panny*, prowokując niejako swych uczniów do dyskusji nad tekstem oraz przywołując różne szkoły i perspektywy interpretacyjne tego tekstu – rozpatruje także pojawiające się w literaturze przedmiotu style działania oraz style komunikacji dydaktycznej, jakimi może posługiwać się nauczyciel. Autor artykułu akcentuje m.in. partnerstwo i liberalizm oraz dialogowość, integracyjność, demokratyczność, uczestnictwo w dialogu z uczniami, wybiera, przywołując dla kontrastu – także autorytarność i całkowite podporządkowanie w praktyce ucznia nauczycielowi. Badacz stwierdza dalej, że wybór określonej strategii nauczania wiąże się z dążeniami do „stymulowania wśród podopiecznych albo rywalizacji, albo współpracy” (s. 174). Spośród wielu stylów działania nauczyciela w szkole warto, zdaniem Dybka, wyróżnić m.in. trzy wzorce: styl allocentryczny, zgodnie z którym, w centrum sytuacji dydaktycznej pojawia się uczeń, styl instrumentalny (zadaniowy) – zakładający m.in. uzgodnienie stanowisk nauczyciela i ucznia oraz styl egocentryczny, w rozumieniu którego w centrum procesu dydaktycznego stoi sam nauczyciel.

W kontekście stylów pracy nauczyciela należy rozpatrywać także, pojawiający się w tomie artykuł *Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty*, w którym Autorki (M. Latoch-Zielińska i I. Morawska), wychodząc poza badania literackie – rozpatrują pojęcia i definicje związane ze zjawiskiem „mentoringu”, sytuując go także w kontekście pracy firm biznesowych czy kształcenia pedagogicznego dla dorosłych i stawiają znaczące dla kształcenia humanistycznego pytanie: dlaczego „zwykły” nauczyciel już nie wystarcza?

Latoch-Zielińska i Morawska, przywołując pojęcie Gębskiej, definiują współczesny mentoring jako metodę uczenia, udzielania rad, wskazówek i informacji przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub też wiedzę praktyczną, potrzebną dla rozwoju zawodowego i osobistego innej osoby i dodają, zwracając uwagę na prowokowanie do samodzielnego myślenia: „nie chodzi tutaj o zajmowanie stanowiska wszechwiedzącego belfra, bo żaden nauczyciel takim nie jest. Chodzi o umiejętność współpracy, prowadzenia dialogu, motywowania do działania, bycie po trosze mentorem, coachem, tutorem, mistrzem, ale mającym w pamięci słowa Paulo Coelho z książki *„Czarownica z Portobello”* – „mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy; mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dołożenia wszelkich starań, aby odkrył to, o czym już wie” (s. 193). Warto dodać, że Autorki w swych rozważaniach na temat pojęcia mentora odwołują się do badań interdyscyplinarnych i stwierdzają, że źródłem inspiracji dla mentorów, tutorów i coachów może być także konektywizm, logodydaktyka, dydaktyka sokratejska, czy neuroedukacja.

„Kulturowo” ujmuje kwestie mentorskie natomiast Alicja Baluchowa w artykule *Samospelnienie pod kierunkiem mistrza (od Żelaznego Jana do Paracel-*

susa) w utworach dla dzieci i dorosłych osadzając swoje rozważania w kontekście buntu przeciwko dorastaniu i powołując się na publikację Francesco M. Catallucio *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*. Badaczka wskazuje na liczne „niedorosłe” ikony współczesnej cywilizacji (np. Piotrusia Pana, Małego Księcia, Oskara z *Blaszanego bębenka*, Holdena „buszującego w zbożu”, a także Lolity). „Wszyscy oni – pisze Baluchowa – zatrzymali się w drodze, zablokowali kulturę europejską i amerykańską w sferze ideałów, marzeń i lęków. To zdziecinienie – tłumaczy Catallucio – doprowadziło do tragedii XX wieku, ruchów faszystowskich i totalitarnych (...)” (cz. 2 tomu).

W związku z zakorzenieniem się bohatera w świecie niedojrzałości, mentor – zdaniem Baluchowej – jest w tym przypadku odrzucony, pozostaje natomiast swoiste samospełnienie postaci.

W perspektywie współczesnego literaturoznawstwa – rozpatruje pojęcie mentora Małgorzata Chrobak, rekonstruując je w oparciu o publikacje Jana Błońskiego, w nawiązaniu do słynnej *Zmiany warty*. Badaczka pisze o tęsknocie współczesnych pokoleń pisarzy za klasyką literacką, arcydziełami, „starymi mistrzami” i zwraca uwagę na istnienie modelowej triady: mistrz – kanon – arcydzieło. Pisarz – zdaniem Chrobak – „w tym ujęciu awansuje do rangi współtwórcy zbiorowej wyobraźni za sprawą dzieła obdarzonego autorytetem, które niesie ze sobą ze sobą nadwyżkę nieodkrytych treści. Z kolei, figura mistrza [...], oznacza kogoś, kto jest kimś pośrednim między autorytetem literackim a duchowym przewodnikiem. Posiada moc ustanawiania bądź modyfikowania kanonu, potrafi jednocześnie kształtować, ulepszać społeczną wyobraźnię” (s. 89).

Kontynuacją dla powyższych rozważań, tym razem ukazaną w kontekście duchowego przywództwa Mentora, ale także wewnętrznego dojrzewania bohatera, jego przemiany i poszukiwania tożsamości ujmuje swoją wypowiedź Maria Pirgerou w artykule *Literature and EFL: An Adventurous Undertaking and the Role of the Teacher/Mentor*.

Grecka badaczka wybiera do interpretacji realistyczną powieść okresu wiktoriańskiego – *A Christmas Carol* (1843) Charlesa Dickensa i omawia jej funkcję w edukacji literackiej w kontekście psychoanalizy Jacques’a Lacana. W ujęciu Pirgerou teoria ta „pomaga” zrozumieć siłę wyobraźni, dzięki której literatura może wpływać na uruchamianie wspomnień – obrazów łączących teraźniejszość i przeszłość, ukazuje stałe toposy w ujęciu etycznym oraz przedstawia granice chronologii i pierwszoplanowości niektórych zdarzeń w kontekście bliskości/sąsiedztwa kultur.

Kilka artykułów bada obraz mentora i mistrza w specyficznych wypowiedziach artystycznych łączących obraz z przekazem słownym. Są nimi: *picture books*, *graphic novels* i *computer games*. Autorzy artykułów koncentrują się w nich na rozważaniach o relacjach słów i obrazów, piszą o wizualizacji narracji, nastroju obrazów, przywołują je w kontekście mediów czy nowych mediów, ukazują społeczną perspektywę odbioru, opisują aktywne uczestnictwo

odbiorcy w percepcji owych tekstów kultury, także ich wykorzystanie w edukacji szkolnej np. przedstawiają ich funkcję w badaniu empatycznego zaangażowania uczniów w proces odbioru.

Należy do nich szkic Jeanette Hoffmann *Graphic Novels as an Opportunity for Conversation and Writing in Grade School*. Hoffmann wybiera do analizy powieść graficzną *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (*My Mother Is in America and Met Buffalo Bill*) napisaną Jean Regnaud'a i Émile Bravo (2009). Akcja powieści skoncentrowana jest na uczuciach zagubionego w świecie bohatera, który próbuje oswoić się ze swą samotnością po śmierci matki (w oczach chłopca matka przebywa właśnie „na wakacjach”). Opowieść składa się z tematycznie ustrukturyzowanych rozdziałów i odzwierciedla różne stany uczuciowe bohatera, które powiązane są ze sobą swoistymi (*Intermezzi*) przerywnikami.

Konstrukcja oraz struktura narracji pozwala na wprowadzenie wyrazistych ilustracji jako elementów *picture books* i utrzymana jest w poetyce komiksów. Nastrojowe ilustracje znacząco wzmacniają narrację słowną a obfite fragmenty tekstu „wpisane” w bloki słowne odzwierciedlają klarowny obraz przemiany wewnętrznej głównej postaci.

Omawiając reakcję uczniów na tekst graficzno-słowny Hoffmann zwraca uwagę na zjawisko *emergent literacy*, które zawiera kompleksową ideę kształcenia językowego i kulturowego. We wnioskach badaczka podkreśla interakcję, jaka zachodzi między komponentami o charakterze społecznym, kognitywnym, dialogowym i narracyjnym.

Znaczenie szerzej – bo w perspektywie interdyscyplinarnej – w kontekście filmowych i komputerowych adaptacji literatury omawia pojęcie mentora Winfred Kaminski, zastanawiając się nad zagadnieniem *Videogames and Moral Reasoning: What we learn when playing S.T.A.L.K.E.R.*

Dla przypomnienia angielskie znaczenie pojęcia *stalker* wskazuje na prześladowcę i osobę śledzącą kogoś. Ewolucja tego pojęcia, jego zakorzenienie i popularyzacja w kulturze masowej nastąpiły pod wpływem rosyjskiej literatury *science – fiction* – powieści Arkadija i Borisa Strugackich *Piknik na skraju drogi* i dzisiaj w kulturze popularnej oznacza on poszukiwacza-awanturnika – uzbrojonego przemytnika (np. ze strefy niezwykłych przedmiotów, w której wylądowała kiedyś obca cywilizacja i pozostawiła po sobie dziwne przedmioty) i świetnie przygotowanego do wykonywania swojego zawodu, sprzedającego zdobyte przedmioty na czarnym rynku.

Kamiński omawia w swoim artykule nie tylko edukacyjną rolę i społeczną funkcję gry *S.T.A.L.K.E.R.*, wpływ filmu Tarkowskiego na artystyczną kreację obrazu postaci stalkera, ale także zastanawia się dyskusjami na temat wartości moralnych, do których sama postać Stalkera prowokuje (np. jej wersja komputerowa przygotowana przez ukraińskie studio GSC Game World, ukazuje wydarzenia na świecie w kilkanaście lat po wybuchu elektrowni atomowej w Czarnobylu; gracz może się tu wcielić w postać stalkera).

Artykuł Adama Flammy – natomiast – *Mentoring in interactive entertainment – an outline* dotyczący gier wideo i gier komputerowych jest interesującą propozycją opisu mechaniki gry przez funkcję mentora. Teza zasadnicza artykułu sprowadza się do faktu, iż awatar mentora w grze (wideo, komputerowej, na konsolę) został w opisanych wypadkach wprowadzony przede wszystkim dla uzyskania właściwego efektu komercyjnego a w mniejszym już stopniu – w oparciu o deklarowaną przez producenta – funkcję edukacyjną (czy potencjalnie edukacyjną).

* * *

Proces rozwoju cywilizacji ludzkiej, której wytworem stała się literatura, to rozwijanie i kumulowanie doświadczeń – zarówno jednostkowych, jak zbiorowych. Podmiotem i narzędziem owego procesu stawał się mistrz, przewodnik duchowy, nauczyciel, rodzic, starszy brat etc., czyli ktoś, komu wiek XVIII przydał miano mentora, tak bardzo zdeprecjonowane w naszych czasach, gdy technika i nowe ideologie podważyły rangę autorytetu i to nie tylko w zakresie wiedzy, ale i moralności. Stąd formuła problemu postawionego w tytule niniejszej publikacji, a rozpatrywanego przez literaturoznawców, polskich i zagranicznych, na przykładzie tekstów funkcjonujących w różnych kulturach i obiegach.

Niewątpliwie zagadnienie to ma zarówno wymiar ontologiczny, związany z ewolucją cywilizacji, poczynwszy od zarania ludzkości, jak i filogenetyczny, od pierwszych lat życia człowieka do osiągnięcia dorosłości, zwłaszcza duchowej, polegającej na wspomaganiu przez wiele czynników procesie indywiduacji jednostki, nie mówiąc już o banalnym zjawisku nabywania doświadczeń i kształcenia się przez całe życie, zwłaszcza w naszych czasach, gdy modna staje się instytucja uniwersytetu trzeciego wieku. Wiele informacji i ustaleń na ten temat wnosi rozwijająca się od niedawna antropologia dzieciństwa, integrująca takie tradycyjne dyscypliny naukowe, jak etnografia, historia społeczna, literaturoznawstwo, wiedza o sztuce, na bazie których ukształtowały się już bardziej szczegółowe kręgi problemowe, wyznaczające krąg zainteresowań specjalistów z zakresu etnografii dzieciństwa, historii dzieciństwa, socjologii dzieciństwa i dorastania, recepcji tematu dziecięcego w literaturze, malarstwie, filmie etc. Jest to bez wątpienia dziedzictwo XX-wiecznego pajdocentryzmu, stawiającego dziecko w centrum społeczeństwa i kultury, a niekiedy nawet ponad, co prowadzi niejednokrotnie do infantyilizacji dorosłych. Jeżeli dodamy do tego restrykcyjne przepisy prawne, skierowane przeciwko rodzicom czy opiekunom stosującym wobec małoletnich przemoc fizyczną i duchową, można zastanawiać się, gdzie przebiega granica między zachętą, łagodną perswazją a przymusem, gdy tradycyjna różga, groźba czy przekupstwo obłożone zostały anatemą. Coraz silniej w świadomości dorosłych zakotwicza się pojęcie przymusu szkolnego, obejmującego nie tylko krąg lektur, ale i proces edukacji instytucjonalnej jako takiej, z trudem wytrzymującej konkurencję z Internetem.

Nie wzbudzi zapewne zdziwienia fakt, że najobficiej reprezentowana będzie tutaj literatura dla niedorosłych, do dziś traktowana, mimo niewątpliwych przeobrażeń estetycznych i tematycznych, jako typowy nośnik dydaktyzmu, znajdujący do dziś wsparcie w szkolnych programach edukacyjnych. Wprawdzie upadek komunizmu w krajach bloku wschodniego uwolnił literaturę dziecięcą od gorsetu ideologii, a nawet sprawił, że wielu pisarzy, pragnąc wyzbyć się kompleksu mentora, zaczęło schlebiać młodzieżowemu permissywizmowi, nie oznacza to jednak, że kwestia dydaktyzmu literatury dla niedorosłych odeszła w niepamięć. Pozostaje on jednak wobec niedorosłego odbiorcy literatury – nawet w charakteryzowanych w niniejszym tomie tekstach o charakterze mentorskim – dyskretny, ukryty, nienachlany, przyjacielski, partnerski i familiarny.

ALEKSANDRA OSZCZĘDA
DOROTA MICHUŁKA
RYSZARD WAKSMUND
University of Wrocław

Mentor in literature, culture and education – do we need one today

We receive gifts not only from our native land, its lakes and rivers, its traditions, but also from people, especially if we meet a powerful personality in our early youth.

Czesław Miłosz – Nobel Lecture

The word *mentor* is used in the sixth volume of *Filoteknos* (consisting of two parts) a number of times – on the title page and in the titles and content of its articles¹. The discussion includes the role of a mentor-master in education, his personifications, his authority or lack thereof, the place of a teacher-mentor in modern school, mentor absence from children and young adult literature of the late twentieth and early twenty-first centuries, and mentor presence in the world of computer games. However, before Mentor became a mentor, he had continued for ages only as a Homeric character, a wise old man, a friend and advisor of Telemachus, and his travel companion and guardian. If not for Mentor, the son of Odysseus would never have ventured on his journey, which changed him and transformed a youth looking helplessly at the insolence of suitors into a man ready to defeat them.

The story of Mentor begins in the second book of the *Odyssey* but before Telemachus listens to his advice, he meets in front of his father's house an old friend of Odysseus, the Taphian Mentès. It is he who commands the boy to summon an Achaean assembly and sets the sailing route and the goal – to gain knowledge about the lost father. Mentor and Mentès have similar names and shared narrative function as patrons shaping the attitudes of Telemachus, but most importantly they are both used by Athens as disguises through which she appeals to the feelings of the youth and gives him advice that will allow Telemachus to become a rightful member of the heroic community. The words of Mentès influence the heart and mind of the protégé; they give

¹ Introduction refers to parts I and II of materials dedicated to the theme “Mentor”, which are included in the 6th and 7th volume of “Filoteknos”.

him strength, courage, and remind him of his father. The changes that take place in Telemachus are accompanied by anagnorisis – he recognizes in his father's friend a divine entity: 'He felt the change, wondered at it, and knew that the stranger had been a god'². Only after the scene is thus set, Mentor appears, or rather two Mentors. The first one, son of Alcimus of Ithaca, is a static functional character, appointed as the house guardian by Odysseus on his departure for Troy. The one from the epic poem by Homer appears just twice: first, at the assembly summoned by Telemachus when he accuses the Ithacans of tolerating the suitors and forgetting how good their ruler was, and again in Book XVII, when he is sitting in the megaron in the company of the father's friends and asks Telemachus about the details of his voyage to Pylos and Sparta. The second one, i.e. Athena 'having assumed the voice and form of Mentor'³, appears in answer to Telemachus' prayer and accompanies him during his voyage through the Ionian Sea and during stay with Nestor. She supports the young man, instructs him how to talk to rulers, gives him courage, raises his spirits, teaches Telemachus, but also reproaches him when he doubts in the return of his father. The relationship between Mentor-Athena and her disciple is shown symbolically in the episodes of their journey together: Athena always walks at the front and Telemachus follows in her footsteps. The owl-eyed goddess takes on the form of Mentor three more times in the *Odyssey* – first she encourages Odysseus to fight with the suitors, and later she supports the father and son when they are confronted by the relatives of the murdered. Finally, she stops the fratricidal struggle and establishes a lasting covenant: 'Then Minerva assumed the form and voice of Mentor, and presently made a covenant of peace between the two contending parties'⁴.

One can easily notice that for ancient Greeks the wisdom personified in Athena has divine origins and is granted to mortals to improve on the virtues of their ancestors and pass them on to the next generations.

The type of divine teacher present in the epic poem by Homer comes from pre-Homeric times, more specifically from the myths about a mentor of heroes, Cheiron (Chiron). This wise, pious, fair, and human-friendly centaur, son of Cronus and nymph Philyra, was famous for being the guardian of Apollo, Asclepius, healer Aristaeus, Jason, and Achilles. He even devised a special diet for the hero of the *Iliad*, based on raw flesh of wild animals. Chiron's teachings included character formation, ethics, the arts of war and hunting, music, and medicine. The ancients also attributed to him the authorship of a collection of didactic aphorisms known as *Precepts of Chiron*⁵.

² Homer, *The Odyssey*, translated by S. Butler, retrieved 31 July 2017, from <http://classics.mit.edu/Homer/odyssey.mb.txt>.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ A. Szastyńska-Siemion, *Chiron – wychowawca herosów*, AUWr 927, Prawo CLIV, Wrocław 1987, p. 9.

Homer knew this tradition but, significantly, in Book IX of the *Iliad* he introduced another guardian and teacher of Achilles – Phoenix, son of Amyntor and king of the Dolopes. Lacking divine charisma, Phoenix builds a bond with his disciple on the emotions shared between the aged preceptor and the boy put in his care. Therefore, when he addresses the angry hero at Troy to calm him down and make him return to battle, he says directly: ‘And, loving you with all my heart, I formed you as you are ... you would refuse to feast in the hall or eat till I set you on my knee, filling your mouth with savoury titbits, touching the cup to your lips’⁶.

The split, divine-human image of the Homeric educator was finally merged by François Fénelon, who in *The Adventures of Telemachus* (1699) contributed to the literature a new Mentor – combining divine infallibility of Athena with understanding, kindness, and generosity of Phoenix. Thus, the term *mentor* came into use with Fénelon and gained special importance in the pedagogy of the second half of the twentieth century.

Although the tradition of mentor novels for the young reader is very rich, with such examples as *The Adventures of Telemachus* by F. Fénelon (1699) or *Travels of Cyrus* by C. Ramsay (1727), Ryszard Waksmund draws attention to the special, formative context of this volume and refers to such type of educational novel as ‘obtrusive instruction, moralizing, and pedagogical supervision of child heroes’, characterised by the fact that the guide must ‘control intellectually and morally’ his chargers and ‘the process of realization should start with an act of repentance, a complete sense of self-ignorance’⁷.

Marta Rusek accurately concludes in her article that this mentor dominates his protégé with his wisdom, experience, and age both in the *Odyssey* and in the story of Telemachus; the author notes that, after all, ‘age is a distinctive attribute of the Mentor; it determines his role and position and guarantees his wisdom ... As Martin Jay points out, this kind of experience gathered over the years is encapsulated by the term *Erfahrung* that emphasises its cumulative nature and the relationship between memory and wisdom that comes at the end of the day’⁸.

The role of a mentor, master and teacher, guardian, spiritual guide, intellectual and ideological role model, friend, trusted adviser, and life teacher is to help a young man to deal with his life’s difficulties, to become adolescent and then an adult, to gain and broaden knowledge, and to acquire moral education. Such characters, permanent and deeply rooted in in culture, were sought by the authors of the texts included in this collection.

⁶ Homer, *The Iliad*, translated by A. S. Kline, retrieved 31 July 2017, from http://www.poetryintranslation.com/PITBR/Greek/Iliad9.htm#anchor_Toc239244215.

⁷ R. Waksmund, *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warsaw 1987, pp. 40, 42.

⁸ M. Jay, *Songs of experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme*, University of California Press, 2005.

Another group of texts in this volume are articles following the progress of Old Polish personifications of institutional and home-based educators, e.g. *Na północ od Alp. O renesansowym ideale pedagoga i nieznanym wierszu Macieja Strykowski* by A. Oszcęda, who states that 'in the late 1550s our literature was dominated by didacticism'. In her discussion, Oszcęda refers to, among others, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego*⁹ by Mikołaj Rej, a Renaissance work in the style of a journey of the hero – a young man going from 'one wise man to another', described by the researcher as 'education in the literary form of an edifying story, whose plot includes several dozen dialogues between the main character and teachers, which resembles the method of passing on information originating from Socratic dialogues and typical of medieval schools and textbooks' (p. 150).

Ewa Kaczyńska in her essay also discusses the role of a philosopher as a mentor and authority, a guide in times of decision-making. She writes about the school reading of the *Laments* by Jan Kochanowski in the context of the authority of Cicero and partially answers the question posed in the title of this volume: 'Mentor ... do we need him today?' The discussion focuses primarily on the contemporary crisis of authority as well as the need to identify with role models¹⁰: 'Analysis of the relationship between Kochanowski (the subject of the *Laments*) and his master, Cicero, may help to understand the meaning of true authority, how to remain independent while having authority, and how to cope with the crisis of authority' (p. 161).

The phenomenon of absence of a mentor in the literature of the Polish People's Republic is discussed by Elżbieta Kruszyńska. She observes that images of 'adult authorities' and the relationship between an adult master and an adolescent protégé were replaced by a relationship of a new type based on peer authority, skills of communication between children and adults, and intergenerational dialogue. While analysing the works of Adam Bahdaj, Kruszyńska states that the author of *Kapelusza 100 tysięcy* appreciates non-adults, who do great in life, whereas 'he treats adults in a rather indulgent manner, without attributing to them infallibility or unlimited knowledge, even as regards their

⁹ M. Rej, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego, w którym jako w zwierciadle snadnie każdy swe sprawy oglądać może, zebrany z filozofów z różnych obyczajów świata tego*, Kraków 1588.

¹⁰ According to Krzysztof Kiciński, the crisis of authority among the youth 'does not mean the youth does not need them [authority figures, note by D.M.]. They still need them, but by declaring independence as an essential value, they have problems with perception of such role models. There is often a psychological projection, i.e. certain characteristics are attributed to a chosen authority figure who does not have them but which are liked by the person making the attribution. See K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [in:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, ed. J. Mariański, Kraków 2002, p. 380. According to Barbara Myrdzik, the youth confuse an authority figure with an idol, which results in a shallow relationship with the role model B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, p. 158.

life experience' (p. 96). According to Kruszyńska, in adventure novels for young readers, traditional social roles are reversed – children can be wiser and more resourceful than adults, they do not look for guides, and they become teachers themselves in their peer group. Bahdaj re-evaluates relationships between children and adults, throwing away the fossilized mentoring model in favour of school education. He treats young heroes individually, adapting the actions of adults to children's mentality, needs, and language.

The motif of an educational journey, characteristic of novels combining adventure, education, and existentialism, whose distant precursor was *The Adventures of Telemachus* by Fénelon, returns in the novel *Le Voyage de Théo* by Catherine Clement.

Here, the young hero is brought up without masters and without any religious preparation. The boy attends a Parisian school whose students represent different races, religions, and ethnic minorities. He is brought up in a multicultural home that promotes liberal attitude to teaching; also, the young hero can freely choose his religion. Consequently, in this setting the position of a mentor is questionable from the very start but, as a result, the boy is open to 'otherness' and has a reflective and critical attitude to the surrounding world. During a long journey, the protagonist searches for happiness in dialogues with adults. This case of self-education is discussed in detail in the article *Mistrzowie Teo* by Dorota Michułka.

An interesting example of a new reading of a literary work for young audience is the article on the subject of *Akademia Pana Kleksa* by Jan Brzechwa, included in this volume. Małgorzata Wójcik-Dudek, the author of the article about the mentor-mag, Mr Blot, discusses this book in the context of historiosophy, the Holocaust, and, more broadly, the Jewish culture, considering the historical background of the twentieth century and post-war children's literature deconstructing previous fairy-tale models.

On the other hand, Grażyna Lasoń-Kochańska contributes an article in the field of gender studies entitled *Babka jako mistrzyni dziewczęcej inicjacji. Od baśni do „literatury pasa przejściowego”*. The expressive literary depictions of mentor grandmothers were shown in the context of an intergenerational dialogue in relations with granddaughters. According to the researcher, one of the models of the grandmother-granddaughter interactions, depicted e.g. in the novel *Rok smoka* by Joanna Rudniańska, shows the patron of the process, the head of the family, who is split into two figures. In the novel, the genealogy of women is of key importance because supernatural, magical abilities are inherited only in the female line. Sylwia, the narrator of the story, inherits them in the process of initiation from both grandmas.

A teacher-mentor is discussed by, among others, Dariusz Dybek, Małgorzata Latoch-Zielińska, and Iwona Morawska. Dariusz Dybek in the article *Jak przekonać licealistę, że „Morsztyn wielkim poetą był”? I po co to robić?* examines, on the basis of the extensive professional literature, the styles of ac-

tivity and didactic communication available to teachers when analysing a poet and Eros in the context of the famous poem *Na krzyżyk na piersiach jednej panny* by the Baroque poet Jan Andrzej Morsztyn, seeing it as a play with conventions, customs, and the reader. In a way, he provokes his students to discuss this text and cites various schools and interpretative perspectives. The author of the article emphasizes, among others, partnership and liberalism, dialogue, integration, democratization, and participation in dialogue with students, while also choosing, by way of contrast, authoritarianism and, in practice, total subordination of the student to the teacher. Later in the text, the researcher argues that the choice of a particular teaching strategy is associated with the desire to 'stimulate the students to either compete or cooperate' (p. 174). Dybek highlights three styles of teaching at school: the allocentric style, where the student is at the centre of the didactic situation; the instrumental (task-based) style, which assumes, among others, a reconciliation of the positions of the teacher and the student; and the egocentric style, where the teacher is at the centre of the didactic process.

In the context of the working styles of the teacher, we should also consider the article *Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty* included in this volume, in which the authors (M. Latoch-Zielińska and I. Morawska) go beyond literary studies to examine concepts and definitions related to the phenomenon of 'mentoring', placing it also in the context of work of business firms or adult education, and ask a question which is important for humanist education: Why is an 'ordinary' teacher no longer enough?

Latoch-Zielińska and Morawska refer to the concept by Gębska and define contemporary mentoring as a method of teaching, giving advice, guidance, and information by a person who has experience, skills, or practical knowledge necessary for professional and personal development of another person. They also note the need to provoke independent thinking: 'It is not about assuming the role of an all-knowing teacher because no educator is omniscient. Instead, it is about the ability to cooperate, engage in dialogue, motivate to act, be a bit of a mentor, coach, tutor, and master but keeping in mind the words of Paulo Coelho from *The Witch of Portobello*: 'What is a teacher? I'll tell you: it isn't someone who teaches something, but someone who inspires the student to give of her best in order to discover what she already knows'¹¹ It is worth adding that in their discussion of the concept of a mentor, the authors refer to interdisciplinary research, concluding that mentors, tutors, and coaches can also be inspired by connectivism, logodidactics, Socratic didactics, or neuroeducation.

Alicja Baluchowa, on the other hand, provides a cultural point of view on mentor issues in the article *Samospelnienie pod kierunkiem mistrza (od*

¹¹ P. Coelho, *The Witch of Portobello: A Novel (P.S.)*, Harper Perennial; Reprint edition, 2008, p. 78.

Żelaznego Jana do Paracelsusa) w utworach dla dzieci i dorosłych, placing her discussion in the context of a revolt against growing and citing the publication *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów* by Francesco M. Catallucio. The researcher points to numerous non-adult icons of modern civilization (e.g. Peter Pan, The Little Prince, Oskar from *The Tin Drum*, Holden from *The Catcher in the Rye*, and Lolita). Baluchowa notes that 'they all stopped on the way, blocking European and American cultures in the realm of ideals, dreams, and fears. As Catallucio explains, this infantilism lead to the tragedy of the twentieth century, fascist and totalitarian movements' (vol. 2). In the opinion of Baluchowa, due to the rooting of the hero in the world of immaturity, a mentor is in this case rejected, while a kind of self-fulfilment of the character remains.

Małgorzata Chrobak, analyses the notion of a mentor in the perspective of contemporary literary studies, reconstructing it on the basis of publications by Jan Błoński, in particular the famous book of critical essays *Zmiana warty*. The researcher writes about the longing of contemporary generations of writers for literary classics, masterpieces, the 'old masters' and draws attention to the existence of a model triad: master – canon – masterpiece. In the opinion of Chrobak, a writer 'from this point of view is promoted to the rank of a co-creator of collective imagination through a work of authority that carries with it a surplus of undiscovered content. In turn, the figure of a master... means someone who is halfway between a literary authority and a spiritual guide. He or she has the power to establish or modify the canon but can also shape, improve the social imagination' (p. 89).

Maria Pirgerou continues the above reflections in the context of spiritual leadership of the Mentor and internal maturing of the hero, his transformation and search for identity. In her article entitled *Literature and EFL: An Adventurous Undertaking and the Role of the Teacher/Mentor*, the Greek researcher interprets a realistic novel of the Victorian period, *A Christmas Carol* (1843) by Charles Dickens, and discusses its function in literary education in the context of psychoanalysis of Jacques Lacan. In Pirgerou's view, this theory helps to understand the power of the imagination thanks to which literature can influence the activation of memories – images connecting the present with the past; it presents constant topoi in ethical terms and shows the boundaries of chronology and prominence of certain events in the context of proximity/vicinity of cultures.

Several articles examine the image of a mentor and master in specific artistic expressions combining images with verbal messages. These are: *picture books*, *graphic novels*, and *computer games*. The authors of the articles discuss the interrelations of words and images, they write about visualisations of the narrative and moods of the images, they refer to them in the context of traditional and new media, they show the social perspective of the reception, describe the active participation of the recipient in perception of such cultural texts, including their use in school education, e.g. they present their function

in the study of empathetic involvement of the students in the process of reception.

One of those articles is *Graphic Novels as an Opportunity for Conversation and Writing in Grade School* by Jeanette Hoffmann. The author analyses the graphic novel *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen* (*My Mother Is in America and Met Buffalo Bill*) written by Jean Regnaud and Émile Bravo (2009). The action of the novel is centred on the feelings of a hero who is completely at a loss, trying to come to terms with loneliness after the death of his mother (in the eyes of the boy his mother is currently 'on holiday'). The novel consists of thematically structured chapters and reflects various emotional states of the hero, which are interconnected by specific interludes ('intermezzi').

The design and structure of the narrative allows for introduction of bold illustrations as *picture book* elements and follows the style of comic books. The atmospheric illustrations significantly enhance the verbal narrative and extensive fragments of texts inserted into text boxes reflect the clear image of inner transformation of the main character.

In her discussion of the reaction of students to the graphic and verbal text, Hoffmann points out the phenomenon of *emergent literacy*, which contains a comprehensive idea of linguistic and cultural education. In her conclusions, the researcher emphasizes the interactions between social, cognitive, dialogue, and narrative components.

The notion of a mentor is discussed in a much wider context by Winfred Kaminski, who reflects on the interdisciplinary perspective of film and computer adaptations of literature in his article *Videogames and Moral Reasoning: What we learn when playing S.T.A.L.K.E.R.*

The term *stalker* in English means someone who harasses and follows another person. The evolution of this term, its assimilation and popularity in mass culture occurred under the influence of a Russian science-fiction novel *Roadside Picnic* by Arkady and Boris Strugatsky and today in popular culture it stands for an adventure seeker – an armed smuggler (e.g. from the zone of unusual objects, where an alien civilization once landed and left behind strange artefacts) who is very competent in his profession, selling the acquired items on the black market.

In his article, Kamiński discusses the educational role and social function of the game *S.T.A.L.K.E.R.* and the impact of the film by Tarkovsky on the artistic creation of the character of a stalker but also reflects on discussions of moral values provoked by the eponymous hero (e.g. its computer version, prepared by the Ukrainian video game developer GSC Game World, shows world events a dozen or so years after the explosion of the Chernobyl nuclear power plant; the player can take on the role of a stalker).

Another interesting article on the subject of video games, *Mentoring in interactive entertainment – an outline* by Adam Flamma, proposes to describe

game mechanics through the function of a mentor. The key point of the article is that mentor avatars in PC- or console-based video games were introduced in the discussed cases primarily to obtain the desired commercial effect and their educational (or potentially educational) function was much less significant than declared by the developers.

* * *

The process of development of human civilization, whose one product is literature, involves expansion and accumulation of experiences, both individual as well as collective. The subject and tool of this process has been a master, spiritual guide, teacher, parent, older brother etc., in other words, someone whom the eighteenth century gave the name of a mentor, so depreciated in our times, when technology and new ideologies undermine the role of authority not only with respect to knowledge, but also morality. This explains the scope of the problem posed in the title of this publication and analysed by Polish and foreign literary scholars on the example of texts functioning in different cultures and contexts.

Undoubtedly, this issue has both an ontological aspect, associated with the evolution of civilization from the dawn of mankind, and a phylogenetic one, from the first years of a man's life until adulthood, especially of a spiritual kind, consisting of the process of individualisation of a person supported by a number of factors, not to mention the banal phenomenon of acquiring experience and lifelong learning, especially during our times, with the growing popularity of universities of the third age. A lot of information and findings on this subject has been recently provided by anthropology of childhood, which integrates such traditional scientific disciplines as ethnography, social history, literature science, and art knowledge. They have provided the basis for more specific problem areas, designating the interest of specialists in the fields of ethnography of childhood, history of childhood, sociology of childhood and adolescence, and reception of the childhood theme in literature, painting, film, etc. This is without a doubt the legacy of the twentieth century pedocentrism that puts the child at the centre of society and culture, and sometimes even above them, which often leads to infantilisation of adults. If we add to this restrictive laws against physical and spiritual abuse of minors by parents and legal guardians, one may wonder about the boundary between encouragement, mild persuasion, and coercion after rejection of traditional birching, threat, or bribery. The adults are becoming increasingly aware of the notion of school enforcement that includes not only compulsory reading material but also the process of institutional education as such, which can barely withstand the competition of the Internet.

Predictably, literature for non-adults is here most richly represented; despite undeniable aesthetic and thematic transformations, it is still treated as a typical didactic medium supported by school curricula. The collapse of co-

mmunism in the Eastern Bloc countries liberated the children's literature from the straitjacket of ideology, and even convinced many writers to pander to youth permissiveness in order to get rid of the mentor complex. However, this does not mean that the issue of didacticism of non-adult literature sank into oblivion. It is still present but remains discreet, hidden, low-key, friendly, and partner-like towards the young reader, even in the case of the mentorship literature characterised in this volume.

Studies

MARTA RUSEK ✦ Jagiellonian University

Longing and Escape? Mentor's Figure in Popular Contemporary Novels

'Why, dear Mentor,' said I to him, 'didn't I stick to your advice? Am I not unhappy enough, wanting to have confidence in myself, at the age when we have neither the foresight of the future, nor the experience of the years gone, nor the present moderation?'

The above-quoted words come from Fénelon's novel, *The Adventures of Telemachus*¹, published in 1699. That work exposed Mentor's figure, formerly overshadowed by *The Odyssey*'s other heroes. It also buttressed in European culture the character of a mentor, as a person who keeps a young man company on his way towards maturity. The brief statement of Odysseus' son contains the expressions which are crucial for the characteristics of his guardian. These, named in the order of appearing, include: providing advice, foresight, life experience, and moderation. At least three of them are associated with age. Both in *The Odyssey*, as well as in Fénelon's work, Mentor's distinctive feature, so to say his attribute, is the old age. It determines his position and role, and constitutes the guarantee of wisdom. The suggestion of advanced age proves to be so strong that in the perception of the epic about Odysseus' wanderings we miss the mentions of the fact that Mentor, being a comrade of the ruler of Ithaca, could almost be his peer². Let us, therefore, emphasize the fact that without the age-related experience Mentor could not be a mentor. This type of experience which grows over the years, is described, as Martin Jay points out, by the notion of *Erfahrung*, which exposes its cumula-

¹ F. Fénelon, *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulisesowego. Z dzieł francuskich Fenelona na nowo przełożone przez J. Stawiarskiego*, [Travels and Adventures of Telemachus, a Son of Ulysses. Newly Translated From Fenelon's French Works by J. Stawiarski] Warsaw 1805, vol. 1, p. 15. See: Waksmund R. about this novel: *Przypadki Telemaka jako wyraz twórczej adaptacji antycznego mitu*, [The Adventures of Telemachus as an Expression of the Creative Adaptation of the Ancient Myth] in: *Idem, Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży* [Not Only Robinson: On Enlightenment Literature for Children and Youths], Warsaw 1987, pp. 11–34.

² See: S. Dova, "Kind Like a Father": On Mentors and Kings in the "Odyssey". To a true mentor, <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/4351> [access date 29.09.2014].

tive character, as well as the link existing between memory and the wisdom which comes at dusk³.

I have referred to these well-known facts, because they allow us better to see the paradoxes underlying the reflections presented herein. Its canvas consists of the works of popular literature created in this century. They include: *Apokryf Agłai* [*Aglaea's Apocrypha*] by Jerzy Sosnowski (2001), which explores a sensational subject, and only incidentally introduces a pedagogical motif; the controversial *Joint* [*The Joint*] by Janusz Paliwoda (2003); *Jestem nudziarq* [*I am a Bore*] by Monika Szwaja, a novel which has a form of a diary (also from 2003), and the text which takes one aback with its pun-like title, arising from the contamination of two Polish set phrases, *Pierwsze koty robaczywki* [*First Grubby Cats*] by Karina Bonowicz, published in 2013⁴. It should be emphasized forthwith that what they all have in common, is the figure of a Polish teacher. Specialists in humanities who are teachers, or have had a pedagogical episode in their life experience, are not only the protagonists but also the authors. I focus on this fact, because this profession exactly – on account of the social expectations connected with the influences of a Polish teacher – constituted a significant choice criterion of the discussed texts. They also remind us that humanities as a discipline, as Michał Paweł Markowski convincingly writes, have the existential legitimization, and a subject-forming power, and their target should be education perceived as *Bildung*, consisting in the “expanding of existence”⁵.

What do the earlier mentioned paradoxes consist in? Firstly, I deal with the mentor by focusing on young teachers, who are just beginning their teaching career, as a result of which they challenge the ancient prototype, and consequently undermine its constitutive feature, and deconstruct the model. Secondly, I am interested in the “teacher – group of pupils” relationship, while the phrase “to be a mentor” describes an individual bond of the educator and a young person entrusted to his care. After all we do remember that Odysseus appointed his friend as Telemachus’ guardian. He made him his deputy, in a way a vice-father, and he also entrusted to him the care of the kingdom he had left behind. Therefore he really burdened him with the responsibility

³ M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat* [*Songs of Experience: Modern American and European Variations on a Universal Theme.*], trans. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, p. 28.

⁴ Editions of the novels, which I used while writing the work: J. Sosnowski, *Apokryf Agłai*, Kraków 2007, J. Paliwoda, *Joint*, Wrocław 2003, M. Szwaja, *Jestem nudziarq*, Warsaw 2008, K. Bonowicz, *Pierwsze koty robaczywki*, Warsaw 2013.

⁵ M. P. Markowski, *Humanistyka, literatura, egzystencja* [*Humanities, Literature, Existence*], in: *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej* [*Theory – Literature – Life. Practicing Theory in Contemporary Humanities*], A. Legeżyńska, R. Nycz eds., Warsaw 2012, p. 39. This thought was further elaborated on by the author in the book titled *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* [*Policy of Sensitivity. Introduction to Humanities*], Kraków 2013.

of maintaining the *status quo*. Thirdly, the term derived from the androcentric cultural tradition is referred to the process which is no longer subject to the superior male role, and in most cases it is formed by women⁶. Fourthly, the last but one issue: I focus here on the figures of Polish teachers to whom it would not occur to describe themselves using the anachronistic word “mentor”, as its contemporary connotations often have a pejorative undertone, and bring about an image of an advice-festooning moralizer rather than a wise, experienced counselor.

Finally, the fifth and last, but by far the most essential paradox: the works which constitute the subject of my attention are marked by reversed relationships. Although, as Stamatia Dova⁷ argues in her profound study, in *The Odyssey* the Telemachus’ guardian, or Athena who impersonates him, often sets the plot in motion, still in Homer’s or Fénelon’s works Mentor remained in the shade of his pupil. However, in the texts I refer to the educators, the Polish teachers, come to the foreground. They are the protagonists; the plot focuses on their lives, and in three cases they are even narrators. In this way I confront Mentor’s static, well-defined figure, whose practical and social experience is crucial in determining his identity and in his being frozen in one subjective formula, with the dynamic characters in search of themselves.

In spite of all the listed contradictions, a more attentive thought allows formulating a thesis that the mentor’s figure facilitates noticing several significant features of contemporary customs, educational processes, or cultural transmission. The question mark in the title makes one consider the following issues: to what extent is the mentor’s figure a point of reference for teachers who begin their pedagogical career, and also – which is not less significant – to what extent does it still shape social expectations and stereotypes? This approach, based on Fernando Poyatos’ assumption that literature illuminates culture, and that even a poorly written novel may constitute its fascinating portrayal and have a documentary value⁸, favors asking questions concerning the social and anthropological dimensions of contemporaneity, as well as seeking answers to them.

The main characters of the discussed novels are: Wojtek from *Apokryf Agłai*, Szymon Burzyński from *Joint*, Agata Czapik from *Jestem nudziarą*, and

⁶ At this point it is worth mentioning one more issue connected with old and advanced age. Traditionally, in the language, e.g. in Latin, male old age (*senilitas*) was positively valued. As opposed to female old age it was marked with wisdom, dignity, rationality, and solemnity. (See: S. Borowicz, J. Hobot, R. Przybylska, *Stara rebeliantka. Studia nad semantyką obrazu* [An Old Rebel Woman. Studies in Image Semantics], Kraków 2010, especially p. 55.) Positively valued mentor’s old age meant, in fact, the exclusion of women from this role.

⁷ See: S. Dova, *op. cit.*

⁸ Poyatos F., *Introduction*, In: *Literary Anthropology. A New Interdisciplinary Approach to People, Signs and Literature*, F. Poyatos (ed.), Amsterdam/Philadelphia 1988, quoted after: A. Łebkowska, *Między antropologią literatury i antropologią literacką* [Between Anthropology of Literature and Literary Anthropology], „Teksty Drugie” 2007, No. 6, p. 16.

Ida Werner from *Pierwsze koty robaczywki*. Apart from the young age, and, in most cases, from becoming school teachers quite by chance, e.g. after the failed academic career plans, they have one essential thing in common. It is the fact that they began their didactic work at the similar moment in history. Their professional start takes place after the political transformation of 1989⁹ – in the period of the fast civilizational, social, and moral changes. In the book titled *Polska do wymiany. Poźna nowoczesność i nasze wielkie narracje* [Poland for Exchange: Late Modernity and Our Big Narrations] Przemysław Czapliński called that period “the age of compressed history of ideals”, since – as he observes – there was a coexistence of “pre-modern perception of society as an ethnic community” beside “its modern notion of a target organization”, and its post-modern perception of “the community of consumers”¹⁰. The interpenetration of various ideas and worldviews, as well as their specific amalgam, contributed to the situation that young Polish teachers assuming, even if only partly, the duties of “interpreters of the world”, faced the task which was much more complex than the one of mythological Mentor. Neither the scanty life experience nor the historical time of cultural turbulences was on their side. In fact, they themselves shared the condition of the people who get acquainted with and tame the changeable shapes of reality, not only in the historical and social dimensions but also in the pedagogical one. Let us add that the dynamics of the transformations was also influenced by the pace and scale of the technological and civilizational changes taking place in the 20th century. Because of them the experience of the parents did not translate to the experience of the children. As Margaret Mead observed, the disruption of the continuity of cultural experience resulted in the inability to maintain the existing educational patterns¹¹.

Let us, however, go back to the protagonists of the novels, the Polish teachers who were to contribute to the formation of individual and collective identity through the development of cultural experience of the pupils and by familiarizing them with tradition. In view of the disputes¹² about Romanticism taking place in the 1990s, and above all in connection with the strong and decades-long impact of this trend on Polish culture, it is not a coincidence that most often, though not only, the Romantic tradition is a literary point of reference in the discussed works. In Monika Szwaja’s novel, it is generally positively valued,

⁹ The plot of K. Bonowicz’s novel takes place in the most recent period. This is already the age of well-developed Internet and social networks.

¹⁰ P. Czapliński, *Polska do wymiany. Poźna nowoczesność i nasze wielkie narracje* [Poland for Exchange: Late Modernity and Our Big Narrations], Warsaw 2009, p. 18.

¹¹ See M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* [Culture and Identity: The Study of Intergenerational Distance], trans. J. Hołówka, Warsaw 2000.

¹² See: e.g. D. Siwicka, M. Bieńczyk (eds.), *Dziedzictwo romantyzmu. Nasze pojedynki o romantyzm* [The Heritage of Romanticism. Our Duels for Romanticism], Warsaw 1995; M. Janion, *Zmierzch paradygmatu* [Paradigm’s Decline], in: *Idem, Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś* [Will You Know What You Have Lived Through], Warsaw 1996.

even though the focus of interest lies rather in romantic fantasy, and in regarding youth as an autotelic value. Yet, in Karina Bonowicz's work Romanticism appears as a foreign, even rejected heritage, which definitely does not correspond to the contemporary young people's experience, and one does not know whether and how it should be explained to the young generation.

On the other hand, in Sosnowski's novel, *Apokryf Agłai*, the tradition of social activism is reminded. It seems significant that the only described Polish lesson concerns the novel *Ludzie bezdomni* [*The Homeless People*], Judym's activity, and primarily Edward Abramowski's philosophy. The quoted excerpts (read aloud to the pupils by the teacher) from *Idee społeczne kooperatywizmu* [*Social Ideas of Cooperativism*] concern the need of social, educational, and political reforms, but above all, they express an appeal for subjective commitment, self-reliance, and organizing self-help. From the contemporary perspective, we can see that Abramowski's thought contributed to the project of modernity, evolving since the times of Enlightenment, which Richard Rorty called "the hope for a better society"¹³. However, the protagonist of the novel discovers, to his own astonishment, that his message, stemming from his personal fascination and beliefs, hits the vacuum, and does not find any response. Let us throw it back to him for a moment:

I remembered how I had come across that text by Abramowski during the second year of my studies. In the midst of the students' May strikes, it was a revelation, and a discovery, as I intuitively felt, of what we had missed when I had still been a small child, and Jaruzelski imposed martial law. And now, being not yet thirty, in my pupils' eyes I have already become a veteran babbling something about the great war, getting excited about the issues perfectly remote from skateboards, a new role-playing game, and the prospects of getting a bit of 'dough in life, professor, dough'... Or maybe I was wrong, perhaps under this staffage, some other world lived in the pupils, some other worlds unavailable to me, suspended in existence, waiting for the right moment to manifest themselves?¹⁴

The case of the Polish teacher from *Apokryf Agłai* is particularly interesting. The protagonist positioned as a mentor by the pupils, which may be considered as a specific variant of the theme of a young old man – a *puer senex*, discovers a generation gap between them and himself. It becomes the source

¹³ See R. Rorty, *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo* [*Philosophy and Social Hope*], ed. J. Grygieńć, trans. J. Grygieńć, S. Tokariew, Toruń 2013.

¹⁴ J. Sosnowski, *Apokryf Agłai*, Kraków 2007, p. 86. And one more, earlier fragment: *So I started telling them a story, and just after the first several sentences I realized that I would continue to talk till the bell, which would naturally stop me at the least appropriate moment. I'll not be talking to them, as why on earth would they need to learn about a forgotten daydreamer from one hundred years ago... – I'll be talking to myself. ...But Abramowski was someone important to me, and while talking about him I felt as confident as never before, so I went on spinning anecdotes just for pleasure*, p. 84.

of his feeling of non-translatability of the existential or historical experience, even though it is not distant in time. This, in turn, makes him talk not so much to the pupils, but to himself. On the other hand, however, it is their presence that forces him to assume the role of their teacher, and the confrontation with a different generation facilitates the recognition of mutual strangeness and, at the same time, better self-understanding. Let us once more refer to the text:

School quickly proved to be something like yoga... In this theatre, where I played the part of a Polish master, I smuggled in stories about myself, I commented on the bitter wisdom of Kochanowski's songs with only slightly masked memories of my own ghastly Saturday mornings... and it gave me a school-boy-like delight that between the tests and the lessons' subjects written on the board that piece of myself had to seem yet another act of creation, yet another piece of form. With time, everything during my lessons became real, even though it remained unreal, symbolic¹⁵.

The story about oneself mentioned in the quotation turns out to be the conversion of one's own life into the culturally confirmed experience, into the *Erfahrung* which may be a point of reference for others. The novel shows only the first stage of the protagonist's pedagogical activities. There are no descriptions of establishing relationships with pupils, or of the manner or effects of exerting an impact on them. The feeling of non-translatability of experience makes the Polish teacher pose rather as a master of his realm of study, who not so much accompanies the pupils, but may – should they want it – lead them towards independence¹⁶. Hence the masterly, liberationist style of teaching becomes his favorite (if we were to refer to the teaching styles described by two researchers of educational processes, Fenstermacher and Soltis¹⁷).

Such issues as the attitude towards tradition, identification of its vital trends, as well as seeking the ways of talking about literature reveal an immanent feature of modernity – its focus on the change, and therefore the lack of steady points of reference and conduct models. The problem of the lack of teaching format is faced by Szymon Burzyński, a Polish teacher in a lower secondary school, in Paliwoda's novel. He discovers that teaching Polish is connected with discussing the key existential issues, and the life and historical experience which determines both his own and his pupils' choices. There is no mention in the novel of who Burzyński is, of his private biography, or of his cultural rooting. The only thing that describes and "positions" him is the tag of a young Polish teacher in a lower secondary school. In this respect, he is even

¹⁵ *Ibidem*, p. 16.

¹⁶ In this discussion I do not equate a mentor with a master, even though it is justifiable. By separating these two roles I want to show the differences between a master – who sets up a model which should be followed, and a mentor, whose figure is not usually foregrounded, as his attention focuses on the disciple.

¹⁷ See G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania [Approaches to Teaching]*, trans. K. Kruszewski, Warsaw 2000.

more nondescript than ancient Mentor of whose history there is also little to be known. The incomplete knowledge about the character does not, however, lead towards universalization and the teacher's portrayal as an everyman, but more so towards unveiling the dullness and the lack of distinctive features so characteristic of the contemporary literary character – whom Michał Januszkiewicz calls an anti-hero¹⁸. The man without features was to teach pupils without features, in a town which he described as infected with strangeness. Since that small, provincial town of migrants did not give any personal identification either to the parents or to the children, Burzyński's social diagnosis did not offer any hope: "All kids, without exception products of popular culture... Spattered with the greyness of the parents. They don't know yet that they will become their exact copies. When they grow up, they will..., like them, wallow in hopelessness, inability, and... stupidity"¹⁹.

Burzyński's pedagogical experience is the most extreme and the most negative the examples discussed herein. In the relationships with pupils, the teacher feels like a tamer, an executioner, but also a victim, and he is afraid that when he proves helpless in front of his pupils, he will discover a monster in himself and let it free. His utmost fear, however, is that of losing his subjectivity, and of becoming, like the older teachers, one of the wax figures in the staff-room. As a side note I would like to point out that already in the 1930s, Florian Znaniecki described a process, which is intensified along with the development of modern education. It consists in abandoning the personal impact of the tutor in favor of the teaching technique²⁰. The situation in which Burzyński found himself may, among others, be interpreted as the effect of this process.

An altercation with one of the pupils changes the teacher and his comprehension of his own role. The Polish lesson during which Hemingway's short story was discussed becomes a chance to transform the conversation about the text into a dialogue about being, which is conducted – let us add, with a bit of over-interpretation – in the spirit of Levinas, for whom teaching meant "a conversation without rhetoric, without flatteries and seducing, without violence, a conversation which does not infringe upon the internality of existence which welcomes it"²¹. It is precisely then that the Polish teacher in the novel, not entirely consciously, positions himself as a mentor, i.e. someone who accompanies a young man on his way into adulthood. The already mentioned scholars, Fenstermacher and Soltis, referred to this manner of guiding a pupil

¹⁸ M. Januszkiewicz, *W horyzoncie nowoczesności: antybohater jako pojęcie antropologii kultury* [Within the Horizon of Modernity: Anti-Hero as a Notion in the Anthropology of Culture], „Teksty Drugie” 2010, No. 3.

¹⁹ J. Paliwoda, *Joint*, Wrocław 2003, p. 14.

²⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania* [Sociology of Education], vol. 1 and 2, Warsaw 2001, p. 99.

²¹ E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* [Totality and Infinity: An Essay on Exteriority], trans. M. Kowalska, Warsaw 1998, p. 211.

as a therapeutic and supportive style. Unfortunately, Burzyński cannot keep this role up, as his evaluation of the school institution, the need to act within its frames, as well as his social diagnosis, do not allow him to do so. That is why he finds no way to help the pupil who is lost in his life and needs support. He predicts a negative scenario of the development of his fate, which extremely quickly comes true. In the face of this failure, in a gesture of objection, the Polish teacher leaves the school in a spectacular way – through a window. In this way, he not only questions the educational institution but also confirms the inability to live up to the role he has chosen. In the concluding scene, the functions are reversed, as the pupils accompany the teacher on his way towards the unknown future, thus confirming him in the legitimacy of his decision. It seems that the extraordinary manner of leaving the school described in the *Joint* was caused by the protagonist's struggles with the mentor's function. They began along with the Polish teacher's discovery of the fact that the pupils needed a real, not just a nominal, guardian and educator. They ended with the escape from this role conditioned by the conviction that within the frames of the institutional order he would not be able to face such a challenge. The teacher's anarchistic gesture coming down to the entire questioning of the school as such unmasked two phenomena: firstly, the infirmity of the educational system, secondly, the difficulty in finding conduct models in the world subjected to continuous transformations, in the times of transformative uncertainty.

The spirit of rebellion and opposition to educational and school patterns, and the disagreement with the relationships prevailing at school, largely result from the young age of the protagonists. This opposition is best visible in the deliberate transcending of some of the school rules, e.g. the language usage, in order to remove the barrier of strangeness – this is also Burzyński's case. On the other hand, the teachers in Szwaja's and Bonowicz's novels treat the dressing style as a secret communication code between them and the teenagers. Casual or fashionable clothes become a message for the pupils, which is meaningful also in terms of its opposition to the dressing style of older Polish teachers. For Agata Czapik or Ida Werner clothes are an icon which distinguishes them from the teachers who are unpopular with the young, and which allows them to be ranked among the positively recognized people. They understand their role particularly as accompanying the pupils, but according to their own principles. In order to live up to this task they get emotionally involved, and, more or less successfully, play the closeness and distance game. Its tools are humor, sometimes irony, sometimes malice, which are supposed to make up for the lack of practical experience. This slightly resembles the bravado which was a characteristic feature of Telemachus' guardian. It seems that in this way both protagonists want above all to win the young people's trust, and break the institutional barrier of impersonal relations. In the process – in a way subconsciously – they refer to the mentor's model, to a "reliable guardian", as Kotarbiński termed him in *Medytacje o życiu godziwym* [*Meditations*

on a Decent Life], the text whose title today sounds rather exalted. The most important feature of such a guardian was his reliability and the fact that one could count on his help²².

And one more thing. We remember well that many a time, in the ancient story, Athena impersonated Mentor, the prototype of future teachers and educators. And thus Mentor turns out to be a more complex and heterogeneous character. Athena bestows upon him divine knowledge and possibilities, but also empathy – which is emphasized by the already quoted scholar, Stamatia Dova. The latter factor accounts for the fact that in Mentor's attitude the paternalistic model of teaching based on imitation was overcome and replaced by the attitude of involvement in the identification and development of the pupil's potential²³. This is exactly the approach typical of the young female teachers. Yet the divine knowledge creating the possibility of comprehensive embracing of the individual situation of the characters, and of suggesting favorable solutions to them, contributed to setting up a model impossible to follow.

In the newest of the discussed novels, we also deal with a kind of incarnation and mystification. Ida Werner, a Polish teacher, as the author of a youth blog and a participant of the school Internet forum, anonymously accompanies her pupils. Thanks to this she comes to know them better and learns about their emotions and experiences, thus enhancing her ability to influence them. This is one dimension of the said mystification, which concerns the knowledge of the pupils' world. The other one, however, is related to the author herself, and her situation in life. Writing a blog, as well as the pupil's comments appearing on the forum let her better understand herself, and her immaturity. This type of an impact may be regarded as a specific *signum temporis*, where this is not just the teacher who helps the pupils shape their attitudes, but this process works also in the opposite direction – the experience of the pupils and their demeanor contribute to the self-determination of the adults.

At this point, some final reflections should be presented. The described dialectical motion of escape from the mentor and the longing for him reveal the vitality of the model which long ago was apparently sent to a junk heap.²⁴ It seems that most accurately, though metaphorically, this situation is described by a term taken from heraldry, the so-called "shadow of a figure" (adumbration), which is used to describe a figure that does not have its own color, but is

²² T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym* [*Meditations on a Decent Life*], Warsaw 1986, p. 59. A reliable guardian is a moral model, someone who can be relied on and trusted, and whose help can be expected. Only a friendly, selfless, noble, and at the same time valiant, self-possessed, true to oneself, consistent, truthful and just person may be one.

²³ S. Dova, *op. cit.*

²⁴ For instance, G. Leszczyński wrote about mentor's complex in his analysis of youths' literature. See: *Powieść dla młodzieży u schyłku tysiąclecia. Kompleks mentora* [Youths' Novel at the Turn of the Millennium. Mentor's Complex], in: *idem Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty* [*Children's Literature and Book. Word – Circulations – Contexts*], Warsaw 2003.

shown in the form of outlines and auxiliary lines which are to emphasize the principal shape.

What is more, this “shadow of a figure” allows better to understand yet another current phenomenon in contemporary literature, namely the extraordinary abundance of negative images of senior teachers of both sexes, who failed to live up to the culturally established model of a perfect teacher, educator, and guardian-companion, endowed with almost divine prerogatives (we should not forget about Athena appearing in Mentor’s form). Many such portraits bordering on caricature are shown in the discussed novels, and this is actually yet another expression of the longing for a mentor presented *à rebours*. This yearning is inscribed in the pedagogical discourse²⁵, in the pupils’ expectations, as well as in the very expectations the teachers have towards themselves.

If however, in accordance with what Roland Barthes says, we assume that “myth is a type of speech chosen by history”²⁶, and therefore subject to replacement, then perhaps in our times mentor’s myth is replaced with the myth of a coach or personal trainer. Their “Mentorian origins” seem obvious, as their task consists in direct support of a person who enters into a contract with them, although one may wonder if it is possible to replace a relationship with a contract.

In the context of the above discussion, the metaphor of the teacher’s escape through the window may actually refer to the need of “exit from the school form” so that the pupils could themselves seek someone with whom they would like to conclude a contract of some sort. It may also suggest that a contemporary teacher needs a mentor (a coach?) since he is unable to meet the professional obligation of becoming one himself. And perhaps nowadays both parties to the teaching process subconsciously seek a mentor? So are we just left with the shadows pointing to an absent figure?

Translated by Ewa Basiura

BIBLIOGRAPHY

PRIMARY SOURCES:

- Bonowicz K, *Pierwsze koty robaczywki*, Warszawa 2013.
 Paliwoda J., *Joint*, Wrocław 2003.
 Sosnowski J., *Apokryf Agłai*, Kraków 2007.
 Szwaja M., *Jestem nudziarą*, Warszawa 2008.

²⁵ B. Field and T. Field (ed.), *Teachers as mentors: a practical guide*, London, Washington 1994.

²⁶ R. Barthes, *Mit dzisiaj* [*Myths Today*], in: *Antropologia twórczości słownej* [*Anthropology of Verbal Work*] ed. A. Karpowicz, Warsaw 2012, p. 633.

SECONDARY SOURCES:

- Bachalowicz J., Rowicka A. (ed.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Warszawa 2013.
- Barth R., *Mit dzisiaj*, in: *Antropologia twórczości słownej*, ed. A. Karpowicz, Warszawa 2012.
- Borowicz S., Hobot J., Przybylska R., *Stara rebeliantka. Studia nad semantyką obrazu*, Kraków 2010.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.
- Dova S., “*Kind Like a Father*”: *On Mentors and Kings in the “Odyssey”*. To a true mentor, <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/4351>.
- Fénelon F., *Podróże i przypadki Telemaka syna Ulisesowego. Z dzieł francuskich Fenelona na nowo przełożone przez J. Stawiarskiego*, Warszawa 1805, vol. I.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, trans. K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Field B., Field T. (ed.), *Teachers as mentors: a practical guide*, London, Washington 1994.
- Janion M., *Zmierzch paradygmatu*, in: *eadem, Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa 1996.
- Januszkiewicz M., *W horyzoncie nowoczesności: antybohater jako pojęcie antropologii kultury*, „Teksty Drugie” 2010, no 3.
- Jay M., *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, trans. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986.
- Leszczyński G., *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obieg – konteksty*, Warszawa 2003.
- Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, trans. M. Kowalska, Warszawa 1998.
- Łebkowska A., *Między antropologią literatury i antropologią literacką*, „Teksty Drugie” 2007, no 6.
- Markowski M. P., *Humanistyka, literatura, egzystencja*, in: *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, ed. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, trans. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- Rorty R., *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, ed. J. Grygieńć, trans. J. Grygieńć, S. Tokariew, Toruń 2013.
- Siwicka D., Bieńczyk M. (ed.), *Dziedzictwo romantyzmu. Nasze pojedynki o romantyzm*, Warszawa 1995.
- Waksmund R., *Przypadki Telemaka jako wyraz twórczej adaptacji antycznego mitu*, in: *idem, Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, vol. I i II, Warszawa 2001.

MARIA PIRGEROU ~ Kapodistrian University of Athens

Literature and EFL: An Adventurous Undertaking and the Role of the Teacher/Mentor

1. THESIS STATEMENT

In recent years there has been great and often unremitting debate over the merits of incorporating literature (simplified or otherwise) in the designing of English language syllabuses addressed to young learners and/or adults. Regardless of the teaching method employed – communicative, structural, experiential or integrated inter-disciplinary and project-based – linguists, in general, seem to agree that, in FL teaching, literature is an overall cumbersome and rather unnecessary undertaking because, after all, “syllabuses¹ must be goal-oriented,” leading to greater achievement and enabling students to master both accuracy and fluency in the foreign language participating in as many real-life situations as possible and acquiring the skills which will enable them to communicate effectively in the foreign language (Brumfit 69). Bearing in mind this approach to EFL teaching which has for years, on end, overlooked and undermined the benefits of incorporating literature teaching within foreign language teaching curricula and syllabuses, I propose in this essay to emphasize the need for including literary texts in the EFL process. In addition to this proposition, I intend to accentuate the use and usefulness of literature teaching as inherent in (any) language teaching because training the learner to comprehend language by means of a literary text not only establishes a cultural bond between the student and the target language but it also relates the learning experience to real-life situations more efficiently and effectively, as I will show,

¹ Brumfit is discussing here the design and implementation of a notional-functional syllabus. A notional-functional syllabus is a way of organizing a language-learning curriculum, rather than a method or an approach to teaching. In a notional-functional syllabus, instruction is not organized in terms of grammatical structure, as had often been done with the Audio-Lingual Method (ALM), but instead in terms of “notions,” or “functions.” In this model, a “notion” is a particular context in which people communicate. A “function” is a specific purpose for a speaker in a given context. For example, the “notion,” of shopping requires numerous language “functions,” such as asking about prices or other features. Proponents of the notional-functional syllabus claimed that it addressed the deficiencies they found in the ALM by helping students develop their ability to effectively communicate in a variety of real-life contexts.

than any constructed exercise would or could do. This upgraded role of literature in FL teaching, in turn, requires a corresponding upgrading of the role of the teacher. The teacher, thus, is no longer an instructor, but, more significantly, a mentor, who will guide the learner through the arduous task of cultural as well as linguistic awareness. More importantly, the teacher-mentor will guide the learner through self-awareness to identification and identity formation very much like Athena in the guise of Mentor did for Odysseus' confused son in the Homeric epic. In order to exemplify my argument I will discuss the delineation of Victorian realist texts and, in particular, Charles Dickens's famous tale *A Christmas Carol* (1843). The theoretical approach which will sustain my argument will be based on Jacques Lacan's psychoanalytic theory in an effort to demonstrate the imaginary bond that literature can establish between past and present, erasing topological and chronological boundaries and foregrounding cultural proximity rather than diversity. The learner's identity formation can be crucially affected by this imaginary identification while his/her exposure to the FL by means of the literary text can significantly influence his/her Symbolic positioning within FL discourse. The role of the teacher becomes, in this sense, more critical in shaping both linguistic and cultural awareness but also the learner's self-awareness. The teacher is no longer an instructor of forms but a Mentor who will initiate the learner into the process of individual, linguistic and cultural development.

2. THE RATIONALE OF THE ARGUMENT

As is well-known, the Victorian Age was an age of great intellectual reform, a time during which ground-breaking ideas and new scientific discoveries shook and destabilized the established order. It was also an age of significant industrial development and economic growth, transformations which initiated an unprecedented social upheaval which was indelibly inscribed in the Victorian Symbolic register, for ever changing the notion of the world as it was then experienced and conceived. Similarly, our own time, the era of rapid, almost uncontrollable technological advancement, globalization and migration, the era of the erosion of boundaries and the corrosion of human and ethical values, seems to have an equally ominous impact on our own conceptualization of humanity and the role individuals play in actually shaping or even defining their fate.

Keeping in mind the differences, but also, and even more so, the important similarities between the Victorian age and our own, I contend in this paper that Victorian realist texts, if set to classroom use, can create an Imaginary relationship between Us and the Victorians enticing us, the modern readers, to an identification which enhances social as well as self-awareness and promotes those human values which we, as educators, must pursue by undertaking to teach literature to young learners, adolescents, and adults, alike. As Viken Gu-

roian contends, “mentors engender in their chosen pupils essential qualities of character or skills that are crucial to the continuance of a practice or a way of life” (76). In order to illustrate my argument I will read Dickens’s famous tale *A Christmas Carol* and try to relate it to classroom use and experience, pointing, at the same time to the role of the teacher/mentor in aiding the cognitive as well as the identificatory process such an undertaking entails. My analysis will be based on Lacan’s theory of subjectivation especially as Lacan’s anti-essentialist view of the human subject allows for more profound and flexible readings of literary texts.

2.1 THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF LITERATURE-TEACHING: DICKENS, LACAN AND THE IDENTIFICATION PROCESS

By critical consensus, Charles Dickens was a social writer, one whose probing into the effects that industrialization and the emergence of the commercial reality had on the fate of the individual greatly contributed to the consolidation of the realist-social novel in the Victorian era. In the words of Hilary Schor, Dickens’s novels “tempt us to read them purely as social doctrine, much as they did many Victorian readers—and this is inevitable when the novels are so clearly “about” something in the social realm” (64). The connection, then, between the public reception of Dickens’s social implications and overtones, both in the past and the present time, has already been critically fore-grounded. In addition to the social significance of Dickens’s work, however, the reader and/or critic should be aware of the author’s meticulous sketching and manifold representation of human personality and the way/s it is shaped or affected by the social reality of which it partakes. Terry Eagleton notes that in his novels “Dickens is preoccupied with the mysterious sources of our identity – with how we came to be who we are, whether we are who we think we are, whether we are really the authors of ourselves or spring from some murky ancestry or shady source of wealth of which we know nothing” (144). For Dickens, the individual is inextricably bound with the social and vice versa. Such a pre-occupation, however, is, in fact, prime material for our learners who are in the process of identity formation. In Lacanian discourse, human subjectivity emerges as an identification with its reflection in the mirror during the Mirror Stage of subject development: “we have only to understand the mirror stage as an identification, in the full sense that analysis gives to the term: namely, the transformation that takes place in the subject when he assumes an image—whose predestination to this phase-effect is sufficiently indicated by the use... of the ancient term *imago*” (*Écrits* 2). As Rosalind Minsky explains it, in the Lacanian Imaginary stage of subject development, “we are given a sense of identity, but we think we are given an authentic identity. For Lacan... the ego, our sense of self, contains this narcissistic² process by which we bolster our sense

² Lacan is adapting, at this point, the Freudian notion of primary narcissism which he de-

of ourselves with a fiction—an illusion of an organized self which depends on the view of ourselves that we obtain from other people and objects throughout our lives” (145). This statement, in my opinion, bears important implications for the use and usefulness of literary texts in the EFL classroom, or any other classroom for that matter. In other words, what we as educators/mentors will try to accomplish by engaging our learners in reading Dickens’s social novels is primarily this identification, this imaginary relationship between the learners and the characters in the narrative as well as their social reality in order to compare it with and contrast it to our own.

2.2 A CHRISTMAS CAROL: TEACHING HUMAN UNIVERSALS

But let me become more specific: we are all familiar, I should think, with Dickens’s *A Christmas Carol*³ and the famous or rather infamous hero, Ebenezer Scrooge, whose very name has become the universal signifier of stinginess and misanthropy. Dickens’s biographers note that the idea of this book came to Dickens at a meeting where, sharing a platform with Disraeli⁴ and others, he propounded his growing conviction that education was the answer to England’s social problems. According to Angus Wilson, Dickens, especially after his return from his first trip to the United States,⁵ was deeply convinced that “only education could change evils so deep-seated as he now began to think were the ills of a society organized on the false and cruel principle of man as an economic unit” (147). In the tale, Dickens is keen on defining his protagonist from the very beginning of the story: “Oh! But he was a tight-fisted hand at the grindstone, Scrooge! A squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous old sinner! Hard and sharp as flint, from which

velops into a fictional identification with the image in the mirror. For Lacan, as for Freud before him, narcissism is a crucial stage in subject development. For more information, see Minsky.

³ *A Christmas Carol* was only the first of a series of Christmas tales that Dickens devised to counteract the poor reception of the novel *Martin Chuzzlewit* (1843). Dickens published *A Christmas Carol* at Christmas 1843 in a beautiful edition with illustrations by the well-known *Punch* artist, John Leech, a good friend of his. The following year he produced *The Chimes*, later he wrote *The Cricket on the Hearth* and until 1848 he produced a Christmas tale each year. The stories were then compiled in a volume entitled *The Christmas Books*.

⁴ Benjamin Disraeli (1804–1881) was a British conservative politician who served twice as Prime Minister. Disraeli is best remembered for his famous battles with his radical opponent, the liberal leader, William Gladstone. He was the Prime Minister who identified the Tory Conservative party with the glory of the British Empire and the only Jewish Prime Minister in Britain so far.

⁵ In 1842 Dickens and his wife made their first trip to the United States and Canada. Dickens subsequently included his impressions of this trip in a travelogue. His trip to the States allowed him to experience first-hand the evils of slavery the abolition of which he always associated with the emancipation of the poor in England at the time. For more information, see Wilson.

no steel had ever struck out generous fire; secret and self-contained, and solitary as an oyster” (2). As Dickens goes on to sketch the portrait of the miser and misanthropist Scrooge, we realize, and, with our help, our students do, too, that, in the modern world, Scrooge is, in fact, our familiar man of business, the person or institution that has so decisively come to dominate our contemporary way of life: “we have entered a phase of social history in which all the real power seems to have been taken over by material things—money, institutions, commodities, power relations... it is money which motivates Dickens’s plots from start to finish” (Eagleton 146). The similarity between the Dickensian world of greed and the contemporary fixation on material acquisitions predicated upon power relations is striking, I think. Reading Eagleton’s statement, one would have thought we have been talking about our own time – but no, it is Scrooge who entices us to recognize our own values and material pursuits in his own.

Despite the festive season, the author is very meticulous about sketching the social reality as depicted in the city streets: “in the main street, at the corner of the court, some laborers were repairing the gas-pipes, and had lighted a great fire in a brazier, round which a party of ragged men and boys were gathered: warming their hands and winking their eyes before the blaze in rapture... the Lord Mayor, in the stronghold of the might Mansion house, gave orders to his fifty cooks and butlers to keep Christmas as a Lord Mayor’s household should” (7). In the Victorian age, rapid industrialization radically transformed Britain’s national economy from a rural to an industrial and commercial one changing the country’s landscape by creating big cities swarming with crowds of poor, homeless migrants who frequented the streets. The contrast Dickens strikes in this scene between the ragged workers warming their hands over an offhand fire and the Lord Mayor’s might Mansion House in full preparation for the season’s festivities is characteristic of the social discrepancy between the very rich and the destitute, a social reality which characterized the Victorian Age. This difference was more acutely perceived in the streets of London and other big cities. For Murray Baumgarten, in Dickens’s depiction of the big city “we are both stimulated and disorientated, swept up in a frenetically energetic world which engulfs us at the same time as it appears to turn its back upon us” (117). I think, the similarities between the inhuman conditions prevalent among the city migrants are astutely reminiscent of the 21st century European cities which harbor the bodies and dreams of immigrants and the newly impoverished and homeless ones. Lewis Mumford, in fact, underlines the function of the modern city as inciting “the greatest potential number of meetings, encounters, challenges between all persons, classes and groups, providing as it were, a stage upon which the drama of social life may be enacted” (184). It is therefore the role of the teacher/mentor to point to this juxtaposition, via identification, between the two social realities which can raise the learner’s social awareness as well as self-awareness: as the learner experiences the Victorian reality of acute class distinctions, in the brilliant textual representations

of Dickensian cities depicting the huddled masses of the new urban poor, he/she realizes that this social reality is uncannily familiar because it is ominously reminiscent of the modern world of economic recession, the after-effects of the conceptualization of man as an “economic unit” and the ever-widening gap between the rich and the poor, those who wield power and those oppressed by it.

2.3 THE LACANIAN SYMBOLIC AND THE ROLE OF THE LITERARY TEXT

In Lacanian discourse, the subject must overcome the Mirror Stage of identification with spatial images in order to enter the Symbolic register which is language and determines one's social and gender positioning within the socio-cultural context of which he/she partakes. As Minsky explains, for Lacan, “identity becomes subjectivity within language” (140). It is precisely this theoretical standpoint which fully underlines, in my opinion, the need for including literature within language curricula and syllabuses and which underscores the importance of the role of the teacher as mentor in aiding identification. If identity becomes subjectivity via identification, and language, it follows that literary texts, as cultural and ideological products, provide the socio-cultural corpora in which subjectivities can be articulated and expressed – or annihilated and dismissed. The role of the teacher/mentor will be to enable his/her learners to achieve this Symbolic positioning by stimulating and guiding the identificatory process. As Dickens's tale progresses, the Spirit of Christmas Past transfers Scrooge and us to the grim reality that defined Dickens's hero as a child⁶ and shaped his social positioning: the boarding school into which Scrooge was confined as a young boy alludes both to the Victorian plight of helpless poverty which, as in Dickens's other novels dealing with similar themes, is often associated with child labor, juvenile delinquency and early death-rate: “there was an earthy savor in the air, a chilly bareness in the place, which associated itself somehow with too much getting up by candle-light and having not too much to eat” (23). Scrooge, we learn, was “a lonely boy,” who often took to “reading by a feeble fire” (24). Dealing with children and their interpellation in the social reality in which they lived is one of Dickens's central themes and subjects. In fact, he is the first English novelist, as several cultural theorists agree, to place children at the centre of his fiction. Robert Newsom points out that “it seems clear that Dickens has, via such characters as Oliver Twist, Little Nell, Tiny Tim, Paul Dombey, and a host of others, made an enormous difference in

⁶ According to Wilson, *A Christmas Carol* can be read autobiographically because in it Dickens describes scenes associated with his own family's decline and impoverishment from which the author had struggled to escape: “Dickens, through Scrooge, sees the contrasts that had been with him ever since the last days of Warren's blacking factory – out from the warm bedchamber we fly into the terrible darkness, out from the warm fireside over the desolate, storm-swept plains and seas, out from the festive Christmas table to the lost children” (147).

the way our culture thinks about children" (92). In Dickens children are "symbols of natural feeling who easily evoke a sentimental response... but... they are also the victims of social oppression" (Eagleton 152). The predicament of children within a ruthless and hostile social reality is closely associated with the author's long-standing pre-occupation with the merits of education and this important connection reaffirms the importance of the literary text as inherent in the educational process. For the same reason, I should add, children in Dickens's novels provide a place from which to launch a severe critique against society as a whole. As already pointed out, in Lacanian discourse, the Symbolic positioning is achieved through a process of misrecognition and alienation from our former imaginary attachments. According to Žižek, "the subject's symbolic identity is always historically determined, dependent upon a specific ideological context" (How to Read Lacan 35). This statement is reminiscent of L. Althusser's notion of "interpellation": the symbolic identity conferred on us is the result of the way the ruling ideology interpellates us as subjects. As the learners are confronted with the harrowing reality of the exploitation of children which the author depicts, most purposefully and deliberately, they are interpellated in their own contemporary social reality through a process of identification and mis-recognition: they simultaneously identify and misrecognise themselves, or those next to them, as victims of the social injustices which are so much a part of our own social and economic reality. And, as the teacher/mentor can point out, if it is not our own individual circumstances then it is definitely those of the people around us: the child wiping our car windows at the traffic lights, selling flowers or pens and pencils in the city streets are all images with which we can both identify and alienate ourselves from, but we are all painfully familiar with.

A similar effect is achieved in the story via the image of another child – Tiny Timmy, the little invalid son of Bob Cratchit, a monumental image, in my opinion, reflecting not only the sad fate of the less fortunate and disabled among us but also a child-figure, a character, which enables Scrooge to rise into Symbolic positioning and become a human subject, rather than a sad caricature of an individual, within the ideological frame that the narrative itself constructs. Lacan, elaborating on Freud's concept of the father, distinguishes between the real father, what Lacan sees as the Imaginary father, and what he calls "the paternal metaphor" or "the place of the father," meaning that the child actually experiences the paternal law through cultural substitutions or other systems of representation. Scrooge assumes this cultural role by undertaking to finance Timmy's treatment and thus ensure his recovery rather than his fatal relapse into the state of invalidism. This ethical conversion has multiple and manifold connotations. First, it secures the place of both Scrooge, and the little boy, as culturally intelligible individuals who escape and transcend their socially predetermined roles. Secondly, Tiny Timmy and his benefactor both shape an alternative socio-cultural Symbolic, a textual register in which benevolence, the return to basic hu-

man values, becomes the Lacanian *point de capiton*⁷ which stabilizes meaning and signification and points, albeit momentarily, to the most significant function of literature: its didactic and moral role. As Scrooge, in an ultimate act of benevolence, undertakes to save little Timmy from his sorry plight, he acts as the surrogate father, the paternal metaphor, who allows the invalid boy not to die and therefore become symbolically inscribed both in the narrative and his culture. As Scrooge assumes the role of the father/mentor for little Timmy, the role of the teacher/mentor becomes more transparent: It is to demonstrate that Scrooge's act, in turn, solidifies a human as well as cultural and social prerogative: humanness, social and cultural intelligibility is predicated upon the desire to do good, the desire, however fleeting or precarious, to sustain individuality through collective contribution. And finally, but most importantly, Scrooge's transformation opens up a dialectical relationship between the past and the present, between what was, what is and what should be, engaging us, the readers and learners, in a relentless trajectory of self-recognition and cultural identification.

Thus, as the story unfolds through Ebenezer's repressed memories and desires taking the form of the three consecutive Christmas spirits, the story evokes feelings of kindness and sympathy alerting its readers to the idea that it actually takes a harsh reality to create a harsh individual. The story's happy ending with a reformed, optimistic, generous, joyous Scrooge is nevertheless a reminder to the contemporary reader that the process of subjectivation is an arduous one involving painful stages. Self-awareness is a step to social awareness in this novel and this symbolic positioning of ours should be circumscribed by the values that the apparition of Scrooge's long dead partner Jacob Marley had set at the very beginning of the narrative: "Business!" cried the Ghost, wringing its hands again. "Mankind was my business. The common welfare was my business; charity, mercy; forbearance, and benevolence were all my business. The dealings of my trade were but a drop of water in the comprehensive ocean of my business" (14).

3. CONCLUSION: DICKENS, EFL CLASSROOM PRACTICE AND MENTORSHIP

Dickens's universal truths comprise a narrative which transcends its own historical and cultural circumstances provide us and our learners with concepts

⁷ According to Lacan, there is an incessant sliding of the signified below the signifier to the effect of a constant change of meaning. However, there are moments, points in discourse, which arrest and stabilize signification and these are called *points de capiton*. Meaning then becomes fixed and stable but this is only momentary. See Minsky. Yiannis Stavrakakis explains that the *points de capiton* can "function as a point of reference only if posited as an incarnation of the universality of a certain group or collectivity. In the *point de capiton* a particular signifier is called to incarnate a function beyond its concreteness... in order to represent fullness in general" (80).

and ideals which are more pertinent now than they were ever before. As a social commentator, Dickens, I have suggested, offers a unique and unrivaled, in my opinion, lesson in self as well as social knowledge. *A Christmas Carol* has been one of the most widely used Victorian narratives to be put to classroom use. Whether abridged or not, adapted to simplified versions or as an authentic text suitable for more advanced learners, or even as a cartoon to be watched at Christmas time, Dickens's tale provides the text upon which universal truths are propounded, negotiated, contested and re-affirmed. For this reason, the text also exemplifies, in the most brilliant manner, the singular logic which advocates the re-designing of school curricula and syllabuses around literature. The particular techniques and specific classroom practices that such a re-designing could or should devise are best left to the hands of the material developers and language experts. After all, "a syllabus intended to provide valuable cultural information will probably include literary texts" (Brumfit 120). Even though the re-inclusion of literature within language curricula and syllabuses must be re-conceptualized as a whole, in my opinion, based on a radical, and, hence, rather intimidating, re-evaluation of pedagogical aims and principles, the need for alerting the learners to its universal significance is more imperative now than it has ever been before. At the same time, and rather against the current pedagogical trends advocating independent learning and a student-centered procedure the role of the teacher as mentor rather than as a mere instructor is enhanced by the urgent need to re-establish the learning process within the larger and more pertinent frame of character development.

The role of the teacher/mentor in Education is therefore I think as crucial nowadays as it was when goddess Athena, the goddess of Wisdom, undertook to guide Telemachus through the insecurities of adolescence into maturity and adulthood.

WORKS CITED

- Baumgarten, Murray. "Fictions of the City." *The Cambridge Companion to Charles Dickens*. Ed. John O. Jordan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 106–119. Print.
- Brumfit, J. Christopher. *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press, 1985. Print.
- Dickens, Charles. *A Christmas Carol*. 1843. New York: Dover Publications, 1967. Print.
- . *A Tale of Two Cities*. 1859. London: Penguin Books, 1984.
- Eagleton, Terry. *The English Novel: An Introduction*. London: Blackwell Publishing, 2005. Print.
- Guroian, Vigen. "Friends and Mentors: The Message of Children's Stories." *The Christian Century* 115/17. June 1998. 76–83. Print.
- Lacan, Jacques. *Écrits. A Selection*. Trans. Alan Sheridan. London: Routledge, 1977. Print.
- Minsky, Rosalind. *Psychoanalysis and Gender: An Introductory Reader*. London and New York: Routledge, 1996. Print.
- Mumford, Lewis. *The Urban Prospect*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968. Print.
- Newsom, Robert. "Fictions of Childhood." *The Cambridge Companion to Charles Dickens*. Ed. John O. Jordan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 92–105. Print.

- Schor, Hilary. "Novels of the 1850s: *Hard Times*, *Little Dorrit*, and *A Tale of Two Cities*." *The Cambridge Companion to Charles Dickens*. Ed. John O. Jordan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 64–78. Print.
- Stavrakakis, Yiannis. *Lacan and the Political*. London: Routledge, 1999. Print.
- Wilson, Angus. *The World of Charles Dickens*. London: Granada Publishing, 1970. Print.
- Žižek, Slavoj. *How to Read Lacan*. London: Granta Books, 2006. Print.

BEATA GROMADZKA ♦ Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

‘At least the form teacher is pretty good. Aesthetically speaking’. What is the purpose of the portraits of teachers in the *Felix, Net i Nika* series of novels by Rafał Kosik?

The world presented in the novels by Rafał Kosik corresponds to a large extent to contemporary reality. The adventures of the protagonists take place at school and on a trip. Although this world includes magic and motifs characteristic of science fiction prose, such as time travel and enthusiasm for more and more advanced devices and machines, the reader has the impression of participating in probable events that he knows from own experience, including everyday life annoyances, such as rush hour traffic jams, and socio-political upheavals, such as street protests, boards of enquiry, vetting, and, last not least, a grandfather in the Teutonic Order.

We get to know the heroes at the time when they are beginning their education at junior high school:

Felix turned around and looked at the new school. The building seemed too large to him... The grey four-storey [edifice] could be a hundred years old. It looked a bit like a gloomy castle. With a little imagination, its distinctive top part could be seen as turrets. The wind was moving the branches of two poplars growing on both sides of the entrance. Prof Stefan Kuszmński Junior High School – the place where he would go to almost daily for the next three years¹.

The school is the setting of the first adventures of the protagonists, i.e. discovery of a World War II secret in the school attic and the exposing of the Ruben gang. For these reasons, the school space, classrooms, laboratories, corridors, and nooks and crannies of the old building – official and ritualized sites as well as inaccessible and mysterious non-places – provide an important background for the events. The school environment is important for the novel because this is where the worlds of children and adults coexist. Therefore, it is worthwhile to examine its underlying rules and purpose. Let us start by looking at the intentions of the author.

¹ R. Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi*, Warsaw 2013, pp. 9–10 (Trans. AUTHOR – all quotations come from this edition).

‘Let’s talk for a moment about the school the way you present it in your novel. Is it really so lousy or do exaggerate a bit?’ This question was put forward to Rafał Kosik during an interview with Ewa Skibińska². The writer answered:

I don’t think it’s as bad as that, it has good and bad teachers. Its portrayal is certainly a bit distorted. I did not intend to directly replicate the school setting. I wanted to show certain social mechanisms, mechanisms of power and subordination. My teacher friends say I created something that is close to the school reality. The staff meeting was a complete flight of fancy. Surprisingly, it turned out to be an accurate description of staff meetings at schools.

With this declaration, Kosik joins the discourse on the school as a place of constant oppression, unsuitable for children, where young minds are irreversibly warped and personalities are stifled. This is consistent with the popular belief, identified in cultural studies, that the reality is saturated with symbolic violence,³ in which individuals take part in a transfer of meanings produced and imposed by culture, resulting in the construction of ideas about the reality and their dissemination in society by the authorities. The school as a state educational institution seems to be a perfect place to form a subject through ideology, where the relationship between the educators and the educated, in fact between the rulers and the ruled, is fully revealed. According to Rafał Kosik, the above idea governs his portrayal of the school. However, as mentioned in other quoted excerpts from the interview, this image of the school is obviously unreal, and intentionally distorted by the author. Kosik considers it a caricature and a model of cultural practices, and yet, in the opinion of his audience, notably teachers, he created a truthful image of the school. So, how can these paradoxes be overcome? What is the image of the school in the *Felix, Net i Nika* series of novels?

Obviously, the educational circles are not limited to teachers, but for the sake of brevity I will focus on their portraits presented in the first volume of the series titled *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* because in this novel the school is the main setting for the events and a significant amount of attention is given to the teachers of the three students. In the interview quoted earlier, the author was also asked about his inspirations for his novels. Kosik replied that he modelled his writing more on the novels of Niziurski, Bahdaj, and Nienacki, rather than those of Rowling, to which his book series is usually compared. He justified it as follows:

As to Harry Potter, the first three volumes were very good. Both from the literary and linguistic perspectives. Someone, however, said about this saga that the evil inside it is fought with evil methods. In other words, there are no noble characters. He was right. Rowling gives us good and bad gunslingers. I don’t

² ‘Nie mam oporów, żeby pisać dla młodzieży’ [interview with Rafał Kosik], “Rymy” 2009/2010, no. 8, pp. 14–15.

³ ‘symbolic power’ – the term coined by Pierre Bourdieu.

want such an image to become encoded in the minds of young people. Literature should carry a message. Where possible, it should educate and show how to solve problems without resorting to violence⁴.

The above comment of the author concerns an important mission of literature for young readers, i.e. its educational function. What answer does the author provide in his novel to the posed question, that is, how young people should solve problems? Certainly not with the help of their teachers, whose expressive portraits in the novel form a set of anachronistic, helpless, and ultimately harmful freaks, who are not just incapable of helping but actually harm their students. The author of the novel has created a collection of weirdos. None of the teachers is likeable to the audience or perceived as an authority.

The teachers are divided into fairly simple types: nasty, nagging, demanding women around fifty (Konstancja Konstantynopolska, Probówka) or hysterical women of a similar age (Ekierka) versus attractive, charming, committed, although perhaps a bit helpless young female teachers early in their career (Jola Chaber, Christina) and men – *grumpy eccentrics who do not understand* young people (Cedynia), scruffy lunatics living in another, certainly not educational, reality (Butler), and psychopathic tormentors with delusions of grandeur (Eftep), who are headed by a playboy conformist headmaster (Juliusz Stokrotka). One could introduce them with the words of the headmaster Piórkowski from *Ferdynand* by Witold Gombrowicz:

the body has been carefully chosen for their exceptionally disagreeable and annoying qualities, there is not one pleasant body here, all strictly pedagogical... and, if once in a while circumstances force me to hire a younger teacher, I make sure that he has at least one repulsive trait... not one of them has a single thought of his own in his head... They're actually a bunch of harmless duffers, they teach only what's in their worksheets, and, no, they don't entertain a single thought of their own⁵.

This perverse recommendation for Joey's teachers, although made eighty years ago, still fits perfectly the teachers in Kosik's novel. Only students have changed – Felix, Net, and Nika bear no resemblance to their counterparts from *Ferdynand*.

Kosik provides the reader with derisive and at the same time stereotypical portraits of teachers, including their physical appearance and the respective pedagogical styles:

Constance waited until everyone was seated. Then she set down behind her desk on a platform, clasped her hands until her knuckles cracked, and turned into a watchful police officer. She was a thin, dry-looking woman with keen

⁴ 'Nie mam oporów, żeby pisać dla młodzieży'..., p. 15.

⁵ W. Gombrowicz, *Ferdynand*, trans. D. Borchardt, Yale University Press 2000, pp. 36–37.

eyes. She was sitting motionless, slowly turning her head, like a female eagle looking for prey from a high perch⁶.

The chemistry teacher was a thin woman in her fifties, whose searching eyes tried to read your thoughts and intentions as if to say 'I just know you're up to no good'⁷.

...Cedynia, who should have already retired, had poor eyesight and wore thick glasses, and, on top of that, as long as the class was quiet, he did not pay much attention to what was happening in the classroom... Cedynia looked like a koala bear seated behind a desk, with which he was inseparable during the lesson periods. Practically all the time he read aloud a textbook or some thick history book, trying to pass as much valuable information as possible to his students.⁸

During the maths lesson, Ekierka, as usual, struggled with maintaining order in the classroom. Every few moments she had to turn away from the board to silence the loudest students. Those reprimanded by the teacher fell silent for a minute, then resumed their conversation. You could tell that it was a nerve-racking time for the maths teacher⁹.

The [IT] teacher was a lanky man with protruding teeth and closely cropped hair on a small head. The red fleece clashed with black jeans and loafers¹⁰. Eftep began each lesson with an extremely boring speech in which he kept repeating such words as 'I' and 'my' in conjunction with vivid descriptions of his successes, revolutionary solutions, and miraculous recoveries of endangered data¹¹.

Professor Butler was a thin, inconspicuous man in his forties. His stained lab coat must have been white at one point. His grey hair was a bit too long and a bit too sparse. Frankly, it was also a bit too greasy. It dangled from his head as if he just came out of the rain. His glasses with clear frames must have been all the rage over thirty years ago¹².

However, the Polish teacher and the English teacher compare favourably with the rest of the weird staff, their most distinctive feature is their long hair, the former is a blonde while the latter is a brunette; they are both young and immediately find favour with their students: 'The form teacher was young, with long fair hair. She looked at them in a friendly way, perhaps even a little amused'¹³. She is the person about whom Net, one of the heroes of the novel, voices his opinion: 'At least the form teacher is pretty good. Aesthetically speaking'¹⁴.

⁶ R. Kosik, p. 69.

⁷ *Ibidem*, p. 50.

⁸ *Ibidem*, p. 115.

⁹ *Ibidem*, p. 290.

¹⁰ *Ibidem*, p. 21.

¹¹ *Ibidem*, p. 194.

¹² *Ibidem*, p. 43.

¹³ *Ibidem*, p. 16.

¹⁴ *Ibidem*, p. 17.

The English teacher, Christina, rather than forcing students to study grammar, had been trying to persuade everyone to take part in an ordinary conversation: She was probably the best English teacher they had ever had... She was nice and patient, not more than twenty years old, and had long, shiny black hair¹⁵.

Actually, it is hard to determine what contributed most to their popularity. It seems that the English teacher became popular because of her focus on conversational English. The Polish teacher, on the other hand, achieved it by reading to students fragments of *Hobbit*, cancelling a scheduled spelling test, and allowing herself to be drawn into open discussions during her lessons. The last one in this collective portrait of the staff is the physics teacher, who is the only one with professional skills:

Antoni Czwartek was a fifty-year-old man with a paunch, thick glasses, and grey moustache. He was one of the few teachers who turned each lesson into a real show. This physics teacher could be a magician or a quiz show host. He came to each class with a well-prepared scenario. Amazingly, on several occasions students who were staying home on sick leave came to school just to attend physics lessons. The formulas and exercises written on the board were an addition to the entire show and students solved them willingly in order to find out what they had just watched. Felix believed that the physics teacher should get an award for teachers although he had no idea whether such award existed¹⁶.

Finally, we have a portrait of the headmaster:

Ladies and Gentlemen! My name is Juliusz Stokrotka and I am the headmaster of this school... The owner of the sonorous voice turned out to be a short pudgy man wearing an overly tight navy blue suit and a carefully tied cheerful green bow tie. On top of his head he had a shiny bald patch¹⁷.

The distinguishing features of the headmaster are: a tight suit, bow ties in many colours, and a tendency to deliver boring speeches: 'The headmaster started to recount in a monotonous voice the history of the school, then talked about its educational achievements and the rules, but Felix quickly lost interest in his words'¹⁸.

Another excerpt:

Juliusz Stokrotka, the school headmaster, came out and stood on the platform in front of a huge pull-down screen. He waited until everyone was seated. He silenced, or at least tried to silence, the students by raising his hands. He was wearing a dark green suit with a waistcoat, a light yellow shirt, and an orange bow tie. He sighed when he noticed a complete lack of interest from the audience¹⁹.

¹⁵ *Ibidem*, p. 33.

¹⁶ *Ibidem*, p. 113.

¹⁷ *Ibidem*, p. 11.

¹⁸ *Ibidem*, p. 11.

¹⁹ *Ibidem*, p. 364.

The portraits of teachers and scenes of school life in the prose of Kosik are disconcerting. It is not because they are caricatures and stereotypes. After all, such presentations are known both in the literature for adults (Gombrowicz) and in the literature for young readers (Niziurski). Here, however, the created model is clearly directed against a specific type of school. Felix, Net, and Nika attend a private school. This is probably the first literary depiction of a type of school that grew out of opposition to the institutionalized education of the Polish People's Republic. Their establishment was a revolt against lack of democracy, routine, and restrictions. The first so-called community schools responded to the social need for the joint responsibility of parents and teachers for the upbringing and education of children. For Kosik, the private status of the school is only evident by the attention given to the tuition fee by its headteacher and the sometimes unethical efforts to attract new students who can be a source of income. The author exposes such problems as inequality among students related to the economic status of their parents, as well as thefts and extortions. Those problems are certainly not limited to private schools and would not come as a surprise but for the fact that in the Kosik's novel they must be tackled by pathetic and incompetent teachers. I think that no private school could survive in the market with the teaching staff that brings to mind educational institutions in the 1960s and 1970s, and yet the teachers of Felix, Net, and Nika epitomize the worst aspects of that era's mentality. It is a pity that the author wasted an opportunity to show us how political changes and historical conditions transformed Polish schools. Obviously, Kosik wanted above all to create an attractive adventure thriller story and not an apologetic image of the school, but he could have refrained from adding to the plot the issue of private education which, it seems, must still wait for its portraitist. The teachers of the Kuzmiński junior high school seem to be transported directly from the period of hardcore socialism at its worst.

According to Kosik, the school as an institution has nothing to offer to students, and one certainly cannot learn much from teachers who are incompetent and cowardly and who confuse respect for authority with bullying of students, memorization of information, and disciplining through recording tardiness in the class register. It is the young people who can be positive role models for the teachers. When the Polish teacher announces a spelling test, feared by Net because of his dysorthography, his friends try to comfort him:

‘Everyone is different! Better at one thing, worse at another. What matters is the sum total and in your case it's pretty decent,’ she [Nika] smiled.

‘You think so?’ Net asked excitedly. ‘Do you think she will take into account my dyslexia?’

‘We'll have to wait until tomorrow to find out,’ answered Felix²⁰.

²⁰ *Ibidem*, p. 88.

It is the students who discuss with the strict geography teacher her methods of checking knowledge:

They were nudging each other because none of them wanted to start the conversation. Finally, Nika cleared her throat and said:

'We would like to like geography.'

Constance lowered her eyebrows as if the skin on her forehead got tired of keeping them lifted.

'And what prevents you from liking it?' she asked almost without opening his mouth.

'Well... numbers,' stammered Net.

'That's right,' interjected Felix. 'On our last test there were too many numbers and too little geography.'

'I'm sure there are lots of interesting people living in South America,' continued Nika, taking half a step forward. 'We want to get to know them better but we can't know exactly how many people live there, the size of the land, and how much they produce of... maize because we can look it up anywhere, anytime'²¹.

However, the biggest educational failure was associated with the headteacher, who refuses to discuss with the protagonists his dismissal of the night watchman and ignores their attempts at mediation and explanations: 'It's really charming that you stood up for the man,' he said, patting them on the shoulders and pushing them towards the door. 'But now go to your classes.'²² The next confrontation of the three protagonists with the headmaster results in mutual blackmail:

'I don't like to be threatened. And what if he now expels us from school?'

'He won't expel us precisely because then we would tell everyone about ghosts,' said Net.

'He couldn't justify the expulsion,' added Felix. 'It didn't work out well but there's nothing we can do about it now.'

'Even if we run into trouble, he can't touch us'²³.

In the end the students help to solve the problem by telling their headmaster how to deal with it.

Many school situations described in the novel prove that the teachers are incompetent and powerless. This corresponds with the intention of the author to show a group of young friends who learn from each other, acquire knowledge from the Internet and (fortunately) books, and can manage just fine without school. For a short while, their mentors include some other adults, especially fathers, but it is the new media and the environment of technological inventions that provide the tools to deal with ordinary and unusual situations: school thefts, ghosts in the school attic, or a geography test. The highly special-

²¹ *Ibidem*, p. 86.

²² *Ibidem*, p. 110.

²³ *Ibidem*, p. 128.

ized and continuously upgraded computer program Manfred is a true ally in overcoming difficulties and solving problems, replacing adults.

The image of the school and the profiles of its teachers resemble well-known methods of portraying the educational reality in literature for children and young adults. From a historical perspective, literary fiction has offered at least three views of the school system. The first one is apologetic, containing positive portraits of teachers and students in works from the 1950s. The second, critical view, appeared in the literature in the 1960s and 1970s and resulted in depictions of schools as fossilized institutions, disliked by students who are taught by hostile teachers²⁴. The third school model consists of realistic presentations tinged with humour²⁵. The author of *Felix, Net i Nika* created a negative image of school. Perhaps Kosik wanted to draw on the last model, which is used, among others, in the works of Edmund Niziurski. However, the characters of the teachers created by him do not have the same convincing strength of the adult characters of *Sposób na Alcibiadesa*. As a result of a trick played by his students, a widely disrespected teacher nicknamed after a historical figure (Alcibiades) regains confidence in his teaching abilities, gains the respect of other teachers, and enthuses his students with his passion for history. Niziurski shows an image of a school that is educationally smart and playful. In the course of their skilfully designed comic adventures and mishaps, the students fall into a trap – it turns out they like history and think highly of their teacher. They are maybe a little surprised, but also proud:

'Well then, congratulations. I see that the spirit of our school has awoken in you. I just wonder how it was possible.'

We just stood there looking very sheepish. Exactly! How was it possible? A miracle? Shakespeare's revenge? Alcibiades' ruse? The extraordinary power of the trick? Or the genius of THE EIGHTH LEGION²⁶.

This message is absent from Kosik's novels, where real life takes place outside of the school, shown as a depressing relic that one would like to forget in the 21st century, while the reader Niziurski's novel may continue to wonder together with Ciamciara how it came about that he and his classmates have gained historical knowledge and passion.

There are also other mentor teachers in novels for children and young adults. Professor Dmuchawiec from *Jeżycjada* by Małgorzata Musierowicz is a character of the same calibre as Alcibiades. The *Jeżycjada* series of books include a collection of teacher characters, some of them good and sensitive,

²⁴ It is worth recalling *Siedem zielonych zeszytów* by Jan Kurczab and *Maski* by Krystyna Salaburska.

²⁵ These images of school can be found in the works of Marian Bielicki, Irena Jurgielewiczowa, Elżbieta Jackiewiczowa, Halina Snopkiewicz, Hanna Ożogowska, and Edmund Niziurski.

²⁶ E. Niziurski, *Sposób na Alcibiadesa*, Warsaw 1996, p. 252.

though not without flaws and quirks, like Dmuchawiec, others nasty like Pieróg, inept like Jedwabińska, or silly like the form teacher Kozia. The author also shows clearly what she values most in this profession: an understanding and supportive attitude towards students and an education based on the shaping of responsibility and autonomy. This fits in with the system of values in the novel. Despite being frequently criticized for her idealized characters and affirmation of a contemplative approach to life, the author gets her own way. What matters is communication and dialogue; in the world of the novels, there are many thoughtful discussions taking place between a teacher and his students.

In the opinion of Musierowicz, the school must provide students with appropriate models. The teacher must assist the student in the discovery of a new, unknown world as well as take care of and look after the student. At the same time, the events taking place at the school in *Jeźycjada* illustrate the changes that have been taking place over the years among teachers. With the passage of historical time and changes in political conditions, the educators are becoming more and more liberal, open-minded, free from ideological pressures, and can derive real pleasure from teaching.

In the interview quoted at the beginning of this paper, Kosik mentions counter-educational message of the novels about Harry Potter, whose plot, while taking place in an imaginary world, paradoxically resembles the reality of the audience. It includes a school, students, and teachers, who are generally described in positive terms. A respect for the knowledge acquired at the school and an enthusiasm for learning are indisputably an integral part of the story.

The novel by Kosik could be classified as belonging to the genre of anti-pedagogy literature. In its most extreme stance, anti-pedagogy calls for a radical rejection of education because it threatens the capacity for self-determination and its aim is a planned destruction of the subjectivity of the child. In the opinion of the adherents of the movement championed by Ekkehard von Braunmühl, each intentional educational activity is an act of depersonalization, enslavement, and 'small murder' of the child's psyche and personality²⁷.

The anti-pedagogy trend has a long tradition in children's literature. Janusz Korczak creates in his works, such as *King Matt the First* (Polish: *Król Maciuś Pierwszy*) and *The Bankruptcy of Little Jack* (Polish: *Bankructwo małego Dżeka*), many situations that can be considered examples of the above-mentioned mechanisms: the brutality of adults who exploit the child, common mistakes made by parents, and misconduct of teachers. This trend is also represented, in a sense, by Edmund Niziurski in his novel *Księża urwisów*. One could also mention the controversial *Horrid Henry* book series by Francesca Simon and *Matilda* by Roald Dahl.

²⁷ In B. Śliwierski, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992.

I would like to close my paper with the terrifying image of Chunchem Hall Primary from the aforementioned Dahl's novel. The headmistress of Matilda's school is the fearsome Miss Trunchbull, who is a tyrant, a monster, and a travesty of a teacher and educator. However, thanks to the narrator the reader knows what to think of her behaviour:

Now most head teachers are chosen because they possess a number of fine qualities. They understand children and they have the children's best interests at heart. They are sympathetic. They are fair and they are deeply interested in education. Miss Trunchbull possessed none of these qualities and how she ever got her present job was a mystery²⁸.

The author deliberately caricatured the headmistress, consciously following her own recommendations: 'Go the whole hog. Make sure everything you do is so completely crazy it's unbelievable'²⁹. It is hard to believe that someone could throw children like the hammer and torture them using 'The Chokey'. The book written ostensibly against schooling, in fact, defends the true values of education, which can also be accomplished at the school, as demonstrated in the narrative and the character of Jennifer Honey, who is Matilda's form teacher. Such mature view of the school is missing in the novel by Kosik.

²⁸ R. Dahl, *Matilda*, New York 1998, p. 82.

²⁹ R. Kosik, p. 115.

MACIEJ SKOWERA • Uniwersytet Warszawski

Opowieści z innej Narnii. *Problem Zuzanny* Neila Gaimana jako udoświadczona literatura dziecięca¹

Streszczenie: Celem artykułu jest zbadanie relacji między *Opowieściami z Narnii* C. S. Lewisa i opowiadaniem Neila Gaimana *Problem Zuzanny*. Autor wykazuje, że tekst Gaimana stanowi polemikę nie tylko z losem Zuzanny Pevensie i przedstawieniami seksualności w *Opowieściach...*, lecz także z wyobrażeniami osób dorosłych na temat dziecka, dzieciństwa i literatury dziecięcej. Z jednej strony, *Problem Zuzanny* wykorzystuje najważniejsze i najbardziej rozpoznawalne elementy klasycznych tekstów Lewisa, takie jak obecne w tych dziełach wątki czy postaci. Z drugiej strony, opowiadanie modyfikuje owe elementy (w tym figurę mentora), korzystając z tego, co zazwyczaj nie jest łączone z literaturą dziecięcą: przemocy, okrucieństwa oraz perwersyjnej seksualności. Autor artykułu dowodzi, że utwór Gaimana dekonstruuje ideę, zgodnie z którą niewinność i cudowność to zasadnicze właściwości dzieciństwa i literatury dziecięcej. Brytyjski pisarz ukazuje relatywność tych kategorii, zapraszając odbiorców do gry z dobrze znanymi opowieściami. Zgodnie z koncepcją autora, tekst Gaimana może być zatem postrzegany jako udoświadczona literatura dziecięca.

Słowa kluczowe: Neil Gaiman, C. S. Lewis, literatura dziecięca, mentor, *Opowieści z Narnii*, *Problem Zuzanny*, udoświadczona literatura dziecięca

Twórczość C. S. Lewisa jest najczęściej interpretowana w duchu religijnej egzegezy². Alegoryczne sposoby odczytywania tekstu, wyznaczone przez paradygmat chrześcijański, w dużej mierze kształtują powszechną opinię na temat najsłynniejszego współcześnie dzieła pisarza – siedmiotomowego cyklu *Opowieści z Narnii* (wyd. oryg. 1950–1956), a także ekranizacji jego kolejnych części³. Ob-

¹ Parafrazuję tu tytuł rozdziału *Opowieści z Narnii jako literatura dziecięca* zawartego w rozprawie: M. Oziewicz, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia Opowieści z Narnii C. S. Lewisa*, Kraków 2005.

² Zob. M. Kładź-Kocot, *Cień pani Moore. Seksualność, kobiecość i konstrukcje genderowe w twórczości C. S. Lewisa*, „Creatio Fantastica” 2014, nr 4 (46), online: <https://creatio-fantastica.files.wordpress.com/2014/11/artn-marta-kc582adc5ba-kocot-ciec584-pani-moore1.pdf>, dostęp: 26.12.2014, s. 1.

³ Anna Maria Czernow zauważa z kolei, że „status świata Narnii zależy od odbioru czytelniczego. Osoba nieświadoma chrześcijańskiego kontekstu utworu – np. dziecko – odczyta *Lwa, czarownicę i starą szafę* jako fantasy, gdzie jest magia, przygoda i zakończe-

ranie tej drogi lektury owych utworów jest również źródłem wielu zarzutów wysuwanych w kierunku septologii⁴.

Rozpatrując „kwestię kobiecą” w *Opowieściach...*, polemisci i polemistki koncentrują się zazwyczaj na postaci Zuzanny Pevensie. W kończącym cykl tomie *Ostatnia bitwa* (wyd. oryg. 1956) wszyscy (oprócz niej) „przyjaciele Narnii” giną w katastrofie kolejowej i raz jeszcze trafiają do fantastycznej krainy, by ostatecznie przenieść się do świata idealnego, kojarzącego się z chrześcijańską wizją raju. Zuzannie taka możliwość zostaje odebrana – „nie spotkała się wraz z resztą rodzeństwa i przyjaciół w «prawdziwej Narnii», co oznacza również, że nie zginęła [...], bo nie zasłużyła na pośmiertny raj”⁵.

Dzieci następująco legitymizują fakt wykluczenia Zuzanny ze swego grona:

– Moja siostra Zuzanna – odparł Piotr z powagą – nie należy już do przyjaciół Narnii.

– Tak – dodał Eustachy. – A kiedy próbuje się porozmawiać z nią o Narnii, mówi: „Jaką macie wspaniałą pamięć! Ale to niemożliwe, żebyście wciąż myśleli o tych wszystkich śmiesznych rzeczach, w które się bawiliśmy, gdy byliśmy dziećmi!”

– Och ta Zuzanna – westchnęła Julia. – Teraz interesują ją tylko nylonowe pończochy, szminki i zaproszenia na przyjęcia. Zawsze strasznie chciała być dorosła⁶.

Rzeczywiście – Zuzanna, jak się zdaje, pragnęła dorosnąć. To ona nieustannie strofowała braci i siostrę, traktując ich z wyższością, ona także do samego końca nie chciała uwierzyć w opowieść Łucji o przejściu przez szafę do nie-

nie, którego się nie spodziewa. Inaczej odbierze opowieść dorosły, świadomy czytelnik – świat Narnii nabierze cech baśniowych takich jak schematyczność konstrukcji i deterministyczne, spodziewane zakończenie. [...] W odbiorze czytelnika świadomego świat Narnii staje się alegorią”; A. M. Czernow, *Kiedy baśniowość jest wrogiem fantazy...*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni. Tom 2. W poszukiwaniu straconego królestwa*, red. G. Leszczyński, Poznań 2006, s. 108.

⁴ Wspomnijmy choćby opinię Philipa Pullmana, uznającego powieści Lewisa za przepełnioną treściami rasistowskimi, lekceważącą w stosunku do kobiet „rażącą religijną propagandę”. Zob. J. Ezard, *Narnia Books Attacked as Racist and Sexist*, „The Guardian” z dn. 3.06.2012, online: <http://www.theguardian.com/uk/2002/jun/03/gender.hayfestival2002>, dostęp: 26.12.2014; tłumaczenie robocze na potrzeby niniejszego tekstu – M. S. Warto wspomnieć, że Pullman jest autorem słynnej trylogii *Mroczne materie* (wyd. oryg. 1995–2000), uznawanej często za świecką odpowiedź na *Opowieści...* czy wręcz za ich antytezę. Oprócz Pullmana serię Lewisa krytykowali m.in. A. N. Wilson, Kath Filmer, John Goldthwaite, Philip Hensher, Kevin Fry, Laura Miller i J. K. Rowling. Zob. D. Brown, *Are The Chronicles of Narnia Sexist and Racist?*, online: <http://www.narniaweb.com/resources-links/are-the-chronicles-of-narnia-sexist-and-racist/>, dostęp: 26.12.2014.

⁵ M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 14.

⁶ C. S. Lewis, *Ostatnia bitwa*, [w:] *idem, Opowieści z Narnii*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2010, s. 831. Marek Oziewicz pisze, że Zuzanna „odeszła w swego rodzaju apostazję”, odciągnięta od Aslana właśnie przez „nylonowe pończochy, szminki i zaproszenia na przyjęcia”. M. Oziewicz, *op. cit.*, s. 218.

zwykłej krainy. Warto przypomnieć w tym miejscu symptomatyczne zachowanie Zuzanny z tomu *Lew, czarownica i stara szafa* (wyd. oryg. 1950). Początkowo bohaterka z lekceważeniem podchodzi do słów młodszej siostry i złośliwie je komentuje: „Nie bądź głupia, Łucjo [...] Dopiero co wyszliśmy z tego pokoju i ty tam jeszcze byłaś”⁷. Nawet gdy Zuzanna na własne oczy przekonuje się, że historia opowiedziana przez Łucję była prawdziwa, jest przepełniona lękiem i namawia rodzeństwo do powrotu:

Ja... zastanawiam się, czy w ogóle jest sens iść dalej [...] Chodzi mi o to, że tutaj jakoś nie jest specjalnie bezpiecznie, i myślę, że nie będziemy się dobrze bawić. A poza tym z każdą chwilą robi się coraz zimniej i nie zabraliśmy nic do jedzenia. Co wy na to, żeby wrócić do domu?⁸

Zuzanna jawi się jako strachliwa osoba „małej wiary”, której podejście do rzeczywistości jest racjonalne, odległe od tego, co kojarzy się z dziecięcym sposobem przeżywania świata. W kolejnych tomach cyklu jest konsekwentnie prezentowana jako przedwcześnie dorosła: „nigdy nie potrafiła polubić rycerskich zabaw”⁹; „była [...] bardzo dojrzała jak na swój wiek”¹⁰. Zasadne zdaje się ujmowanie losu przeznaczonego starszej z siostr Pevensie w *Ostatniej bitwie* jako kary, którą zapowiadało jej postępowanie od samego początku cyklu: kary za to, że dziewczynka – uznawszy wspomnienia o Narnii za dziecięcą zabawę – skoncentrowała się na dorastaniu i odkrywaniu własnej seksualności, na co w świecie przedstawionym powieści Lewisa nie ma miejsca¹¹.

Jennifer L. Miller zauważa, że niepodjęcie przez Lewisa kwestii seksualności i pożądania erotycznego współgra z roztaczaną przez niego wizją dzieciństwa niewinnego i czystego¹², ale tworzy również w całym cyklu pęknięcia, rozdarcia, „białe plamy”, pozwalające innym autorom i autorkom na

⁷ C. S. Lewis, *Lew, czarownica i stara szafa*, [w:] *idem, Opowieści z Narnii...*, s. 19.

⁸ *Ibidem*, s. 39.

⁹ *Idem, Księżę Kaspian*, [w:] *idem, Opowieści z Narnii...*, s. 167.

¹⁰ *Idem, Podróż „Wędrowca do Świt”*, [w:] *idem, Opowieści z Narnii...*, s. 238.

¹¹ „Szminki i nylonowe pończochy, do których zamięłowaniem bohaterowie *Opowieści z Narnii* eksplikują nieobecność swojej siostry w rajskiej krainie, są oznaką dorosłości. Bohaterom z krainy Aslana nie wolno więc tak naprawdę dorosnąć – pozostają otwarci na narnijskie zbawienie, dopóki tkwią w stanie dziecięcej niewinności. Nieprzypadkowo w zakończeniu *Księcia Kaspiana* Lew zabrania starszym spośród rodzeństwa, Piotrowi i Zuzannie, powrotu do Narnii, tłumacząc, że są już na to zbyt dorośli. Bo wiem rzeczą tak naprawdę w Narnii zabronioną jest dojrzewanie płciowe”. M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 14. Zob. również J. L. Miller, *No Sex in Narnia? How Hans Christian Andersen’s Snow Queen Problematises C. S. Lewis’s The Chronicles of Narnia*, „Mythlore” 2009, nr 107/108, s. 115: „Romantyczna miłość i pożądanie mogą istnieć w egzotycznych i dziwnych miejscach daleko od Narnii, ale w samej Narnii, krainie niewinności i cudów, takie obrazy nie są możliwe”; tłumaczenie robocze na potrzeby niniejszego tekstu – M. S.

¹² Lewis przyznawał się do rodzaju fobii na punkcie reprezentacji quasi-miłosnych relacji między dziecięcymi bohaterami i bohaterkami w dziełach literackich. Zob. *ibidem*.

„dopisywanie” do septologii treści zwracających uwagę właśnie na erotyczny aspekt relacji między bohaterami i bohaterkami¹³. Jednym z takich tekstów jest opowiadanie Neila Gaimana *Problem Zuzanny* (wyd. oryg. 2004). Gaiman, mimo całego uznania dla *Opowieści...* i ich autora, określa odmówienie Zuzannie możliwości wejścia do nowej Narnii jako „problematyczne” i „irytujące”¹⁴. Tekst brytyjskiego twórcy należy moim zdaniem rozpatrywać w znacznie szerszej perspektywie. Dyskutuje on nie tylko z obrazem seksualności w septologii, lecz także z zawartym w tym cyklu wizerunkiem mentora – opiekuna, reprezentanta prawdy i norm etycznych, oraz z wyobrażeniami dorosłych na temat istoty dziecka, dzieciństwa i samej literatury dziecięcej¹⁵.

Problem Zuzanny koncentruje się wokół wywiadu dla prasy, który dziennikarka Greta Campion przeprowadza z profesorem Hastings – uznaną badaczką twórczości dla odbiorców niedorosłych. Tematem rozmowy w pewnym momencie staje się ostatni tom cyklu Lewisa. „Z Zuzanną musiało być coś [...] nie tak – stwierdza młoda dziennikarka. – Coś, o czym nam nie powiedzieli. W przeciwnym razie nie zostałaby tak potępiona, nie odmówiono by jej wstępu do nieba”¹⁶. Greta przywołuje interpretację tego fragmentu cyklu zaproponowaną przez jej dawną nauczycielkę: „choć wtedy Zuzanna odrzuciła raj, póki żyje, wciąż jeszcze ma czas, by się pokajać [...] za to, że nie wierzyła. I za grzech Ewy”¹⁷, czyli grzech kobiecości¹⁸.

Okazuje się, że pewne wydarzenia z biografii profesor Hastings są uderzająco podobne do przeżyć Lewisowskiej Zuzanny. Przede wszystkim obie straciły rodzinę w katastrofie kolejowej. Badaczka, porównując dzieje swojego życia z sytuacją, w której znalazła się Zuzanna, mówi:

– Wątpię, by po śmierci rodziny miała wiele okazji do nakładania nylonowych pończoch i szminki. Ja z pewnością nie miałam. [...] Lecz pozostanie przy życiu oznaczało także, że musiała zidentyfikować ciała swoich braci i młodszej siostrzyczki. [...] Mój starszy brat wyglądał zwyczajnie. Jakby spał. Pozostała dwójka nieco gorzej. [...] Mojemu młodszemu bratu obcięto głowę. Bóg, który ukarał mnie za to, że lubiłam pończochy i przyjęcia, każąc mi przejść przez szkolną stołówkę pełną much i zidentyfikować Eda, no cóż... trochę za dobrze się bawił, nie sądzisz? Jak kot zabawiający się myszą, wyciskający z niej ostatnią uncję radości. W dzisiejszych czasach chyba lepiej powiedzieć «ostatni gram radości». Sama już nie wiem¹⁹.

¹³ Zob. *ibidem*, s. 113.

¹⁴ N. Gaiman, *Wstęp*, [w:] *idem*, *Rzeczy ulotne. Cuda i zmyślenia*, przeł. P. Braiter, Warszawa 2006, s. 18.

¹⁵ Na temat wykazywania przez cykl narnijski cech właściwych dla literatury dziecięcej zob. np. M. Oziewicz, *op. cit.*, s. 56–103.

¹⁶ N. Gaiman, *Problem Zuzanny*, [w:] *idem*, *Rzeczy ulotne. Cuda i zmyślenia...*, s. 194.

¹⁷ *Ibidem*, s. 193.

¹⁸ Zob. M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 14.

¹⁹ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 194.

Nietrudno zauważyć, że w pewnym momencie kobieta zaczyna mieszać podmioty zdań, utożsamiając się z bohaterką septologii Lewisa. Jednocześnie – co znaczące – Bóg w jej wypowiedzi zostaje porównany do kota bawiącego się myszą, a stąd już niedaleko do narnijskiego Lwa, Aslana. Lewisowski bohater jest bowiem często interpretowany jako upersonifikowane *sacrum* i osobowy Bóg narnijskiego świata²⁰. W snach obu bohaterek pojawiają zresztą niepokojące sceny, w których powtarza się właśnie postać nienazwanego żadnym imieniem lwa, przypominającego stwórcę Narnii. W koszmarze pani profesor²¹ zwierzę tylko rozmawia z czarownicą:

We śnie stoi wraz z braćmi i siostrą na skraju pola bitwy. [...] Lew jest złocisty, ręce trzyma splecione za plecami. Czarownica, ubrana na białło, krzyczy coś do niego, a on słucha spokojnie. Dzieci nie rozumieją o czym mówią, nie pojmują jej zimnej złości ani grzmiących odpowiedzi lwa. Włosy czarownicy są czarne i błyszczące, usta czerwone²².

Osoba znająca choćby pierwszy tom septologii Lewisa automatycznie odczyta nawiązania do tego dzieła. Dziewczynka ze snu, w której rolę wciela się profesor Hastings, to oczywiście odpowiednik Zuzanny, monstualny lew – Aslan, a czarownica – potwornej wiedzy Jadis, potomkini dżinnów i olbrzymów²³. Wydawać by się mogło, że postaci z opowiadania Gaimana nie różnią się znacząco od swoich pierwowzorów. Skonfrontujmy jednak powyższy cytat z fragmentem *Opowieści...*, w którym rodzeństwo Pevensie po raz pierwszy spotyka „nieoswojonego Lwa”:

[...] dzieci [...] nie wiedziały, co zrobić lub co powiedzieć, kiedy go zobaczyły. Temu, kto nigdy nie był w Narnii, trudno pojąć, że coś może być jednocześnie i dobre, i groźne. A jeśli dzieci nigdy by w to nie uwierzyły, to teraz były wyleczone ze swojej niewiary. Kiedy spojrzały na twarz Aslana, dostrzegły tylko błysk złotej grzywy i jego wielkie, królewskie, poważne i przenikliwe oczy. Trwało to krótko, bo każde z nich zdało sobie szybko sprawę z tego, że nie może patrzeć w te oczy. Ogarnął je dziwny lęk²⁴.

Lew pojawiający się w śnie profesor Hastings jest na pozór podobny: przerażający, poważny, o złocistej sierści. Trudno jednak dostrzec w nim najważniej-

²⁰ Zob. M. Oziewicz, *op. cit.*, s. 214.

²¹ Zgodnie z moją interpretacją pierwszy koszmar jest snem profesor Hastings, choć możliwe wydaje się również uznanie go za sen Grety.

²² N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 189–190.

²³ Zgodnie z moją interpretacją Biała Czarownica z pierwszego tomu cyklu Lewisa oraz Jadis z *Siostrzeńca czarodzieja* (wyd. oryg. 1955) to ta sama postać.

²⁴ C. S. Lewis, *Lew, czarownica i stara szafa...*, s. 75. Jak pisze Oziewicz, „Dzieci prawdopodobnie pierwszy raz w życiu doświadczają tak mocnych i ambiwalentnych uczuć: grozy oraz zachwytu jednocześnie. [...] Lew stanowi ucieleśnienie tego, co jest «ponad», tego, co niewypowiedziane, niezgłębione, nie do objęcia umysłem i nieporównywalne z jakimikolwiek fenomenami spotykanymi w codziennym życiu”. M. Oziewicz, *op. cit.*, s. 220.

szą cechę Aslana – dobroć. Dlatego właśnie zwierzę (podobnie zresztą jak czarownica) wzbudza w dziewczynce z opowiadania wyłącznie lęk. Aslan natomiast jest „ucieleśnieniem, przedmiotem i jednocześnie źródłem miłości”²⁵, której brakuje lwu z koszmaru. „Jest dobrem ponad przeciwieństwami, dobrem absolutnym. Nie ma w nim żadnych cech sztucznej miłości i łagodności”²⁶. Co więcej, jest on mentorem dziecięcych bohaterów i bohaterek – „jednocześnie przywódcą, sługą i nauczycielem, który oddziałuje mądrością czynów, zrozumieniem człowieka i jego sytuacji, jego indywidualnych doświadczeń, także błędów, omyłek, fałszywych wyborów”²⁷. Różnica między postaciami lwów pogłębia się we śnie Grety, który stanowi niejako kontynuację koszmaru profesor Hastings – tym razem jednak to młoda dziennikarka obserwuje sennie wydarzenia oczyma Zuzanny.

W świecie sennego koszmaru wszystko jest na opak: gdy umowa między lwem a wiedźmą zostaje zawarta, czarownica mówi: „Odpowiadają mi warunki naszego porozumienia [...] Ty bierzesz dziewczynki, ja zatrzymam chłopców”²⁸. Po chwili zwierzę pożera przerażoną bohaterkę żywcem niemal w całości, pozostawiając tylko jedną z jej rąk i głowę²⁹, aby mogła obserwować, jak w ten sam sposób – choć jakby z większym zapałem i smakiem – postępuje z jej siostrą. Następnie lew uprawia seks oralny ze spowitą w białe szaty czarownicą, pod której ciałem na trawie osiada szron – w kontekście chrześcijańskiej interpretacji *Opowieści...* akt ten jawi się jako bluźniercze, świętokradcze, mieszające porządki zespolenie figury chrystologicznej z postacią uosabiającą wszelkie zło. W końcu wiedźma:

przyciąga do swej twarzy jego potężny pysk i oplata złociste boki lodowatymi nogami... [...]. Dopiero gdy oboje kończą spoceni, lepcy i zaspokojeni, lew podchodzi leniwie do głowy w trawie i chwyta ją, miażdżąc czaszkę potężnymi zębami³⁰.

Sen Grety ostatecznie doprowadza ją do wniosku, że profesor Hastings to w rzeczywistości Lewisowska Zuzanna, która „dorosła. Żyła dalej. Nie

²⁵ *Ibidem*, s. 199; więcej na temat cech charakteryzujących Aslana jako „Stwórcę, Absolut, sacrum, Najwyższą Instancję” zob. *ibidem*, s. 214–224.

²⁶ *Ibidem*, s. 221.

²⁷ Zob. G. Leszczyński, *Aslan* [hasło], [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka i G. Leszczyński, Wrocław 2003, s. 19.

²⁸ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 196.

²⁹ Powraca tu motyw kota bawiącego się myszą: „Głowę i jedną z rąk [lew – M. S.] zostawia, niczym domowy kot pozostawiający części myszy, na które nie ma ochoty, na później albo komuś w darze”; *ibidem*, s. 196. Wydaje się, że powtórzenie porównania potęguje uczucie grozy i podkreśla niezrozumiałość i okrucieństwo wyroków Boga (w rozmowie profesor Hastings z Gretą) i strasznego lwa (we śnie młodej dziennikarki). Pozostawienie bohaterce właśnie głowy i jednej z rąk wydaje się przy tym nieprzypadkowe: być może zostają one uznane za źródła grzechu – i grzechu w sferze myśli, i grzechu fizycznego.

³⁰ *Ibidem*, s. 197.

umarła³¹. Kwestia tego, co jest w opowiadaniu rzeczywistością, co wspomnieniem, a co sennym majakiem pozostaje jednak poza obrębem mojego zainteresowania. Znacznie ważniejsze, a także łatwiej poddające się analizie i interpretacji, wydają mi się kwestie związane z modyfikacjami sytuacji i ról znanych z kanonicznego dzieła Lewisa.

Jak pamiętamy, w tomie *Lew, czarownica i stara szafa* Biała Czarownica przybywa do Aslana, by upomnieć się o Edmunda – zdrajcę, który zgodnie z wiekowym prawem należy do niej jako „prawowita zdobycz”. Po długich pertraktacjach i rozmowie „sam na sam” z Jadis Lew decyduje się oddać swe życie za grzech popełniony przez chłopca, powtarzając w ten sposób ofiarę Chrystusa. W opowiadaniu Gaimana, jak możemy się domyślać, narada czarownicy i monstrualnego zwierzęcia dotyczy „podziału” dzieci między obie postaci. Lew nie oddaje za nikogo życia, wręcz przeciwnie – zgadza się przekazać wiedźmie chłopców (a ta przemienia je w jedną, „potworną istotę”³²), sam zaś w brutalny sposób morduje dziewczętą. Lewisowski bohater postępuje całkowicie odwrotnie – „równie ważny jest [dla niego – M. S.] każdy człowiek, jak i cała zbiorowość, stąd też jego poświęcenie dla ratowania «zagubionej owcy»”³³. Koszmarny odpowiednik Aslana staje się jego przeciwieństwem: jest nie mentorem, „dawcą i strażnikiem pewnego elementarnego systemu wartości”³⁴, lecz wymierzającym dzieciom okrutną śmierć katem. Zwierzę nie towarzyszy bohaterom i bohaterkom jako opiekun, nie udziela im rad. Może i jest (okrutną i karpriśną) istotą o boskiej mocy, lecz z pewnością nie gwarantem bezpieczeństwa i niepodważalnym autorytetem jak Lewisowski Aslan³⁵. Figuratywny „dorosły” tym samym budzi nie zaufanie, lecz przerażenie: „– Nie jest oswojonym lwem, prawda? – szepcze [bohaterka – M. S.] do siostry i obie drżą”³⁶.

W fantastycznym świecie opowiadania Gaimana brak zatem kogoś, kto reprezentuje ład, normy dotyczące postępowania, absolutną prawdę. Lew i czarownica, „dwie istoty nieludzkie, zawierają przymierze przeciwko ludziom”³⁷ – są przy tym jednakowo źli i przerażający. Są też, oboje, dorośli. Inaczej jest

³¹ *Ibidem*. W opowiadaniu pojawiają się również inne sygnały pozwalające uznać profesor Hastings za „dorosłą” Zuzannę.

³² N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 197. W kontekście całego opowiadania połączenie chłopców w ową „potworną” istotę można interpretować jako utworzenie wykraczającego poza wszelkie wyobrażenie monstrum luba jako doprowadzenie do szczególnie perwersyjnego aktu seksualnego, który zaciera granicę oddzielającą od siebie dwa podmioty – bądź jako jedno i drugie. Zgodnie z taką interpretacją w opowiadaniu Gaimana w paradoksalny sposób zachowany zostałby warunkowany kulturowo sposób ujmowania chłopców (mężczyzn) jako bytów działających, aktywnych, dziewcząt (kobiet) zaś – jako bytów obserwujących, pasywnych.

³³ G. Leszczyński, *op. cit.*, s. 19.

³⁴ M. Oziewicz, *op. cit.*, s. 215.

³⁵ Zob. *ibidem*, s. 221.

³⁶ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 196.

³⁷ M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 15.

oczywiście w cyklu Lewisa, gdzie dobro i zło są całkowicie od siebie odróżnialne i przeciwstawne (zgodnie i z konwencją baśni, i z paradygmatem chrześcijańskim): Lew jest godnym zaufania dorosłym, a wiedźma – dorosłą skrajnie złą, przedstawioną całkowicie negatywnie³⁸. Z tego powodu kraina ze snów profesor Hastings i Greta w niczym nie przypomina Lewisowskiej Narnii, określanej zresztą w *Problemie Zuzanny* jako „świat magii, wodospadów i radości”³⁹. W koszmarze badaczki pojawia się np. pole bitwy:

Na trawie leżą trupy. Żaden z nich nie jest ludzki; widzi leżącego obok centaury z poderżniętym gardłem. Końska połowa jest ogniste gniada, ludzka skóra ciemnobrązowa od słońca. Odkrywa, że wpatruje się w końskiego penisa, rozmyślając o zwyczajach godowych centaurów, wyobraża sobie, jak całuje ją owa brodata twarz. Jej spojrzenie wędruje ku ranie na gardle i lepkiej, czerwono-czarnej kałuży wokół. Drży⁴⁰.

To zatem przestrzeń nie z sennego marzenia, a z najgorszego kosmaru – pełna niezrozumiałych, wykraczających poza normy zjawisk. Jak pisze Marta Kładź-Kocot, w opowiadaniu:

dają o sobie znać nieobecne w *Opowieściach z Narnii* impulsy seksualne. [...] Seks jest w baśniach sferą nie tyle zakazaną, co dokładnie przemilczaną i ubraną w wielowarstwowe szaty symbolicznych zapośredniczeń. We śnie bohaterki Gaimana ta ukryta treść gwałtownie i brutalnie wydobywa się na powierzchnię⁴¹.

Na seksualności jednak nie koniec. Na powierzchnię wydobywają się również inne elementy, które stoją w opozycji do treści znanych z cyklu Lewisa: nieuchronne zagrożenie, straszliwa śmierć, przemoc, brak wyraźnych norm dotyczących postępowania. Dziecięca bohaterka ze snów profesor Hastings i Greta nieustannie „drży”, przerażona rzeczywistością upadłej krainy. Koszmarny świat wzbudza w dziewczynce nie tylko lęk, lecz także wstręt – wstręt w stosunku do wydzielin ciała, do trupów, do śmierci. Na podobne przykłady powołuje się Julia Kristeva, przedstawiając inspirowaną psychoanalizą koncepcję abiektu – „pomiotu”, „wymiotu”, który jest czymś przeciwnym zarówno pod-

³⁸ Grażyna Lasoń-Kochańska zauważa, że Jadis – podobnie jak Królowa Śniegu z baśni Andersena – to kobieta „zniewalająca samym wyglądem”, która „uwodzi małego chłopca, kusząc go obietnicą ptasiego mleczka”. To także „przeciwniczka życia” o statusie niszczycielki; „utożsamiana z ośrodkiem przeciw-życia [...] nieśmiertelna personifikacja zasady zła”. Zdaniem Lasoń-Kochańskiej, taki wizerunek bohaterki – jako pochodzącej od pojawiającej się w folklorze żydowskim Lilith, drugiej żony Adama – „zakorzeniony jest w tradycji kultury i czerpie z odrzuconego obrazu kobiecości”. Zob. G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*, Słupsk 2012, s. 175–177.

³⁹ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 194.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 189.

⁴¹ M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 15.

miotowi, jak i przedmiotowi. Byt reaguje na jego obecność właśnie wstrętem – abiekt zagraża mu bowiem i, „jak się zdaje, nadchodzi z zewnątrz lub rozsada od wewnątrz, rzucony obok tego, co dopuszczalne, tolerowane, możliwe do pomyślenia”⁴². W opowiadaniu Gaimana abiekt ulega materializacji i zaburza ład jednostkowy dziecięcej bohaterki obu snów. Dziewczynka styka się z tym, co przekracza granice wyobrażenia. Niestety, nie może ani przed tym uciec, ani nawet przestać patrzeć: „Ponieważ są martwe, oczy w głowie na trawie nie mogą odwrócić wzroku. Ponieważ są martwe, widzą wszystko”⁴³. Jeśli uznamy tę postać za odpowiednik Zuzanny, możemy stwierdzić, że zobaczyła to, czego przez całe życie pragnęła – dorosłość. Jest to jednak dorosłość przerażająca, wykrzywiona, podmywająca świadomość.

Utwór Gaimana, jak widzimy, z jednej strony wykorzystuje najbardziej rozpoznawalne elementy świata przedstawionego *Opowieści z Narnii* – postaci, zdarzenia, miejsca, a z drugiej – modyfikuje wszystko to, co, jak mogłoby się wydawać, wiemy o dziele Lewisa i o zawartej w nim wizji dzieciństwa. Wielopoziomowym przekształceniom, znanym również m.in. z opowiedzianych „na nowo” wersji baśni (określanych często mianem *retellingów*⁴⁴), towarzyszy głębszej natury refleksja na temat literatury dziecięcej i tego, co w zasadzie jest bądź nie jest dziecięce.

W trakcie rozmowy profesor Hastings z dziennikarką pojawia się bowiem problem korzeni i natury twórczości przeznaczonej dla dzieci. Kobieta wspomina o tradycyjnych, pełnych grozy i okrucieństwa baśniach, łagodzonych i infantylizowanych w ramach kolejnych przeróbek:

opowiada o tym, jak ilustratorzy rysowali niegdyś dzieci – jako dorosłych, tyle że mniejszych, nie uwzględniając proporcji dziecięcego ciała – i o tym, jak historie Grimmów wydano dla dorosłych, po czym, gdy Grimmowie zorientowali się, że książka trafiła do pokoi dziecięcych, zostały ułożone i ocenzone⁴⁵.

Profesor Hastings twierdzi również, że to epoka wiktoriańska wprowadziła przekonanie o czystości, świętości, niewinności i nienaruszalności dzieciństwa, które zostało przejęte przez kolejnych twórców – „literatura dla dzieci

⁴² J. Kristeva, *Ujęcie wstrętu*, [w:] *eadem, Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Falski, Kraków 2007, s. 7.

⁴³ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 197.

⁴⁴ Zob. np. M. Skowera, *Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych*, „Creatio Fantastica” 2016, nr 2 (53), online: <https://creatiofantastica.files.wordpress.com/2017/08/cf-2-53-2016.pdf>, dostęp: 01.09.2017; W. Kostecka, *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014, s. 13–14.

⁴⁵ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 192. Gaiman zdaje się wyraźnie nawiązywać do dotyczących baśni rozpoznania takich badaczy i badaczek, jak np. Maria Tatar. Zob. M. Tatar, *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*, Princeton 1987.

stała się [...] świętoszkowata. [...]. Trudno dziś bez skrzywienia czytać *Wodne dzieci* [Charlesa Kingsleya – M. S.]”⁴⁶.

Refleksje kobiety, co nietrudno zauważyć, kierują w stronę pojmowania dziecka i dzieciństwa – a także dorosłości – jako zmiennych kulturowych konstruktów. Nieprzypadkowo słowa bohaterki dotyczą plastycznych przedstawień dzieci pod postaciami miniaturowych dorosłych. Ta uwaga kojarzy się z założeniami fundamentalnej – choć i wielokrotnie krytykowanej⁴⁷ – koncepcji Philippe’a Ariès’a zaprezentowanej w *Historii dzieciństwa*⁴⁸, z тезami Jacquesa Le Goffa⁴⁹ czy przemyśleniami Jana Hendrika van den Berga: „dziecko nie zawsze było dzieckiem – stało się nim”⁵⁰. Przywołany fragment opowiadania Gaimana uznać należy za klucz, który pozwala na odczytanie utworu w sposób wykraczający poza jego typowe interpretacje.

Profesor Hastings, jak sądzę, nieprzypadkowo wspomina o czasach wiktoriańskich. Mary Jane Kehily zauważa, że wiek XIX, a z nim, obok romantyzmu, epoka wiktoriańska właśnie, zadecydowały o pojmowaniu dzieciństwa w świecie Zachodu jako „okresu życia, w którym należy oddawać się zabawie i bez troskim przyjemnościom, kiedy dziecko chronione jest przed wpływem realiów świata [...] dorosłych, otoczone troską, trzymane w ciepłe i dobrze odżywiane”⁵¹. A przecież, jak wykazuje Diana Gittins, rzeczywistość jest niejednokrotnie inna i często brutalna: „wszystko, co chcielibyśmy uznać za wyrazistą i racjonalną ideę dzieciństwa, jakim jest i było, może okazać się wpłątane w sieć często złudnych idei, przybierających o wiele bardziej złożone znaczenia”⁵². To dorośli konstruują dzieciństwo, opierając się na swoich własnych wyobrażeniach, pragnieniach i lękach⁵³.

⁴⁶ N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 192.

⁴⁷ Zob. np. W. Brzeziński, *Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 143–144; D. Gittins, *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M. J. Kehily, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 58–59; A. Ulanowicz, *Philippe Ariès*, online: <http://www.representingchildhood.pitt.edu/pdf/aries.pdf>, dostęp: 09.03.2016; R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 31.

⁴⁸ Zob. Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime’u*, przeł. M. Ochab, Warszawa 2010.

⁴⁹ Zob. J. Le Goff, *[Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?]*, przeł. H. Szumańska-Groszowa, [w:] *Dzieci* [Transgresje 5], wyb., oprac. i red. M. Janion i S. Chwin, Gdańsk 1988, t. 2.

⁵⁰ J. H. van den Berg, *[Dziecko stało się dzieckiem]*, przeł. M. Ochab, [w:] *Dzieci* [Transgresje 5]..., s. 232.

⁵¹ M. J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem...*, s. 17.

⁵² D. Gittins, *op. cit.*, s. 44. Także zdaniem van den Berga „dziecko stało się dzieckiem” poprzez odseparowanie od tego, co zostało uznane za właściwe dorosłości – w tym od śmierci czy seksualności. Zob. J. H. van den Berg, *op. cit.*, s. 233.

⁵³ Niektórzy badacze i badaczki – choćby Jacqueline Rose, Perry Nodelman, Satadru Sen –

Nośnikiem żywotnych w danym czasie i miejscu idei dotyczących dziecka i dzieciństwa jest oczywiście literatura dziecięca: wydaje się ona „ujawniać schemat myślenia dorosłych na temat tego, jakie według nich dzieciństwo być powinno, jakie chcieli mieć”⁵⁴. Wiktorianie, a za nimi cały świat Zachodu, jak wspomina Peter Hunt, tworzyli literaturę dziecięcą, nawiązując przede wszystkim do angielskiej, stabilnej rodziny z klasy średniej, z jej poglądami na kwestie przyzwoitości, seksualności, jej normami, nakazami i zakazami⁵⁵. Wiktoriańska rodzina stanowi zatem ośrodek zainteresowania tej twórczości w odniesieniu do dzieciństwa po dzień dzisiejszy, wprowadzając jednocześnie perspektywę rozpoznawania obrazów kontrastujących z jej własnym⁵⁶. W tym modelu dzieciństwo to rodzaj „cudownej krainy”⁵⁷, czasoprzestrzeń, gdzie każde niebezpieczeństwo da się pokonać i gdzie jednocześnie pojawiają się godni zaufania dorośli gwarantujący nienaruszalność pewnych norm. Nie ma tu śmierci, nie ma przemocy, nie ma seksualności – bo dorośli właśnie decydują, że być ich w tej krainie nie może (zgodnie zresztą, w pewnej mierze, z romantycznym dyskursem dzieciństwa, który odwołuje się do słynnego dzieła Jana Jakuba Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu* i utrzymuje, „że dzieci ucieleśniają stan niewinności, czystości i naturalnej dobroci skażony jedynie kontaktem ze zdeprawowanym światem zewnętrznym”⁵⁸).

XIX-wieczne konstrukty dziecka i dzieciństwa okazały się niezwykle ekspansywne i żywotne: od swego zarania przenikały do różnych literatur narodowych (również do literatury polskiej) i do dziś decydują w dużej mierze o tym, czym jest dzieciństwo w literaturze dziecięcej. Wystarczy wspomnieć serię o Harrym Potterze (wyd. oryg. 1997–2007) J. K. Rowling, w której bada-

utożsamiają wręcz dorosłego z imperatorem, zarządzającym wyobrażoną krainą twórczości dziecięcej. Zob. J.-A. Wallace, S. Slemon, *Empire* [hasło], [w:] *Keywords For Children's Literature*, red. Ph. Nel, L. Paul, New York 2011, s. 78.

⁵⁴ P. Hunt, *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem...*, s. 62.

⁵⁵ Zob. *ibidem*, zwłaszcza s. 65–71.

⁵⁶ Zob. *ibidem*, s. 69. Warto zauważyć, że już powieści Lewisa Carrolla o Alicji występują przeciw wiktoriańskim konstruktom dziecka i dzieciństwa, o czym wspomniała Anna Maria Czernow w referacie *Tajemnicze światy na opak. Karnawalizacja przestrzeni w literaturze dla dzieci*, który został wygłoszony na konferencji naukowej *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej* (Warszawa, 7–9.01.2015 r.). Jednocześnie, jak pisze Peter Hunt w odniesieniu m.in. do utworów Carrolla, „dzieciństwo objawiające się w książkach może [...] być tym, czym według dorosłych dziecko chce, aby było”; *ibidem*, s. 63.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 75.

⁵⁸ M. J. Kehily, *op. cit.*, s. 20. Drugim ważnym dyskursem, także obecnym w literaturze dziecięcej, jest dyskurs *tabula rasa*. Odwołuje się do filozofii Johna Locke’a i zakłada, że „dzieci przychodzą na świat jako «czyste tablice», mogące jednak, dzięki odpowiedniemu prowadzeniu i ćwiczeniu, rozwinąć się w racjonalne ludzkie istoty”. *Ibidem*. Zdaje się, że te dwa dyskursy konstytuują dominujące konstrukty dziecka, dzieciństwa i literatury dziecięcej.

cze zachodni⁵⁹ i polscy⁶⁰ dopatrują się wyraźnych nawiązań do, między innymi, wiktoriańskiego sposobu pojmowania tego okresu życia⁶¹.

Obecne w *Opowieściach...* dzieciństwo zostaje zbudowane właśnie w odniesieniu do konstruktu warunkowanego dyskursami, które zyskały popularność w XIX stuleciu. Przygody, które przeżywają dzieci, są w pewien sposób niebezpieczne, ale zawsze – w każdym z tomów! – kończą się dobrze. Fantastyczny świat opiera się na kategoriach piękna i prawdy, a przy tym jest oddzielony od tego, co „z założenia” związane z rzeczywistością dorosłych. Cykl, m.in. w odniesieniu do seksualności, „hołduje wiktoriańskiemu duchowi przemilczeń”⁶². Pewne rzeczy można podczas lektury przeczuwać, można się ich domyślać – nigdy jednak nie zostają wyrażone wprost. Protagonistami i protagonistkami w powieściach Lewisa są oczywiście solidarnie współpracujące ze sobą dzieci, których nie łączą związki o charakterze innym niż więzy krwi czy przyjaźń – przede wszystkim rodzeństwo Pevensie – i których działania zazwyczaj nie wykraczają poza normy związane z „przyzwoitością”.

Gwarantem tak spójnego w swoich założeniach uniwersum niewinności i fantazji jest, co warto podkreślić, postać dorosłego – najwyższy mentor, Lew Aslan. To nie tylko ucieleśnienie Absolutu, lecz także opiekun, doradca, przyjaciel dzieci – taki jednak, który wyraźnie odgradza je od „szkodliwej” dorosłości. Jego obecność decyduje o bezpieczeństwie panującym w Narnii, o stałości i niezaprzeczalnej stosowności zasad rządzących tą krainą, o kosmicznym ładzie. „Sama jego postać i tajemnicza obecność stwarzają sytuację, w której bohaterowie odczuwają imperatyw czynienia dobra”⁶³. Świat Narnii – nawet jeśli chwilowo zaburzony przez działanie złych mocy – to świat deterministyczny, świat, który zawsze powraca do stanu równowagi – znów, określonej przez dorosłego.

Takie „urządzenie” narnijskiego świata zostaje przez Gaimana w *Problemie Zuzanny* zdekonstruowane – brytyjski autor obnaża względność i nieuniwersalność obecnych w *Opowieściach...* i, w dużej mierze, w literaturze dziecięcej w ogóle konstruktów dziecka i dzieciństwa. Fantastyczna kraina „ze snów” jawi się jako uniwersum chaosu – świat bez jakichkolwiek norm, bez jakiegokolwiek nadziei na szczęśliwe zakończenie. Brakuje w nim znaków pozwalających

⁵⁹ Zob. P. Hunt, *op. cit.*, s. 71.

⁶⁰ Zob. np. D. Piechota, *Harry Potter w zwierciadle kultury wiktoriańskiej*, [w:] *Harry Potter. Fenomen społeczny – zjawisko literackie – ikona popkultury*, red. W. Kostecka, M. Skowera, Warszawa 2014.

⁶¹ Warto zauważyć, że przeznaczone dla dzieci utwory prezentujące całkowicie inny obraz dzieciństwa – „dzieciństwo utracone”, wiążące się z grozą i niebezpieczeństwem – które pojawiały się przez cały wiek XX i pojawiają się dziś, również niemal obowiązkowo odnoszą się (na zasadzie kontrastu) do dziedzictwa wiktoriańskiego, choć starają się to ukrywać. Zob. P. Hunt, *op. cit.*, s. 69.

⁶² M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 14.

⁶³ G. Leszczyński, *op. cit.*, s. 19.

jących na orientowanie się w rzeczywistości – stałość zostaje zastąpiona przez względną. Samo dzieciństwo zatem nie jest w żaden sposób bezpieczne czy oddzielone od przemocy i seksualności – także dlatego, że podważony zostaje autorytet mentora jako postaci reprezentującej porządek, normę i absolutną prawdę. Gaimanowski lew – straszliwe, mordercze stworzenie – to bowiem parodia autorytetu, niezrozumiałe w swoich działaniach monstrum, a przy tym absolutnie zły „dorosły”.

Gaiman zdaje się sugerować tym samym, że dzieciństwo nie musi być wcale zgodne z jedną, określoną ideą, a wręcz przeciwnie – dzieciństwa są różne. Tam, gdzie mentor zmienia się w potwora, gdzie seksualność budzi się w sposób sprzeczny z uniwersalnymi, jakby się zdawało, normami, gdzie znikąd nie ma możliwości ratunku – dzieciństwo nie jest krainą fantazji, a najgorszym koszmarem, odległym od romantycznej czy wiktoriańskiej „cieplarni”, w której dziecko hoduje się jak najpiękniejszy „kwiat”.

Ujmowanie utworu Gaimana w kategoriach „intertekstualnego przypisu”⁶⁴ do *Opowieści...* jest oczywiście słuszne, ale zdaje się nie wyczerpywać bogactwa znaczeń zawartych w omawianym opowiadaniu. *Problem Zuzanny* stanowi w mojej opinii przykład tekstu reprezentującego odrębną, mającą swe źródła w postmodernizmie⁶⁵ gałąź literatury, którą określić można wstępnie mianem udoroślonej literatury dziecięcej. Udoroślona literatura dziecięca to utwory „dla dorosłych” (lub, ewentualnie, dla tzw. „młodych dorosłych”, *young adults*, ale nie dla jednostek ujmowanych jako dzieci), które – mniej lub bardziej bezpośrednio – wykorzystują najbardziej rozpoznawalne elementy dzieł zaliczanych do klasyki literatury dziecięcej⁶⁶, ale jednocześnie je modyfikują. Zmiany stoją w opozycji do wizji dziecka i dzieciństwa, którą zazwyczaj kojarzymy w świecie Zachodu z literaturą dziecięcą.

Takie przekształcenia są obecne w *Problemie Zuzanny*. Wydarzenia, postaci, miejsca, język opowieści⁶⁷ zostają odarte z „dziecięcości”, a zamiast niej pojawia się to, co kojarzymy raczej z „dorosłością”: m.in. brutalność i przemoc, śmierć i seksualność. Z tą konstatacją współgra sposób modyfikowania postaci mentora. Mentor zostaje skompromitowany, podaje się w wątpliwość jego sądy i działania, znika jego autorytet. Tego rodzaju zabiegi można interpretować

⁶⁴ Zob. M. Kładź-Kocot, *op. cit.*, s. 15.

⁶⁵ O podobnych mechanizmach i ich źródłach w kontekście postmodernistycznych przemian baśni jako gatunku i konwencji zob. W. Kostecka, *op. cit.*, s. 21–56.

⁶⁶ Klasykę literatury dziecięcej rozumiem tu, za Victorem Watsonem, jako utwory kulturowo żywe, „książki, których nasza [...] świadomość nie zostawia samym sobie. Nieustannie je prze-rabiamy i czytamy na nowo”. V. Watson, *What Makes a Children's Classic?*, [w:] *The Best of „Books for Keeps”. Highlights from the Leading Children's Book Magazine*, red. Ch. Powling, London 1994, s. 36; tłumaczenie robocze na potrzeby niniejszego tekstu – M. S.

⁶⁷ U Gaimana np. akt seksualny zostaje zaprezentowany z pełną dosadnością: „Lew liże jej białą szparę różowym językiem, aż w końcu czarownica nie może już dłużej wytrzymać”. N. Gaiman, *Problem Zuzanny...*, s. 197.

jako wyraz postmodernistycznego relatywizmu oraz braku wiary w możliwość istnienia obiektywnej prawdy – prawdy, którą mentor miałby ucieleśniać. Jednocześnie wskazuje się tu, że zarządzana albo wręcz wymyślona przez dorosłych kraina wiecznej niedojrzałości jest po prostu fałszem.

Podobnych utworów, przerabiających klasyczne pozycje literatury dziecięcej na literaturę „dla dorosłych”, jest oczywiście znacznie więcej, by wspomnieć trylogię Lwa Grossmana *Czarodzieje* (wyd. oryg. 2009–2014), serię powieści Gregory’ego Maguire’a *Wicked* (wyd. oryg. 1995–2011) czy opowiadanie Andrzeja Sapkowskiego *Złote popołudnie* (wyd. oryg. 1997). Wyliczenie i opisanie wszystkich konstytutywnych cech owej literatury wykracza poza zakres niniejszego artykułu. Wydaje się jednak konieczne stwierdzenie, że – jak *Problem Zuzanny* – tego rodzaju dzieła odwołują się do konstruktów. Nie tylko, co oczywiste, do konstruktów dziecka i dzieciństwa, dorosłego i dorosłości, lecz także do konstruktu samej literatury dziecięcej, którą wyobrażamy sobie często jako domenę „odpowiedniości”, niewinności, fantazji, cudowności i użyteczności⁶⁸. Udoroślona literatura dziecięca odnosi się właśnie do tego wyobrażenia; zaprasza tym samym do intelektualnej, nierzadko „gorszącej” gry z lekturami z dzieciństwa, pozwalającej na odkrycie w nich całkiem nowych sensów⁶⁹. Wybija odbiorców z czytelnicznych przyzwyczajeń i zwraca

⁶⁸ Naczelny konstrukt literatury dziecięcej jako domeny „odpowiedniości” buduje pewien ideał, którym byłby utwór „zamykający” dziecko w świecie oddzielonym od śmierci, przemocy, seksu, wulgaryzmów i innych fenomenów powiązanych kulturowo z dorosłością, ale też „pożyteczny”, służący wypełnieniu jakichś „braków” w jednostce uznanej za niedojrzałą. Więcej na ten temat piszę w tekście: M. Skowera, *Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorósłości. Literatura dziecięca jako konstrukt*, „Jednak Książki” 2017, nr 7, online: <http://cwf.ug.edu.pl/ojs/index.php/JednakKsiazki/article/download/646/508>, dostęp: 8.07.2017. Na temat definiowania literatury dziecięcej oraz wyznaczania granic między literaturą przeznaczoną dla odbiorcy niedorośłego a twórczością dla dorosłych zob. m.in. J. Cieślowski, *Literatura osobna*, wyb. R. Waksmund, Wrocław 1985; J. Papuzińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przeclawska, Warszawa 1978; R. Waksmund, *op. cit.*; G. Leszczyński, *Literatura dla dzieci i młodzieży* [hasło], [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej...*; Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004. Z badań zagranicznych wspomnijmy choćby: J. Rose, *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children’s Fiction*, London 1984; R. B. Bottigheimer, *An Important System of Its Own. Defining Children’s Literature*, „The Princeton University Library Chronicle” 1998, t. 59, nr 2; D. Rudd, *How does Children’s Literature Exist?*, [w:] *Understanding Children’s Literature*, red. P. Hunt, New York–London 2005; K. Lesnik-Oberstein, *Defining Children’s Literature and Childhood*, [w:] *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*, red. P. Hunt, współpr. Sh. Ray, London–New York 2005; P. Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children’s Literature*, Baltimore 2008.

⁶⁹ Na ten aspekt literatury określanej przeze mnie jako udoroślona zwrócił moją uwagę prof. Grzegorz Leszczyński.

ca uwagę na umowność ich oczekiwań, a także poglądów na temat literatury dziecięcej *in genere*.

Autorzy i autorki współczesnych tekstów nazywanych przeze mnie udoroślonymi ujawniają względność wspomnianych wyobrażeń. Wróćmy do koncepcji abiektu: powtarzające się w takich dziełach jak *Problem Zuzanny* treści – często nieakceptowalne w wyobrażeniach o literaturze dziecięcej – można uznać za „wymiot” samej kultury, coś, co niegdyś nie stało w sprzeczności z ideą dzieciństwa, ale w pewnym momencie zostało odrzucone jako wykraczające poza normy, zaburzające ład, nieodpowiednie. Współcześnie te treści powracają, przypominając o nieuniwersalności powszechnie przyjętych w świecie Zachodu, choć przecież nie jedynych, idei dziecka i dzieciństwa. *Problem Zuzanny* jawi się w ten sposób nie tylko jako tekst polemiczny wobec septologii Lewisa, lecz także jako element dyskusji z wyobrażoną literaturą dziecięcą jako wieloaspektową narracją o dziecku i dzieciństwie, a raczej narracją o tym, jak dziecko i dzieciństwo postrzegać mogą i chcą dorośli.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004.
- Ariès Ph., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przeł. M. Ochab, Warszawa 2010.
- Berg J. H. van den, *[Dziecko stało się dzieckiem]*, przeł. M. Ochab, [w:] *Dzieci* [Transgresje 5], wybór, oprac. i red. M. Janion i S. Chwin, Gdańsk 1988, t. 2.
- Bottigheimer R. B., *An Important System of Its Own. Defining Children's Literature*, „The Princeton University Library Chronicle” 1998, t. 59, nr 2.
- Brown D., *Are The Chronicles of Narnia Sexist and Racist?*, online: <http://www.narniaweb.com/resources-links/are-the-chronicles-of-narnia-sexist-and-racist/>, dostęp: 26.12.2014.
- Brzeziński W., *Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Cieślakowski J., *Literatura osobna*, wyb. R. Waksmund, Wrocław 1985.
- Czernow A. M., *Kiedy baśniowość jest wrogiem fantasy...*, [w:] *Kulturowe konteksty baśni. Tom 2. W poszukiwaniu straconego królestwa*, red. G. Leszczyński, Poznań 2006.
- Ezard J., *Narnia Books Attacked as Racist and Sexist*, „The Guardian” z dn. 3.06.2012, online: <http://www.theguardian.com/uk/2002/jun/03/gender.hayfestival2002>, dostęp: 26.12.2014.
- Gaiman N., *Problem Zuzanny*, [w:] N. Gaiman, *Rzeczy ulotne. Cuda i zmyślenia*, przeł. P. Braiter, Warszawa 2006.
- Gaiman N., *Wstęp*, [w:] N. Gaiman, *Rzeczy ulotne. Cuda i zmyślenia*, przeł. P. Braiter, Warszawa 2006.
- Gittins D., *Historia konstruktów dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, oprac. M. J. Kehily, Kraków 2008.
- Le Goff J., *[Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?]*, przeł. H. Szumańska-Grossowa, [w:] *Dzieci* [Transgresje 5], wybór, oprac. i red. M. Janion, S. Chwin, Gdańsk 1988, t. 2.
- Hunt P., *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, oprac. M. J. Kehily, Kraków 2008.

- Kehily M. J., *Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, oprac. M. J. Kehily, Kraków 2008.
- Kładź-Kocot M., *Cień pani Moore. Seksualność, kobiecość i konstrukcje genderowe w twórczości C. S. Lewisa*, „Creatio Fantastica” 2014, nr 4, online: <https://creatiofantastica.files.wordpress.com/2014/11/artn-marta-kc582adc5ba-kocot-ciec584-pani-moore1.pdf>, dostęp: 26.12.2014.
- Kostecka W., *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014.
- Kristeva J., *Ujęcie wstępu*, [w:] J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstępie*, przeł. M. Falski, Kraków 2007.
- Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.
- Lesnik-Oberstein K., *Defining Children's Literature and Childhood*, [w:] *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, red. P. Hunt, współpr. Sh. Ray, London–New York 2005.
- Leszczyński G., *Aslan* [hasło], [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2003.
- Leszczyński G., *Literatura dla dzieci i młodzieży* [hasło], [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2003.
- Lewis C. S., *Księżę Kaspian*, [w:] C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2010.
- Lewis C. S., *Lew, czarownica i stara szafa*, [w:] C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2010.
- Lewis C. S., *Ostatnia bitwa*, [w:] C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2010.
- Lewis C. S., *Podróż „Wędrowca do Świt”*, [w:] C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2010.
- Miller J. L., *No Sex in Narnia? How Hans Christian Andersen's Snow Queen Problematicizes C. S. Lewis's The Chronicles of Narnia*, „Mythlore” 2009, nr 107/108.
- Nodelman P., *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore 2008.
- Oziewicz M., *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia Opowieści z Narnii C. S. Lewisa*, Kraków 2005.
- Papuzińska J., *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przeclawska, Warszawa 1978.
- Piechota D., *Harry Potter w zwierciadle kultury wiktoriańskiej*, [w:] *Harry Potter. Fenomen społeczny – zjawisko literackie – ikona popkultury*, red. W. Kostecka, M. Skowera, Warszawa 2014.
- Rose J., *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*, London 1984.
- Rudd D., *How does Children's Literature Exist?*, [w:] *Understanding Children's Literature*, red. P. Hunt, New York–London 2005.
- Skowera M., *Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorosłości. Literatura dziecięca jako konstrukt*, „Jednak Książki” 2017, nr 7, online: <http://cwf.ug.edu.pl/ojs/index.php/Jednak-Ksiazki/article/download/646/508>, dostęp: 8.07.2017.
- Skowera M., *Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych*, „Creatio Fantastica” 2016, nr 2 (53), online: <https://creatiofantastica.files.wordpress.com/2017/08/cf-2-53-2016.pdf>, dostęp: 01.09.2017.
- Tatar M., *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*, Princeton 1987.
- Ulanowicz A., *Philippe Ariès*, online: <http://www.representingchildhood.pitt.edu/pdf/aries.pdf>, dostęp: 9.03.2016.

Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000.

Wallace J.-A. Slemon S., *Empire* [hasło], [w:] *Keywords For Children's Literature*, red. Ph. Nel, L. Paul, New York 2011.

Watson V., *What Makes a Children's Classic?*, [w:] *The Best of „Books for Keeps”*. *Highlights from the Leading Children's Book Magazine*, red. Ch. Powling, London 1994.

ANNA WŁODARCZYK • Uniwersytet Jagielloński

Współczesny odbiorca wobec literackich śladów kobiecej postpamięci. Rozważania wokół prozy Sylwii Chutnik

Abstract: The article deals with the problem in contemporary discourse of literary studies, which reveals a strong interest in small stories or small narratives. At the same time it emerges a diffuse picture of human identity. In the background of individual narratives are revealed some traces of post-traumatic experiences, i.e. narratives trying to capture the significant places and events of past history and also literary creations of fictional experiences. The second example shows especially personal stories which allow to recover or merge the subjectivity and parts of individual memories.

The text engulfs primarily feminine narratives of post-memory in recent polish literature. Examples taken from Sylwia Chutnik's prose illustrate how historically significant places in Warsaw exist today with emblems of women version of past events. In the post-memory acts, it completes and details the significant history in general, including post-traumatic fragmented constitution of women's identity.

Keywords: gender, women's writing, postmemory, post-traumatic experiences , significant places

Słowa kluczowe: płeć, kobiece pisarstwo, postpamięć, posttraumatyczne doświadczenia, znaczące miejsca

Przedmiotem moich rozważań stały się przede wszystkim kobiece narracje postpamięciowe w literaturze najnowszej (szczególnie proza Sylwii Chutnik). Stanowiły one materiał badawczy autorskich zajęć, podczas których został położony nacisk na kształcenie umiejętności i rozwijanie kompetencji interpretatorskich przyszłych nauczycieli polonistów, a także wyposażenie ich w narzędzia i klucze, niezbędne w podejmowaniu samodzielnych prób interpretacji tekstów kultury (zarówno tekstów literackich, jak i arcydzieł filmowych, scenicznych, fotograficznych i malarskich). Dlatego też głębszego namysłu wymaga rola literatury współczesnej w odbiorze młodego człowieka, ale także funkcja nauczyciela (w tym akademickiego) w podejmowaniu wspólnych prób jej odczytania. Wobec literatury współczesnej niedojrzały odbiorca (tak uczeń, jak i student) poddany jest bowiem interpretacyjnej grze, która wymaga kompetencji czytelniczych i umiejętności krytycznego

myślenia wobec wciąż zmieniającego się kanonu literackiego oraz tekstów pozakanonicznych.

Wnioski dotyczące omawianego problemu są wynikiem badań przeprowadzonych wśród studentów filologii polskiej różnych ośrodków naukowych w Polsce oraz nauczycieli polonistów, a także licealistów¹. Z teoretycznych rozważań wynika, że

Właściwe przeżycie estetyczne powinno łączyć się ze zrozumieniem dzieła we wszystkich jego wymiarach. Dlatego tak niezmiennie ważny jest wybór metod nauczania oraz materiału, na jakim pracuje uczeń. Warto bowiem pamiętać, że młodzi ludzie, żyjący we współczesnej rzeczywistości mają problem z analizą dzieł².

Problemy te wynikają przede wszystkim z innego sposobu wartościowania świata, a także nowych sposobów komunikowania się. Współczesnemu, młodemu uczestnikowi kultury brakuje często odpowiedniego przygotowania i znajomości stosownego kodu, dlatego też nie będzie on w stanie zrozumieć istoty odbieranego dzieła, spojrzeć nań krytycznym okiem i wartościować czy też docenić walorów estetycznych. Praktyka skłania jednak do wniosku, iż uczeń

Może docenić sztukę malarską, będzie zachwycony powieścią, słuchanie muzyki sprawi mu przyjemność, ale warstwa symboliczna, struktura głęboka, decydująca przecież o zaistnieniu dzieła, pozostaje dla niego niejasna³.

Wobec powyższego, młody odbiorca potrzebuje przewodnika po dziele, który przyczyni się do swobodnego uczestnictwa w kulturze i budowania czy wzmacniania jego obycia kulturowego, ale jednocześnie który wolny będzie od dyktatury wartości narzucającej interpretację danego dzieła. Jednak poważnym problemem na drodze do spełnienia tych oczekiwań jest niedostosowanie kształcenia akademickiego do wymogów współczesności. Nie wyposaża ono bowiem przyszłego polonisty, przynajmniej nie w pełni, w wiedzę z zakresu teorii kultury, zespolonych z umiejętnościami metodycznymi, które byłyby pomocne w skutecznym przekazywaniu wiadomości uczniom i kształtowaniu ich umiejętności.

Sygnały te przekładają się na prosty i dość smutny wniosek. Poważane problemy w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury mają nie tylko uczniowie, ale także studenci. W tym miejscu właśnie rozpoczyna się praca przewodnika, mentora i nauczyciela.

¹ Powołuję się tutaj na wyniki badań ankietowych, przeprowadzonych w ramach pracy magisterskiej i zanalizowanych przez Martę Zagnieńską, *Kulturowy system immunologiczny. Polonistyka wobec wyzwań współczesności*, praca magisterska, czerwiec 2014, w archiwum Wydziału Polonistyki UJ. Badania ankietowe zostały przeprowadzone w następujących ośrodkach naukowych w Polsce: UJ, UP, UW, UW, UW i UJK.

² *Ibidem*, s. 31.

³ *Ibidem*, s. 32.

* * *

Poniższy cytat, zaczerpnięty z książki *Walka jest kobietą* pod redakcją Urszuli Jabłońskiej, stanowi myśl przewodnią dla dalszych rozważań niniejszego artykułu:

Kiedy walczą mężczyźni, wybuchają bomby i latają koktajle Mołotowa. Kiedy walczą mężczyźni, rozbrzmiewają fanfary i przypinane są ordery. Walka mężczyzn tworzy historię, o której możemy przeczytać w tysiącach książek. A walka kobiet? Wiele z nich prowadzi swoją walkę po cichu. Na pozór nieważną walkę, o której często milczy historia przez duże H.

Czasami walczą o pamięć. O to, żeby w historii, która została już napisana, znalazło się miejsce także na ich wspomnienia⁴.

Wobec postulowanych zmian w kształceniu przyszłych polonistów pojawia się sprzyjająca sytuacja. Współczesny dyskurs literaturoznawczy ujawnia silne zainteresowanie tzw. małymi opowieściami (*małymi narracjami*), z których wyłania się rozproszony obraz tożsamości człowieka. Wielkie Fikcje ustąpiły więc miejsca formom rozdrobnionym, pojedynczym historiom, jednostkowym doświadczeniom i próbom zintegrowania inwencji autorskiej i komunikacji czytelniczej. Według autorów książki pt. *Narracje po końcu (wielkich) narracji* mamy do czynienia z sytuacją stopniowego przekraczania teorii w stronę antropologicznej lektury, to znaczy ze zjawiskiem

przesuwania się fikcji, jako typu dyskursu umożliwiającego artykulację prawd społecznie kłopotliwych, z problemów kodeksów obyczajowych mieszczaństwa na problemy uczestnictwa w totalitarnej historyczności.

Gdy bowiem dyskurs wcześniejszy usuwał autora z tekstu (fikcjonalnego), to dyskurs późniejszy przeciwnie – przywołuje go, wymagając wypowiedzi legitymizowanych w wiarygodności świadectwa⁵.

Jednak opisany stan literaturoznawstwa stanowi dużo szerszy projekt. Ujawnia on przede wszystkim nowy status dzieła literackiego w sensie indywidualizacji języka/ów wypowiedzi oraz podejmowania tematów trudnych i problematycznych. Przejawia się to poprzez uznanie za istotne i wyakcentowanie kwestii nieobecnych w przeszłości, w tym takich jej wymiarów jak opresja, inność i wykluczenie. Na tle wspomnianych jednostkowych narracji, pojawiają się także ślady doświadczeń posttraumatycznych, które współczesna humanistyka zalicza do wyraźnej już tendencji *upamiętniania*, tzw. *memory boom* albo *ery pamięci* (Eva Hoffmann). Z jednej strony mamy więc do czynienia w literaturze polskiej z opowieściami autobiograficznymi lub takimi, które są piśmiennym świadectwem ofiar Holokaustu lub ich potomków (dzie-

⁴ U. Jabłońska, *Walka jest kobietą*, red. U. Jabłońska, Warszawa 2014, s. 5.

⁵ *Narracje po końcu (wielkich) narracji. Kolekcje, obiekty, symulakra*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warszawa 2007, s. 8–9.

ci i wnuków). Z drugiej zaś pojawiają się narracje usiłujące uchwycić znaczące miejsca i zdarzenia historii, także tych niedoświadczonych osobiście. To dzięki zabiegom zindywidualizowania opowieści pozwalają one scalić narracyjną podmiotowość jednostki lub odzyskać utraconą przeszłość i wskrzesić pamięć o niej⁶. Obecne jest to poprzez dopuszczenie w dyskursie historii zakazanych lub dotąd źle obecnych. Zjawisko to jest otwarciem na rozmaite zabiegi pisarskie, będące metodą sprawdzania tego, co i dlaczego ujawnia tekst jako wypowiedź dyskursywna. Nie idzie więc tylko o udostępnienie konkretnej historii w sposób zrozumiały, a więc analizę jej mechanizmów i tendencji, ale wykazanie, że w literaturze zawiera się pewien kształt wiedzy o człowieku i kulturze. Nie można więc badać literatury inaczej niż antropologicznie.

Współczesna literatura postpamięciowa jest specyficznym obrazem radzenia sobie człowieka z przeszłością, rozrachunkiem z wewnętrzną traumą, rewidującą jego kryzysy. Może więc być literacką konfesją i sposobem wywoływania obrazów przeszłości, przybierającą formę *złej pamięci*⁷. Jednak termin *zła pamięć* nie powinien budzić negatywnych konotacji. Odwołuje się bowiem do takich zabiegów narracyjnych i performatywnych, które dążą do naruszenia dotychczasowego porządku symbolicznego, łamią stereotypy i kreują alternatywne świadectwa, wywołując przeszłe zdarzenia z niepamięci, deformują je i ukazują jako negatyw, a więc niepoprawność. Takie sposoby przedstawienia doświadczeń posttraumatycznych mogą budzić niepokój i oburzenie, mają jednak w zanadru za cel przywrócenie tego, co zapomniane i przemilczane. Przenosząc niniejsze rozważanie na płaszczyznę literatury, należy podkreślić, że współczesna narracja przestaje być przeźroczysta i niewinna. Budzi w ten sposób uzasadniony lęk i niepokój, doświadcza i „boli” odbiorcę, wiodąc go ku próbom samorozpoznania i samookreślenia. Postpamięciowe narracje stają się swoistym punktem styku trzech podmiotowości – czytelniczej (interpretatorskiej), tekstowej i autorskiej.

Istotą moich rozważań jest interpretacja kobiecej narracji postpamięciowej, wyłaniająca się z drugiej części *Kieszonkowego atlasu kobiet* (2008) Sylwii Chutnik⁸, zatytułowanej *Łączniczki*. Pisarka wydobywa w nich historycznie

⁶ Do tej pierwszej grupy można zaliczyć choćby pisarstwo Ewy Kuryluk (*Goldi i Frasca-ti*), Agaty Tuszyńskiej (*Rodzinna historia lęku i Ćwiczenia z utraty*), Bożeny Keff (*Utwór o matce i ojczyźnie*) czy Ewy Hoffman (*Zagubione w przekładzie*). Drugą grupę reprezentować mogą m. in. następujące teksty: *Twórki* Marka Bieńczyka, *Pensjonat* Piotra Pazińskiego czy *Kieszonkowy atlas kobiet i Dzidzia* Sylwii Chutnik.

⁷ Termin *zła pamięć* odnosi się do zagadnień poruszonych podczas konferencji naukowej *Zła pamięć. Przeciw-historia w polskim teatrze i dramacie* zorganizowanej przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Instytut im. Jerzego Grotowskiego i redakcję „Didaskaliów” w dniach 12–13 maja 2011.

⁸ Warto wspomnieć, że poza analizowanym fragmentem *Kieszonkowego atlasu kobiet* Chutnik podejmuje temat posttraumy, wyłaniający się na tle współczesnej Warszawy, m. in. w *Dzidzi* (Warszawa 2009), czy też jedynie odpryskowo w *Cwaniarach* (2012), a także *W krainie czarów* (2014), odsłaniając historię i podziemia stolicy. Autorka od

znaczące miejsca Warszawy, emblematycznie uszczegóławiające przestrzeń. Z reporterską precyzją scala historie kobiece kryjące się pod powierzchnią ledwie dostrzegalną i wyczuwalną. Chutnik w akcie feministycznego manifestu bez patosu łamie obyczajowe i kulturowe stereotypy. Najpierw w przypadku Pani Marii, starej kobiety i łączniczki w *Kieszonkowym atlasie*, następnie mediumicznej *Dzidzi* (2009), która przechowuje rodzinną tajemnicę swojej matki. Tak samo jak w przypadku babci głównej bohaterki *Cwaniar* (2012), w której odżywają wspomnienia i siły uczestniczki powstania gotowej walczyć o lepszą przyszłość Warszawy.

Jednak to *Kieszonkowy atlas kobiet* posłużył mi jako pewien eksperyment. Podczas wystąpienia posłużyłam się fragmentami filmu z udziałem pisarki⁹, która przeniosła powieściowy świat na obraz współczesnej Warszawy, odsłaniając jej przeszłe historie. Dobierając fragmenty filmu, zwróciłam uwagę na miejsca stolicy zarysowujące historię Marii Wachelberg, tj. kamienicę na ulicy Opaczewskiej, której ostatnie piętro zamieszkiwała bohaterka, a także piwnicę kamienicy jako miejsce międzypokoleniowej pamięci oraz *Zieleniak*, będący historycznie znaczącym miejscem. W rozmowie z Tomaszem Raczkim Chutnik zapytana, czy czuje się dalszym ciągiem historii Warszawy, wyznała bez wahania, iż pisanie jest dla niej ważnym sposobem podtrzymywania więzi z przeszłością: „Tak, ja mam często metafizyczne dalsze ciągi z moim miastem. To jest jak nieodcięta pępowina”¹⁰.

Wbrew zapewnieniom pisarki, która twierdzi, że nie potrafi robić zdjęć i nigdy nie miała kamery w ręku¹¹, warto wykorzystać terminologię ruchomego kadru podczas identyfikowania historycznie znaczących miejsc Warszawy. Narracja powieściowa, a także technika pisarka wyznaczają bowiem wspólnie

lat konsekwentnie zajmuje się kobiecymi historiami warszawianek. Pracowała także kilka lat wcześniej jako przewodniczka, oprowadzając turystów szlakami popowstańczej Warszawy. Z tego doświadczenia wyłania się przewodnik *Warszawa kobiet* (Warszawa 2011). Wymienione wątki przejawiają się także w działalności społecznej pisarki, która m. in. podjęła się rekonstrukcji historii kobiet uczestniczących w Powstaniu Warszawskim (multimedialny projekt *Powstanie w bluzce w kwiatki*, online: http://www.femino-teka.pl/muzeum/readarticle.php?article_id=38, dostęp: 08.02.2014).

⁹ Podczas wystąpienia na Międzynarodowej Konferencji nt. *Mentor w literaturze, kulturze i edukacji – czy dziś potrzebny?*, zorganizowanej w dniach 24–25.10.2015 r., przez Instytut Filologii Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, wykorzystałam fragmenty filmu Korporacji Haart (Sylvia Chutnik, *Kieszonkowy atlas kobiet*), zdjęcia i montaż Marta Dzido, muzyka Grzegorz Marteck, produkcja emotikonfilm 2008, dostępny w Internecie: online: <https://www.youtube.com/watch?v=v4XIPOEYQLE>, dostęp: 07.09.2014.

¹⁰ *Kultowe rozmowy*. Sylwia Chutnik, rozmowę prowadził Tomasz Raczek, realizacja Katarzyna Marcysiak, TVP S.A., online: <https://www.youtube.com/watch?v=fYLcLnYuDCo>, dostęp: 23.10.2014.

¹¹ Wywiad Janusza Paliwody z Sylwią Chutnik, *Punk rock pomaga*, „ArtPapier” 2009, nr 6, online: <http://www.artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=80&artykul=1848&kat=1>, dostęp: 08.01.2014.

stałą tendencję. Otóż Chutnik konsekwentnie unaocznia pełny plan, który jest sposobem rejestracji panoramy. Daje w ten sposób czytelnikowi możliwość widzenia tła, z którego wydobywa następnie istotne szczegóły, a więc miejsca, emblematy i postaci. Stosuje wtedy stopklatkę, by uwydatnić plany bliższe lub jakiś detal.

Jeśliby potraktować narrację jako sposób uwieczniania śladów pamięci, jako swoistą fotografię, wówczas prozę Chutnik można uznać za literacki sposób zapamiętywania i rozpamiętywania przeszłości. Z istotnym celem – pogłębianiem historii powszechnej, tworzeniem swoistej *herstory*. Może to wywoływanie zaginionej fotografii, odbudowywanie jej, tworzenie fingowanego oryginału, bo prawdziwych już przecież pani Maria nie posiada. Historia opisana przez Chutnik mówi o zagładzie (ustami Marii) i życiu po zagładzie poprzez zapośredniczoną opowieść.

Kreacje każdej z trzech bohaterek i bohatera *Kieszonkowego atlasu kobiet* rozsadzają u podstaw płciowe normy kobiecości, ale także męskości. Przydomki postaci i ich funkcje rewidują i uszczegóławiają społeczne role płciowe, tworząc swoisty atlas podgatunków. Z jednej strony narracja stanowi transmisję głosu ulicy, jest rejestracją emocji przypadkowych przechodniów. Przybiera formę podwórkowej gawędy, oddając z niezwykłą precyzją stany psychiczne trzech kobiet – Czarnej Mańki (Marii Kretańskiej), Marii Wachelberskiej (właściwie: Wachelberg), Marysi (Marii Kozak) i ambiseksualnego pana Mariana (Mariana Pawlikowskiego). W tej gwarnej opowieści niejako odpryskowo, bo jedynie na moment udaje się usłyszeć głos poszczególnych bohaterek, gdy przemawiają osobiście. Za każdym razem jednak wypowiedzi postaci powracają do jej wnętrza, nikną i stamtąd wydobywa je już narratorka. Dlatego, z drugiej strony, *Atlas* jest swoistą relacją p r z e - w o d n i c z k i , oprowadzającej czytelnika po bezdrożach Warszawy. Narracja powieści jest równocześnie próbą zwrócenia pamięci i czci kobiecie jako ofercie, której historia żywo odcisnęła się na gruzach Warszawy. Definicja samego pojęcia p o s t p a m i ę c i – w ujęciu Marianne Hirsch¹² – ulega w tym przypadku dość znacznemu rozszerzeniu, bowiem powieść jako fikcyjny przykład nie wyłącza się z opowieści autobiograficznej, ale jest formą twórczej konfabulacji. Podobnie do fotografii, która zaledwie uchyla rąbka tajemnicy, wydobywa na jaw strukturę międzypokoleniowej pamięci. Może więc stanowić przykład pamięci opowiedzianej, zapośredniczonej w opowieści, która pozwala trwać wydarzeniom, a ściślej ocalić je w opowieści. Być może narracja Marii Wachelberg jest w istocie przeniesieniem traumy do pamięci kulturowej i próbą scalenia historii powszechnej. Bohaterka nieustannie próbuje przeglądać się w cudzych fotografiach, by zbudować własną historię sprzed czasu utraty matki i domu. Ta postpamięciowa narracja jest f i g u -

¹² Zob. M. Hirsch, *The Generation of Postmemory*, „Poetics Today” 2008, vol. 29, nr 1, online: www.columbia.edu/~mh2349/papers/generation.pdf, dostęp: 04.02.2014.

rażącej utraty matki i tożsamości, staje się *idiomem upamiętnienia*.

Bohaterką, zaklasyfikowaną do podgatunku *łączniczek*, jest osiemdziesięciodwuletnia pani Maria, która jest inna, obca, wykluczona i nacechowana jako Kobieta Nieżywa. Nawet nie jako Wdowa Cmentarna, ale Matka Ziemi, Matka Miasta, Pani Zgniła albo Babsko, zalegające niczym poczekalniany mebel w przychodni. Jedną z oznak inności jest starość, która każe się jej czuć wykluczoną i winną, że oddycha tym samym powietrzem, co młodzi. Pani Maria żyje więc przeszłością, kiedy to była łączniczką w Powstaniu Warszawskim. Gdyby ją ktoś zapytał, co jej dolega, odpowiedziałaby zapewne, że boli ją powstanie, powstanie wykręca jej ciało reumatyzmem, zieje niezakrzepłymi ranami, odciska się wciąż w bolesnych stłuczeniach, których nabawiła się przechodząc kanałami do Śródmieścia. Mówi:

Wszystko mnie boli, ja sama siebie bolę i boli mnie otoczenie. Mój umysł, który myli wnuczkę z córką, mój kark, który upodabnia mnie do wielbłąda. Zęby, których nie mam, i przyjaciele, którzy dawno umarli¹³.

W sierpniu 1944 roku cudem ratuje się wraz z matką przed wybuchem w piwnicy na Opaczewskiej, jednak jak się okaże to

niesamowite uratowanie zepsuło pani Marii życie. [...] I zamiast uciec jak najprędzej lub udać, że się tam nie było, to pani Maria zrobiła stop-klatkę na tamtym dniu. Zatrzymała się w tamtym czasie i nie chciała już nigdy ruszyć z miejsca¹⁴.

Marii Wachelberskiej towarzyszy nieustanne poczucie winy, że przeżyła, a jej sąsiedzi, szkolne koleżanki i ukochana matka nie. Nie zapomni już nigdy o uwięzieniu na Zieleniaku, gdy matka uratowała ją przed zgwałceniem przez żołnierzy brygady RONA¹⁵. Zrosła się z konającą matką, stała się nią, przejmując rolę opiekunki i utuliła ją do wiecznego snu. Będzie powracać w to pamiętne miejsce podczas codziennych zakupów na bazarze, trzęsąc się i przywołując przeżycia z przeszłości. Sama nigdy przecież nie założyła rodziny, jedno z jej dzieci zmarło, a drugie się nie narodziło. Pani Maria popadła w odrętwienie, zahibernowała się w czasie minionym w oczekiwaniu na śmierć. Aby przywołać przeszłość – głodziła się, doświadczała samą sobą getta, swojej tajemnicy – bycia Marią Wachelberg, żydowską bojowniczką. Nikomu nie wyjawiała prawdziwego nazwiska i pobytu w getcie, z którego wydostała się kanałami. Nawet gdy walczyła w szeregach AK, była równocześnie ukrytą ofiarą i niezbyt wielką bohaterką, a także wtedy gdy oddała biało-czerwoną opaskę do Muzeum Powstania Warszawskiego, a tę z gwiazdą Dawida zostawiła sobie. Pani Maria całe życie była samotna, historię okupacji codziennie odnawiała i opowiada-

¹³ *Ibidem*, s. 122.

¹⁴ *Ibidem*, s. 91–92.

¹⁵ RONA = Rosyjska Wyzwoleńcza Armia Ludowa.

ła tylko w myślach, a wtedy stawiała się głosem wszystkich pobitych, zgwałconych, zagazowanych i chorych kobiet. Ich bohaterstwo to sprawa niezauważalna w przestrzeni miejskiej, nikt bowiem nie wznosił im pomników, nie składa kwiatów, nie nadaje odznaczeń. Jest Matką Boską Żydowską, która swoim cierpieniem niesie świadectwo kobiet tamtych czasów i zwraca im odebrane bohaterstwo. Aby się o tym przekonać, wystarczy kroczyć po Warszawie tak, jak przewodniczka *Atlasu*, która mówi:

Można spróbować rozglądać się uważnie po swoim mieście. Co chwila tablica, kwiaty, znicz. Zastrzelono, zginęło, pomordowano, zabito. Nie ma tylko *zgwałcono*, ale o tym się nie pamięta. To takie fizjologiczne, nieczyste. Jak załatwianie się. Gwałt nie kojarzy się ze strzelaniem, wojną, trututu, padnij, czołgaj się, do okopów. I dalej: Gwałt to podwinięta sukienka, rozerwane majtki, gwałtowne ruchy. I ofiara często ma szansę przeżyć. Więc to się nie liczy w skali wojennej. [...] Ale nie jest to bohaterska śmierć w wyniku ran odniesionych na bitwie¹⁶.

Ciekawe w tych peregrynacjach jest to, jak wyglądałaby historia napisana przez kobiety, jak dalece różniłaby się ona od historii powszechnie znanej, zuniwersalizowanej, a w końcu zmaskulinizowanej. Takie pytania stawia wiele badaczek feministycznych, w tym m. in. zadaje je w swoich pracach Emily Showalter¹⁷. Natomiast według Helen Cixous istotne staje się właśnie *Z a b r a n i e G ł o s u* przez kobietę, a więc jej przełomowe *W e j ś c i e w H i s t o r i ę*, która zawsze opierała się na jej wyparciu¹⁸. Jest przez to próbą opisanie siebie jako innej, określeniem własnej tożsamości. Pani Maria powraca więc do piwnicy. Obraz przeszłości, nakładany na ten widziany z okna kamienicy na ulicy Opaczewskiej, zaczyna się rozmywać. Staruszka tylko w przeszłości może odnaleźć siebie, musi umrzeć, aby powrócić do początku i scalić się *c i a ł o - w - c i a ł o z m a t k ą*¹⁹.

Gdy płonie ochockie cmentarzysko, historia się zamyka, a przeszłość ulega unicestwieniu, dając miejsce nowemu porządkowi. Inność ponownie ratuje się w ucieczce. Z przenikliwego obrazu alternatywnej Warszawy wyłania się to, co marginalne, niezauważone, pominięte, wykluczone i obce – obraz miasta pisany historiami kobiet.

Należy w tym miejscu wspomnieć, że antropologia literacka otworzyła się jednocześnie na badania kategorii osoby, a ściślej postaci literackiej ujmowanej w kategoriach osobowych. Co za tym idzie, ujawnienie się tej tendencji otworzyło drogę do badania płci kulturowej w studiach genderowych oraz

¹⁶ *Ibidem*, s. 94–95.

¹⁷ Zob. E. Showalter, *Krytyka feministyczna na bezdrożach*, przeł. I. Kalinowska-Blackwood, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6, s. 457. Warto nadmienić, że autorka podziela poglądy pionierki *Women Studies* – Gerdy Lerner – w aspekcie nadawania społecznie i kulturowo określonej roli kobiecie, co z kolei wpływa na jej (nie)istnienie w pierwszoplanowym doświadczeniu historii.

¹⁸ H. Cixous, *Śmiech meduzy*, przeł. A. Nasilowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6, s. 152.

¹⁹ Zob. L. Irigaray, *Ciało-w-ciało z matką*, przeł. A. Araszkiewicz, Kraków 2000.

podmiotu w krytyce feministycznej. Znacząca w tym względzie stała się – według Anny Łebkowskiej – relacja pomiędzy rozumieniem narracyjnym a zagadnieniem tożsamości, a ściślej pomiędzy epistemologią narracyjną a pragnieniem poznania i n n e g o²⁰. Dzięki temu *ja* tekstowe zyskało podmiotowy status, zarówno kiedy mowa o powrocie kategorii autora, jak i postaci literackiej. Zjawisko to umożliwia czytelnikowi wejście w wyjątkowe, bo między-podmiotowe, spotkanie. Jednak aby to było możliwe, zarówno tekst literacki powinien odkrywać niepochwytą inność, jak i odbiorca zobowiązany jest docenić pisarski akt twórczy. Inność wymaga więc wrażliwej lektury, która tropi jej ślady, tak wszelkie marginalia oraz niedomówienia, jak i miejsca niedookreślone, które wymagają dopowiedzenia, odsłania także stereotypy i rozrywa wszelkie siatki semantyczne.

Nowa wrażliwość w badaniach antropologicznych jest w tym względzie niezwykle pomocna, skupia się bowiem nie tylko na różnicowaniu płci biologicznej i kulturowej, ale na procesie konstituowania tożsamości płciowej człowieka, tj. *świadomości genderowej*. Z dużym powodzeniem zakorzeniła się także w obrębie wiedzy o literaturze, stając się pomocnym zagadnieniem dla lepszego jej rozumienia, która sama stanowi przecież szczególną konstrukcję tożsamości płciowej, utrwalonej w tekście. W tym względzie rola interpretatora staje się najistotniejsza w dekonstruowaniu stereotypów i znaczeń dotyczących płci, z których utkany jest świat. Według Ingi Iwasiów:

Czytanie jest więc działaniem, tak jak pisanie: obie te aktywności zbliżają nas do rozumienia życia i pomagają przetrwać teorię. Pytamy nie tylko: kim jestem? Przenosimy to pytanie na innych ludzi, na świat. Ale naszym płynem macierzystym jest tekst – z niego wysnuwamy najciekawsze wnioski²¹.

Osobisty kontakt z tekstem umożliwia bowiem nie tylko konfrontację z innością i samym sobą wobec inności, ale dzięki temu służy także lepszemu rozumieniu siebie jako innego. Czytanie genderowe jest silnym impulsem dla współczesnej myśli literaturoznawczej, gdyż zwraca uwagę na podmiot piszący (wypowiadający się), który nie realizuje już uniwersalnego wymiaru ludzkiego losu. Wynika to między innymi z rozbicia tożsamości „ja”, która przejawia się w widzeniu tekstowego podmiotu jako figury *syллеptycznej*²². Nie sposób bowiem wyznaczyć w pisarstwie kobiecym granicy pomiędzy *ja* empirycznym a *ja* tekstowym, to znaczy podmiotem rzeczywistym a podmiotem literackim, dla których jednak wspólną płaszczyzną pozostaje tekst. Współcześnie trans-

²⁰ Por. A. Łebkowska, *Postać w perspektywie współczesnego dyskursu o narracji*, „Ruch Literacki” 2002, z. 3, s. 249.

²¹ I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa 2004, s. 70.

²² Patrz: R. Nycz, *Tropy „ja”*. *Koncepcje podmiotowości w literaturze polskiej ostatniego stulecia*. Wyjaśnienia wstępne, [w:] *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 1997 lub „Teksty Drugie” 1994, z. 2.

gresja podmiotu odzwierciedla płynny wymiar tożsamości, który wydobywa jego inność i niestabilność, a także widzenie tożsamości jako zadania. Pisząca kobieta konstituuje w istocie swoje *ja* tekstowe, odmienność swojego języka, ale także płęć i historię.

Jak zatem będzie wyglądała lektura tekstu po krytyce feministycznej i studiach z zakresu gender i queer? Czy w niedalekiej przyszłości dokona się czytelnicza rewolucja? Według Joanny Mizielińskiej przed literaturoznawstwem otwiera się nowa perspektywa, która

podobnie jak feminizm czy teoria queer ukaże nam świat i człowieka z nowej, bogatszej perspektywy, pozwoli nam widzieć wyraźniej. Co oczywiście nie oznacza, że to widzenie będzie radośniejsze. Wręcz przeciwnie. Widzenie więcej, szerzej, głębiej, schodzenie po stopniach społecznego wykluczenia nie jest łatwe i przyjemne. Dostarcza jednak innego typu satysfakcji²³.

Można by rzec, że inność otwiera przed czytelnikiem zarówno różnorodność, jak i świadomość głębi problemu. Czy jednak na takie spotkanie można wyjść w pojedynkę?

BIBLIOGRAFIA

- Chutnik S., *Kieszonkowy atlas kobiet*, Kraków 2008.
- Cixous H., *Śmiech meduzy*, przeł. A. Nasiłowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6.
- Film Korporacji Haart (Sylvia Chutnik – *Kieszonkowy atlas kobiet*), zdjęcia i montaż Marta Dzido, muzyka Grzegorz Marteck, produkcja emotikonfilm 2008, online: <https://www.youtube.com/watch?v=v4XIPOEYQLE>, dostęp: 07.09.2014.
- Hirsch M., *The Generation of Postmemory*, „Poetics Today” 2008, vol. 29, nr 1, online: www.columbia.edu/~mh2349/papers/generation.pdf, dostęp: 04.02.2014.
- Irigaray L., *Ciało-w-ciało z matką*, przeł. A. Araszkiewicz, Kraków 2000.
- Łebkowska A., *Postać w perspektywie współczesnego dyskursu o narracji*, „Ruch Literacki” 2002.
- Mizielińska J., *Płęć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Kraków 2006.
- Narracje po końcu (wielkich) narracji. Kolekcje, obiekty, symulakra*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warszawa 2007.
- Nycz R., *Tropy „ja”. Koncepty podmiotowości w literaturze polskiej ostatniego stulecia. Wyjaśnienia wstępne*, [w:] *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 1997.
- „Teksty Drugie” 1994, z. 2.
- Showalter E., *Krytyka feministyczna na bezdrożach*, przeł. I. Kalinowska-Blackwood, „Teksty Drugie” 1993, nr 4/5/6.
- Walka jest kobietą*, red. U. Jabłońska, Warszawa 2014.
- Kultowe rozmowy*. Sylvia Chutnik, rozmowę prowadził Tomasz Raczek, realizacja Katarzyna Marcysiak, TVP S.A., 2013, online: <https://www.youtube.com/watch?v=fYLcLnYuDCo>, dostęp: 23.10.2014.

²³ J. Mizielińska, *Płęć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*, Kraków 2006, s. 19.

MAŁGORZATA CHROBAK ✧ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Niziurski i Bahdaj. Czy są nam potrzebni starzy mistrzowie?

„Niziurski był pisarzem wybitnym” – tę opinię Jerzego Pilcha powtarzało w październiku 2013 roku wiele stacji radiowych na wieść o śmierci twórcy *Księgi urwisów*. W radiowej Dwójce można było usłyszeć całą wypowiedź Pilcha, który określił *Sposób na Alcybiadesa* mianem powieści wzorcowej, wykraczającej „wysoko” ponad konwencję literatury młodzieżowej, Niziurskiego zaś pasował na literackiego mistrza:

– Parę lat temu byłem na festiwalu literackim Izabelińskie Spotkania z Książką, organizowanym przez Czesława Apiecionka, w którym wziął udział także Edmund Niziurski. Wraz z Andrzejem Mleczko poszliśmy złożyć hołd mistrzowi, otrzymałem wówczas obszerną dedykację. Moje kryterium literatury jest takie, że do literatury należy książka, do której się wraca. Reszta to obiekty jednorazowego użytku. Do większości się nie wraca, do Niziurskiego wracało się wielokrotnie. Na jego powieściach wychowały się różne pokolenia. Muszę teraz wydobyć ten egzemplarz z dedykacją. Inaczej czyta się Niziurskiego, gdy ma się 60 lat, inaczej gdy ma się 10¹.

Pilchowi wtórowali inni znani pisarze i krytycy literaccy, m.in. Krzysztof Varga, Andrzej Franaszek, Michał Olszewski². Formułowane w prasie i audycjach radiowych opinie zdradzały młodzieńcze fascynacje powieściami spod znaku *Klubu włóczyków*, nostalgię za wczesną młodością spędzoną w czasach Polski Ludowej. Krytycy bez wahania umieszczali Niziurskiego w gronie najważniejszych polskich pisarzy, podkreślając doskonałe opanowanie literackiego rzemiosła, „wyborne” rozwiązania fabularne, nowatorstwo w kreowaniu dziecięcego świata, a nawet inwencję językową na miarę Witkacego, Gombrowicza i Schulza³.

¹ Cytowana wypowiedź jest fragmentem wywiadu udzielonego Polskiemu Radiu przez Jerzego Pilcha w dniu 9 X 2013 r., online: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/952255,Pilcho-Niziurskim-do-jego-ksiazek-wracalo-sie-wielokrotnie>, dostęp: 10.10.2014.

² Por. m.in. artykuły: C. Polak, *Księgi urwisów: pokolenie Niziurskiego*, „Tygodnik Powszechny” 2013, nr 42, s. 14–15; P. Łopuszański, *Niziurski*, „Tygodnik Solidarność” 2013, nr 46, s. 32–33; M. Bratkowska, *Powieści, które działają jak prozac*, „Wprost” 2013, nr 42, s. 36–37. Por. też M. Olszewski, *Vivacubaroja: bohater naszych czasów*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 35, s. 12.

³ *Na czym polegał fenomen książek Edmunda Niziurskiego. (Życie na miarę literatury)*. Dokument dźwiękowy dostępny online: <http://www.polskieradio.pl/8/2843/Artykul/979217/>, dostęp: 10.10.2014.

Oczywiście można część z tych apologetycznych wystąpień była podyktowana okolicznością pożegnania budzącego sympatię twórcy, niemniej jednak towarzyszyły temu obiektywne i syntetyczne diagnozy jego dorobku.

Figura pisarza-mistrza, której Jerzy Pilch użył w odniesieniu do pozycji Niziurskiego w kulturze 2. połowy XX w., jak również dyskurs krytycznoliteracki wokół literatury czwartej, uznałam za cenne przyczynki do refleksji nad prozą dla młodzieży w PRL-u⁴. Jej obraz wciąż ewoluuje, a twórczość adresowana do młodych czytelników w badaniach literackich jest obecnie przedmiotem prze wartościowań, rozrachunków, zwłaszcza w kontekście jej politycznych uwiłków oraz, na ogół, ambiwalentnych ocen. Na nowo kształtują się hierarchie utworów, autorów, szczególnie jeśli chodzi o twórczość z lat 1956–1989. Sądzę, że szczegółowego komentarza domaga się dzisiaj trajektoria ruchu w obrębie twórczości literackiej dla młodego odbiorcy, sytuacja pisarza, krytyka, wydawcy książki. Potrzeba wreszcie weryfikacji sądów na temat „peerelowskiej semantyki” w utworach dla dzieci i młodzieży⁵.

Pomysł by zestawić ze sobą Edmunda Niziurskiego i Adama Bahdaja nie jest nowy ani oryginalny. Drugi to bodaj, po Tuwimie i Brzechwie, przypadek daleko posuniętego powinowactwa wątków, motywów, schematów fabularnych, skutkujący częstym przypisywaniem powieści Bahdaja autorowi *Księgi urwisów* i odwrotnie. Na pytanie, któremu z nich zawdzięczamy postacie Polka Wanatowicza, Dudusia Fąferskiego, Paragona, Perełki, Tolka Banana, tyl-

⁴ Najpoważniejszą dotąd próbę współczesnej reinterpretacji piśmiennictwa dla młodego odbiorcy z okresu Polski Ludowej stanowi 4-tomowa seria książek, na którą składają się: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. T. 1, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008; *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980)*. T. 2, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2009; *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989)*. T. 3, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, Katowice 2013 oraz *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989)*. T. 4, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, Katowice 2014.

Wpływ władzy komunistycznej na literaturę dziecięcą i młodzieżową po II wojnie światowej omawiają ponadto w swoich pracach, m.in. Gertruda Skotnicka, Joanna Papużyńska czy Ryszard Waksmund. Zob. np. G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*, Gdańsk 2008; J. Papużyńska, *Mój Bajarz... Studia i szkice o literaturze młodzieżowej*, Warszawa 2010, s. 135–160; R. Waksmund *Niepokonany dydaktyzm*, [w:] idem, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 396–416. Por. też A. M. Krajewska, „Zerwany most”. *Rzecz o wznowieniach międzywojennej literatury „chwili dziejowej”*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papużyńska, G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 47–54.

⁵ Obiecujące efekty przynoszą odczytania wybranych utworów z PRL-u w kontekście krytyki postkolonialnej, feministycznej czy kulturowej (por. szkice poświęcone prozie W. Woroszyłskiego, H. Ożogowskiej, M. Wojtyski, E. Niziurskiego i innych). Szczególnie interesującą perspektywę interpretacji tego typu tekstów podpowiada Anna Czabanowska-Wróbel, wskazując na tzw. dyskurs postzależnościowy. Zob. A. Czabanowska-Wróbel, *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5, s.19.

ko nieliczni bez wahania wskazaliby na Bahdaja. Twórcy *Sposobu na Alcybiadesa* oraz *Podróży za jeden uśmiech* w refleksji krytycznoliterackiej od dawna funkcjonują jako czołowi twórcy beletrystki detektywistyczno-przygodowej, obdarzeni podobną zręcznością w operowaniu stereotypami powieściowymi, zbliżonym stylem, typem humoru i koncepcją młodzieńczego bohatera. Stanisław Frycie w swoim podręczniku z lat 70. XX w., jak wiadomo niewolny od ideologicznych uprzedzeń, zdefiniował „wspólnotę” obydwu pisarzy, klasyfikując ich w kręgu prozy sensacyjno-kryminalnej nastawionej, w odróżnieniu do Zbigniewa Nienackiego, głównie na atrakcyjność lekturową, mniej zaś na walory dydaktyczno-wychowawcze: „Jego [Bahdaja – M. Ch.] stosunek do prezentowanego świata, do urojonych i autentycznych przestępców tropionych przez młodych detektywów, do tajemniczych i nie wyjaśnionych zagadek zbliżony jest do postawy Niziurskiego”⁶. Z kolei Ryszard Waksmund dostrzegł wspólną dla obydwu sympatię do „szkoły” pisarskiej Makuszyńskiego, umiejętność zachowania dystansu wobec afery kryminalnej, wreszcie konstrukcję czasoprzestrzeni – bezpieczną, a zarazem „awanturniczą”⁷. Ten wątek istnienia wzajemnych „korespondencji” między twórcami najpopularniejszych powieści przygodowych dla młodzieży z lat 1945–1970 kontynuuje badaczka młodego pokolenia Karolina Jędrych, uzupełniając listę paralel łączących Bahdaja i Niziurskiego o kod historyczno-kulturowy – świetnie zrozumiały dla „młodzieży PRL”⁸ (zaliczają się do niej wymienieni na początku: Jerzy Pilch – rocznik 1952, Krzysztof Varga – rocznik 1968 i Michał Olszewski – rocznik 1977), zupełnie obcy natomiast dla dzisiejszego nastolatka⁹.

* * *

Odpowiedź na pytanie, kim jest literacki „mistrz” możemy zrekonstruować z prac Jana Błońskiego, autora, między innymi, słynnej *Zmiany warty*, mentora dla sporej grupy współczesnych literaturoznawców. Badacz ten wskazuje przede wszystkim na istnienie klasycznej triady: mistrz – kanon – arcydzieło. Pisarz w tym ujęciu awansuje do rangi współtwórcy zbiorowej wyobraźni za sprawą dzieła obdarzonego autorytetem, które niesie ze sobą nadwyżkę nieodkrytych treści. Z kolei figura mistrza, zgodnie z ideami Stanisława Brzozowskiego, oznacza kogoś, kto jest kimś pośrednim między autorytetem literackim a duchowym przewodnikiem. Posiada moc ustanawiania bądź modyfikowania kanonu, potrafi jednocześnie kształtować, ulepszać społeczną wyobraźnię.

⁶ S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Zarys monograficzny. Materiały. Tom I. Proza*, wyd. 3, Warszawa 1988, s. 203.

⁷ R. Waksmund, *Niepokonany dydaktyzm...*, s. 366, 370.

⁸ Termin zaczerpnęłam ze znakomitej książki Hanny Świdy-Ziemby, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010.

⁹ Zob. K. Jędrych, *Między egzotycznymi ładami a szkolnymi przygodami. Co nam zostało z „powieści przygodowej” lat 1945–1970?*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989). T. 3...*, s. 147.

Obsadzenie w tej roli Niziurskiego i Bahdaja, twórców popularnych powieści przygodowych dla niedorosłych odbiorców, na pozór kłóci się z filozofią „kanoniczności”, z wymogami kultury wysokiej (artyzmem, prymatem innowacji, awangardą), jakim muszą sprostać literaccy mistrzowie, zwani klasykami. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę społeczną użyteczność, nośność czy siłę przekazu prozy obydwu autorów, to okaże się, że reprezentuje ona wartości pożądane z punktu widzenia kanonu. Tytułem dygresji, dodam, że tęsknota za „arcydzielnością” oraz „starymi mistrzami”, „klasykami” była wspólnym mianownikiem dyskusji toczących się wśród krytyków literackich po 1989 r. Znalazła ona odzwierciedlenie zarówno w wypowiedziach badaczy literatury czwartej na przełomie XX i XXI, jak i w szeroko zakrojonych poszukiwaniach (rankingach, plebiscytach) dzieł godnych, by znaleźć się w „kanonie literatury dla dzieci i młodzieży”. Szukając stosownej egzemplifikacji, warto tu przywołać dwie ważne refleksje metakrytyczne Jolanty Ługowskiej *W poszukiwaniu arcydzieł* (2008) oraz *Kanon – pojęcie i sprzeczności* (2007) Grzegorza Leszczyńskiego¹⁰. Wymienieni badacze z jednej strony usiłowali „przymierzyć” pojęcie arcydzieła do specyficznej sytuacji komunikacyjnej, w jakiej funkcjonuje literatura czwarta, z drugiej strony „pogodzić” go z konsekwencjami urynkowania książki dla niedorosłych odbiorców.

Paralela Edmunda Niziurskiego i Adama Bahdaja została już zauważona w latach 60. XX w. przez ówczesnych recenzentów. Na poziomie biografii pisarzy odnaleźć można podobne fragmenty: studia prawnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim (Niziurski, w przeciwieństwie do Bahdaja, który zmienił kierunek, ukończył prawo w 1947 r.), praca dziennikarska, tworzenie scenariuszy filmowych, wieloletnia współpraca z mediami – Polskim Radiem i telewizją). Odnieśli sukces literacki i komercyjny, co potwierdziły liczne nagrody i wyróżnienia. Doczekali się umieszczenia swoich książek na najbardziej prestiżowej, międzynarodowej Liście Honorowej im. Hansa Christiana Andersena (*Sposób na Alcybiadesa*, 1978; *Gdzie twój dom Telemachu?*, 1984).

Obydwaj tworzyli, cytując Stanisława Barańczaka, w „określonej epoce”¹¹. Można powiedzieć, że przeszli drogę „od socrealizmu do pluralizmu” (sformułowanie Michała Głowińskiego¹²). Na gruncie literatury czwartej zadebiutowali podobnie, albowiem utworami perswazyjno-agitacyjnymi: Niziurski *Księgą urwisów* (1954), Bahdaj *Małym ratownikiem* (1953). Na początku lat 60. XX w., przyczynili się do dekompozycji powieści socrealistycznej, przywracając lite-

¹⁰ Por. J. Ługowska, *W poszukiwaniu arcydzieł*, [w:] *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, red. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac, Warszawa 2008, s. 33–42; G. Leszczyński, *Kanon – pojęcie i sprzeczności*, [w:] *idem, Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 157–164.

¹¹ S. Barańczak, *Określona epoka*, [w:] *idem, Ja wiem, że to niesłuszne*, Kraków 1981, s. 16.

¹² M. Głowiński, *Kanony literackie: od socrealizmu do pluralizmu*, [w:] *idem, Dzień Ulissesa i inne szkice na tematy niemitolologiczne*, Kraków 2000, s. 51–69.

raturze dziecięco-młodzieżowej model „bezpiecznej przygody kryminalnej” spod znaku *Szatana z siódmej klasy*.

Większą rozpoznawalnością wśród czytelników cieszył się Niziurski. Popularność zdobywał nie tylko dzięki ogromnej poczytności swoich książek. Pamiętajmy również, że przyczyniło się do tego także wprowadzenie do kanonu szkoły podstawowej utworów tego autora: „*Księga urwisów* zapoczątkowała obecność pisarza na liście lektur uzupełniających (1956) i była na niej długo. W połowie lat osiemdziesiątych wymieniono tę lekturę na inną powieść – *Sposób na Alcybiadesa*, która – co podkreśla Zofia Budrewicz – prawie dwadzieścia lat musiał czekać na oficjalne wejście do szkoły”¹³. Tej popularności nigdy nie zdołał osiągnąć twórca *Telemacha w džinsach*. Zmarł w 1985 roku nie doczekawszy transformacji ustrojowej, natomiast Niziurski kontynuował działalność pisarską w latach 90. Swoją ostatnią powieść *Nowe przygody Marka Piegusa (również niewiarygodne)* opublikował w 1997 roku¹⁴.

Oprócz związków wymienionych w pierwszej części artykułu krytyka dostrzegła inny wspólny mianownik, mianowicie społeczną nośność prozy obydwu autorów, którzy interesowali się doświadczeniami „szczenięcego wieku”, a zwłaszcza problemami trudnej młodzieży z robotniczych dzielnic czy prowincjonalnych miasteczek. W tle przygodowej fabuły w powieściach Bahdaja i Niziurskiego znajdziemy realistyczny obraz peerelowskiego świata „małej stabilizacji”, który tylko z pozoru wygląda jak monolit.

Symetrie dostrzeżono ponadto na poziomie repertuaru topicznego. Obydwaj pisarze chętnie wracali bowiem do motywu „męskiej” przyjaźni i braterskiej więzi, wspólnego konspirowania w grupach rówieśniczych (które mają kształt band szkolno-podwórkowych lub formę elitarnych, tajnych związków), a także inicjacji dojrzałościowej. Młodzieży z powieści Bahdaja i Niziurskiego nie wystarczają „zabawy ruchowe” czy inne formy „zorganizowanego czasu wolnego”, jaki oferują im młodzieżowe domy kultury harcerstwo ani tym bardziej socjalistyczna szkoła. Znajdują, cytując Andrzeja Kotlińskiego, „arcyromantyczne rozwiązanie: zakładają tajne związki zwane «bandami» [...], «gangami» czy najczęściej «sprzysiężeniami», oparte na hierarchicznej, podbudowanej inicjacyjnym rytuałem strukturze, których celem jest prowadzenie walki na śmierć i życie z zabójczą jałowością i monotonią dnia codziennego”¹⁵. Luluś Seratowicz, bohater *Stawiam na Tolka Banana*, trzykrotnie splunie z pasją, by odtąd zerwać z dotychczasowym życiem maminsynka i mięczaka. Bardziej skomplikowana, wieloetapowa inicjacja czeka natomiast Gustawa Cyko-

¹³ Z. Budrewicz, *Szkoła Niziurskiego – Niziurski w szkole. O twórczości pisarza w edukacji polonistycznej*, [w:] *O twórczości Edmunda Niziurskiego*, red. M. Kątny, J. Paclawski, Kielce 2005, s. 127.

¹⁴ Zob. hasło *Niziurski Edmund*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002, s. 272.

¹⁵ A. Kotliński, *O PRL-owskiej prozie dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Nuda w kulturze*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, Poznań 1999, s. 195.

rza (zwanego Fuksem) z *Siódmego wtajemniczenia* Niziurskiego – kolejno poznaje hierarchię gangu, hasła, tajne kwatery, broń.

Stawiam na Tolka Banana Halina Skrobiszewska nazwała „pozytywnym antykryminałem”, a także „scenariuszem pozytywnej wychowawczo zabawy w osobliwy walenrodyzm”¹⁶. Gertruda Skotnicka, recenzując opowiadanie *Adelo, zrozum mnie*, podkreślała, że w prozie Niziurskiego, „mimo groźnych spięć, «arabskich» awantur i niemal kryminalnych afer panuje atmosfera pogody, optymizmu [...]”¹⁷. Według Ryszarda Waksmund, w latach 60. ubiegłego wieku twórczość Bahdaja, Niziurskiego, Nienackiego i Broszkiewicza, działała na młodych czytelników niczym „odtrutka” na nudne i tendencyjne fabuły socrealistyczne¹⁸.

Niekwestionowaną zasługą obydwu pisarzy było stworzenie modelu postaci – „cnotliwego awanturnika”, wedle określenia Kotlińskiego, chłopaka z sąsiedztwa, który walczy z przestępcami, ale przede wszystkim z nudą¹⁹. Na wizerunek ten złożyły się portrety bohaterów *Do przerwy 0:1*, *Kapelusza za sto tysięcy*, *Uwaga! Czarny parasol* Bahdaja; *Księgi urwisów*, *Klubu włóczyków*, *Awantury w Niekłaju* Niziurskiego.

Słowa «Przygoda, przygoda, każdej chwili szkoda» mogłyby stać się dewizą każdego z bohaterów [...] powieści Adama Bahdaja. Stworzył on kreacje chłopców i dziewcząt chyba takich, jacy już we współczesnych tekstach nie występują (lub występują niezwykle rzadko) – «morowych», honorowych, dzielnych, bystrych. W trakcie podróży z Poldkiem Duduś zmienia się w Janusza, obcując z gangiem Tolka Banana mięczak Julek Seratowicz staje się porządnym harcerzem. Czy obecnie Poldek nie zmieniłby się raczej w siedzącego nad książkami Dudusia, chłopaka bez ikry? ²⁰ – pyta Karolina Jędrych.

Podzielam wątpliwość badaczki.

* * *

„Stary mistrz” funduje tradycję literacką. Ma także moc odnawiania kanonu, widzi kierunek, w jakim należy go przeformułować. Wkład Niziurskiego i Bahdaja w odbudowanie modelu polskiej prozy przygodowej dla młodzieży jest bezdyskusyjny (Nienacki i Broszkiewicz). Na podwalinach szkoły Makuszyńskiego potrafili oni jednak stworzyć nowy, niepowtarzalny styl, który próbują naśladować pisarze młodego pokolenia: Paweł Beręsewicz, Marcin Pałasz, Dariusz Rekosz, Romuald Pawlak, Rafał Kosik. Wśród wymienionych, jak dotąd, widzę tylko jednego godnego następcę „starych mistrzów” – Beręsewicza, autora *Tajemnicy człowieka z blizną*.

¹⁶ Cyt. za: E. Witczak, *O twórczości dla dzieci i młodzieży Adama Bahdaja*, „Studia i Materiały Polonistyczne” 2007, t. 7, s. 165.

¹⁷ G. Skotnicka, *Zabawa na 102*, „Nowe Książki” 1978, nr 6, s. 55–56 [rec. *Adelo, zrozum mnie*].

¹⁸ R. Waksmund, *Od nobilitacji do degradacji...*, s. 366.

¹⁹ A. Kotliński, *op. cit.*, s. 196.

²⁰ K. Jędrych, *op. cit.*, s. 145.

Wróć do dyskusji, o której pisałam na początku. Śmierć autora *Księgi urwisów* pokazała, że wbrew powszechnej opinii o wygaśnięciu „mody na PRL” grono dorosłych, darzących sentymentem lektury dzieciństwa i młodości tamtego czasu, poszerzyło się o młodsze pokolenie. Przywołane wypowiedzi mogą stanowić znakomity punkt wyjścia do weryfikacji zarówno „dorosłego”, jak i „dziecięcego” odbioru lektury („czytając przed wielu laty *Księgę urwisów*, nie miało dla mnie znaczenia obecna w niej propaganda socjalistyczna” – stwierdził w audycji radiowej Andrzej Fraszek²¹), jak również ówczesnych realiów. Znamienne, że komplementowaniu mikroświata stworzonego przez towarzyszy jednocześnie tęsknota i ironia.

Zakończę fragmentem artykułu Krzysztofa Vargi, który koresponduje z cytowaną opinią Pilcha. Ten znany publicysta na łamach „Gazety Wyborczej” tak oto wyjaśnił, na czym polega fenomen Niziurskiego:

[...] pisarz dla młodzieży, osobliwie dla młodzieży męskiej, którego kilka lat temu z emfazą w czasie jakiejś pokoleniowej dyskusji w prasie nazwano »Mickiewiczem trzydziestolatków«. Jest to określenie pompatyczne i na wyrost, bo nie był Mickiewiczem, ale po prostu Niziurskim, a przez lekturę jego książek przeszli nie tylko dzisiejsi 30-latkowie, ale także obecni 40-latkowie i – nie ulęknię się tego zdania: dzisiejsi 50-latkowie. Więcej – biorąc pod uwagę, że pierwsze dzieła Niziurskiego: »Księga urwisów« i »Niewiarygodne przygody Marka Piegusa«, ukazywały się już w latach 50., możemy śmiało przyjąć, że po ulicach polskich miast przechadzają się emeryci wychowani na młodzieżowych powieściach Niziurskiego²².

BIBLIOGRAFIA

- Bratkowska M., *Powieści, które działają jak prozac*, „Wprost” 2013, nr 42.
- Budrewicz Z., *Szkoła Niziurskiego – Niziurski w szkole. O twórczości pisarza w edukacji polonistycznej*, [w:] *O twórczości Edmunda Niziurskiego*, red. M. Kątny i J. Paclawski, Kielce 2005.
- Czabanowska-Wróbel A., *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5.
- Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Zarys monograficzny. Materiały. Tom I. Proza*, wyd. 3, Warszawa 1988.
- Głowiński M., *Kanony literackie: od socrealizmu do pluralizmu*, [w:] *idem, Dzień Ulissesa i inne szkice na tematy niemitologiczne*, Kraków 2000.
- Jędrzych K., *Między egzotycznymi ładami a szkolnymi przygodami. Co nam zostało z „powieści przygodowej” lat 1945–1970?*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989). T. 3*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuc, Katowice 2013.
- Kotliński A., *O PRL-owskiej prozie dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Nuda w kulturze*, red. P. Czapliński, P. Śliwiński, Poznań 1999.

²¹ Na czym polegał fenomen książek...

²² K. Varga, *Edmund Niziurski jest nieśmiertelny: nie żyje człowiek, który wymyślił Marka Piegusa*, „Gazeta Wyborcza” 2013, nr 238, s. 24–25.

- Leszczyński G., *Kanon – pojęcie i sprzeczności*, [w:] *idem, Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007.
- Ługowska J., *W poszukiwaniu arcydzieł*, [w:] *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, red. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac, Warszawa 2008.
- Łopuszański P., *Niziurski*, „Tygodnik Solidarność” 2013, nr 46.
- Olszewski M., *Vivacubaroja: bohater naszych czasów*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 35.
- Polak C., *Księgi urwisów: pokolenie Niziurskiego*, „Tygodnik Powszechny” 2013, nr 42.
- Skotnicka G., *Zabawa na 102*, „Nowe Książki” 1978, nr 6 [rec. *Adelo, zrozum mnie*].
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002.
- Świda-Ziomba H., *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010.
- Waksmund R., *Od nobilitacji do degradacji*, [w:] *idem, Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000.
- Witczak E., *O twórczości dla dzieci i młodzieży Adama Bahdaja*, „Studia i Materiały Polonistyczne” 2007, t. 7.

MATERIAŁY DŹWIĘKOWE

- Wywiad udzielony Polskiemu Radiu przez Jerzego Pilcha w dniu 9 X 2013 r., online: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/952255,Pilch-o-Niziurskim-do-jego-ksiazek-wracalo-sie-wielokrotnie>, dostęp: 10.10.2014.
- Na czym polegał fenomen książek Edmunda Niziurskiego? (Życie na miarę literatury)*. Dokument dźwiękowy dostępny online: <http://www.polskieradio.pl/8/2843/Artykul/979217/>, dostęp: 10.10.2014.

ELŻBIETA KRUSZYŃSKA • UMK Toruń

Kto tu właściwie jest mentorem? O dorosłych w powieściach dla młodzieży Adama Bahdaja

Syntetyczna definicja „mentora” mogłaby brzmieć następująco: mentor to specjalista o wysokich kompetencjach zawodowych, który chce podzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem ze studentem lub absolwentem.

Jest to jednak bardzo uproszczony obraz. Tym, co łączy wszystkich mentorów jest umiejętne i empatyczne wykorzystywanie własnego doświadczenia zawodowego i życiowej mądrości do wspierania budowania „wewnętrznej mądrości” innych.

Mentor podczas procesu odpowiada za wsparcie w wyznaczeniu i realizacji celu, dzieląc się zdobytym do tej pory doświadczeniem. Taka specyfika wymaga orientacji na potrzeby i możliwości rozwojowe osoby mentorowanej.

Mentor wykorzystuje swoją wiedzę, doświadczenie i płynącą z nich intuicję, by wspierać proces poszukiwań i refleksji mentorowanego; stosuje różnorodne techniki, które często prowadzą do spojrzenia na własną sytuację czy problem z zupełnie innej perspektywy, a tym samym otwierają nowe możliwości działania i rozwoju.

Mentor jest osobą otwartą, godną zaufania, będącą wzorem do naśladowania. Charakteryzuje się empatią i wysokimi kompetencjami interpersonalnymi.

Prawdziwym mistrzem-mentorem jest ten, kto potrafi obudzić w swym uczniu aspirację do życia twórczego i wykraczającego poza przyjęte standardy i dla którego tenże uczeń może z czasem stać się nauczycielem.

Mentora i jego ucznia zawsze łączy szczególna więź. Nie jest ona łatwa do zbudowania zwłaszcza w relacjach między dziećmi a dorosłymi¹.

Opisywanie tego typu relacji jest stale obecne w literaturze dla młodego odbiorcy. Zarówno młodzi ludzie, jak i dorośli mają świadomość istnienia konfliktu pokoleń. Polega on zazwyczaj na zmianie podejścia do ważnych sytuacji życiowych, wyznawaniu odmiennych wartości, co najczęściej jest spowodowane zmieniającymi się realiami. Konflikty między dzieć-

¹ Zob. na temat mentora: *Czym jest mentoring?*, online: http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/, dostęp: 20.10.2014; <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/86>; <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/4/id/40>, dostęp: 20.10.2014.

mi i dorosłymi wynikają z braku płaszczyzny porozumienia. Czasem dorośli tracą w oczach młodzieży autorytet, a ich naiwne „gierki” są z łatwością przez nią demaskowane. Ale stosunki między tymi dwiema grupami mogą się układać również bardzo pozytywnie dla obu stron. Niejednokrotnie dorośli stają się dla młodych ludzi mentorami i przewodnikami w życiu; dzięki nim mogą nauczyć się odpowiedzialności, podejmowania słusznych decyzji, a nawet odnaleźć „siebie”. Ta zależność ma także odwrotny kierunek: dorośli pod wpływem dzieci mogą zrewidować swoje dotychczasowe postępowanie i zmienić się na lepsze².

Adam Bahdaj jest niewątpliwie mistrzem w kreśleniu postaci młodych bohaterów; dorośli schodzą w jego książkach wyraźnie na drugi plan. Przy ogólnym oglądzie czytelnik z pewnością dokona podziału na postacie dorosłych pozytywne oraz nakreśloną z charakterystyczną dla stylu Bahdaja dozą ironii i humoru galerię „typów spod ciemnej gwiazdy”. Jeśli chodzi o pierwszą grupę, to niewielu jest w niej bohaterów, którym autor poświęcił większą uwagę, Bahdaj traktuje dorosłych raczej w sposób dość pobłażliwy, nie przypisując im cech świadczących o nieomyślności czy nieograniczonej wiedzy choćby w zakresie doświadczenia życiowego. Niejednokrotnie okazuje się, że to dzieci są w wielu sprawach mądrzejsze, zaradniejsze, a przez swoją dziecięcą szczerość są uczciwe i prawe w codziennym postępowaniu. Można by nawet postawić tezę, że to dorośli uczą się czegoś od nich, a nie – jak się przyjmuje zwyczajowo – odwrotnie. A zatem to młodzi ludzie stają się nauczycielami, a może nawet mentorami – i jeżeli nie zawsze dla dorosłych, to z pewnością w grupie rówieśniczej.

Wróćmy jednak do bohaterów dorosłych, bo o dwóch, w kontekście pożądanego w literaturze dla młodych odbiorców mentorstwa, z pewnością należy tu wspomnieć.

Szczególnego rodzaju nauczycielem życia i jednocześnie mentorem dla czternastoletniego Marcina Cedry (ucznia VII klasy jednej z warszawskich szkół) jest wuj Leon Terentowicz – niezwykle matematyk. Dwójkę bohaterów powieści *Piraci z Wysp Śpiewających* (1966) poznajemy w trakcie wakacyjnej wyprawy po Jugosławii, po której poruszają się przedpotopowym wehikułem, dziwem techniki – mercedesem 1200³. Wydawałoby się, że początek wyprawy nie zapowiada niczego dobrego (bo już na jej wstępie wuj gubi 120 dolarów), ale nic bardziej mylnego. Podróż okazuje się niezwykle udana, obfituje w liczne, nawet mrożące krew w żyłach, przygody, wszystko kończy się szczęśliwie (pieniądze się odnajdują dzięki uczciwemu znalazcy), ale najistotniejsza jest relacja łącząca chłopca z wujem. Wuj Leon jest dla Marcina bohaterem, człowiekiem, którego absolutnie i we wszystkim chciałby naśladować, chłopiec po-

² Zob. E. Kruszyńska, *Dzieci i dorośli. Trzy literackie spojrzenia na relacje międzypokoleniowe*, „Polonistyka” 2011, nr 3, s. 39–42.

³ Por. S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 1. Proza, Warszawa 1978, s. 195.

dziwia go i kocha ze wszelkich miar. Dodatkowo pewnością co do uczuć Marcina w stosunku do wuja dodaje typ narracji (pierwszoosobowej) na każdej niemal stronicy książki wyrażającej fascynację i zachwyt nietuzinkową postacią dorosłego:

Bo wujaszek Leon to był wujaszek i drugiego takiego nie znajdziecie w Polsce, ba, może nawet na świecie! Wysoki, tęgi, barczysty jak atleta, a przy tym pogodny jak dziecko. Miał twarz Robinsona Kruzoa po kilkumiesięcznym pobycie na bezludnej wyspie: ogorzałą, czerstwą, zarośniętą ryżą szczecina aż po same oczy. Oczy niewielkie, lecz bystre, za to nos potężny i trochę pomidorowaty. I króciutko na jeża przyszytych włosy, jak szczotka od froterki. Jednym słowem, wuj Leon, rodzony brat mojej mamy i najmilszy człowiek na świecie. [...] Ruchy miał wolne, pełne namaszczenia i spokoju, lecz pewne. Słomkowy kapelusz, fajka w zębach; daję słowo, bardzo mi się podobał⁴.

Leon ma bardzo duży wpływ na chłopca, oczywiście wpływ pozytywny, co sprawia, że podczas podróży wakacyjnej w młodości dokonuje się przemiana: z niepewnego siebie, wycofanego, nieśmiałego i niezaradnego żywiołu, zastraszonego mieszczaucha (a na dodatek niejadka) zmienia się w dzielnego, znającego smak ciężkiej pracy, odpowiedzialnego nastolatka – „Dobrze ci zrobiła ta podróż. Jesteś smagły, zdrowy, zmężniałeś. Rodzice cię nie poznają. [...] Wiesz przynajmniej, co znaczy ciężka praca. Teraz dopiero docenisz smak leniuchowania”⁵.

Wuj chętnie dzieli się własnym doświadczeniem, a także umiejętnie przekazuje chłopcu swoją wiedzę (z zakresu historii, geografii, przyrody), czym niezmiennie imponuje młodemu bohaterowi. Nie jest typem surowego nauczyciela, ale choć wymaga, to nie szczędzi pochwał, czym uskrzydla Marcina, dodając mu jednocześnie pewności siebie:

[...] wiedziałem, że już naprawdę zostałem wędkarzem. Wujaszek klepnął mnie z całej siły w plecy. – Zuch z ciebie! Piękną sztukę wyciągnąłeś. – Myślałem, że z radości chlupnę do wody, ale nie chlupnąłem, tylko z pstrągiem w dłoni odtańczyłem taniec zwycięstwa⁶.

Leon jest człowiekiem wyznającym specyficzną filozofię życiową: to z pewnością urodzony optymistą, podchodzący z dystansem do życia, który nie przywiązuje większej wagi do dóbr materialnych, co nie znaczy oczywiście, że jest lekkomyślny czy nieodpowiedzialny. Może trochę roztargniony i bujający w obłokach (jak niemal każdy naukowiec u Bahdaja), ale jednocześnie pracowity, empatyczny, otwarty, łatwo nawiązujący znajomości i co szczególnie istotne dla młodych ludzi – obdarzony wspaniałym poczuciem humoru. Potrafi przekazać swemu podopiecznemu umiejętność cieszenia się i doceniania

⁴ A. Bahdaj, *Piraci z Wysp Śpiewających*, Warszawa 1980, s. 9 i 14.

⁵ *Ibidem*, s. 178 i 180.

⁶ *Ibidem*, s. 15.

każdego dnia, zachwyty nad pięknem przyrody, zaraża radością życia, a przy tym nieźle śpiewa:

Słyszałem jeszcze, jak śpiewają polskie i czarnogórskie pieśni ludowe: wujaszek – *Hej, przeleciał ptaszek*, a stary – *Tamój daleko!* [...] Śpiewali na zmianę. Wujaszek *Rozszumiały się wierzby płaczące*, a komendant *Zlatibore ti moj*; wujaszek *Serce w plecaku*, a komendant *Gde moja lubow, moja?*⁷

Dzięki niemu Marcin zaczyna pojmować, na czym polega bycie prawdziwym turystą, podróżnikiem, traperem i jak ogromna korzyść oraz radość płynie z oglądania wszystkiego własnymi oczami, podziwiania prastarych ruin, czasu na zadumę i głębokie przeżycia (w przeciwieństwie do biegających i wiecznie wykonujących zdjęcia turystów, którzy tak naprawdę niczego nie dostrzegają – nie mówiąc już o czasie na przeżycia i emocje, bo patrzą na wszystko przez obiektyw swego aparatu). Marcin, który dotąd znał świat z książek, a przygody przeżywał jedynie wraz z bohaterami literackimi, teraz dzięki wujowi ma szansę przemóc własny strach i rozprawić się ze swoimi słabościami.

Wuj Leon nieustannie chłopca zaskakuje; oprócz tego, że potrafi rozwiązać każdy problem i znaleźć wyjście z sytuacji przez większość uznanych za beznadziejne („Wujaszek lubił mówić, że nie ma sytuacji bez wyjścia. [...] Ale nie znacie wujaszka Leona, jeśli myślicie, że się załamał! Wujaszek, zamiast się załamać, chwycił się ostatniej deski ratunku”⁸), to stać go na podejmowanie szalonych wyzwań i branie udziału w niemalże absurdalnych przedsięwzięciach (np. gdy zgodził się zagrać w filmie włoskiego reżysera, lecz niebawem „krokiem pełnym godności, z wzniesionym wysoko czołem” opuścił plan filmowy, porzucając karierę gwiazdy lub gdy przyłączył się do naukowej ekspedycji angielskiej z Królewskiego Instytutu Farmakologii):

Masz babo placek! Mój wujaszek, o którym pisali w „Życiu Warszawy”, że jest wynalazcą maszyny elektronowej, potrafiącej w ciągu sekundy rozwiązać ileś tam zadań matematycznych, jednym słowem – chluba rodziny i naukowiec całą gębą, chce zostać łowcą żmij⁹.

Tego typu przykłady sprawiają, że w mniemaniu Marcina wujek urasta do rangi jeszcze bardziej zasługującego na naśladowanie wzorca dorosłego. A nie jest to w literaturze dla młodego odbiorcy sytuacja powszechna. Zwykle mamy w niej do czynienia z opisami konfliktu pokoleń, z prezentacją bardzo trudnych relacji między dorastającą młodzieżą a dorosłymi.

Podróż po Jugosławii dwóch wędrowców z Warszawy staje się także dla młodego człowieka lekcją historii i geografii. I znów dzięki wujaszкови, który ma w tej materii rozległą wiedzę, chłopiec doświadcza w odmienny od szkolnego czy książkowego sposobu tego, jaki tak naprawdę jest otaczający nas świat:

⁷ *Ibidem*, s. 22 i 48.

⁸ *Ibidem*, s. 43 i 46.

⁹ *Ibidem*, s. 31.

Giną ludzie, giną narody, a te skały nad nami, a to jezioro zostaje nie zmienione od setek tysięcy lat. [...] Na widok bezkresnej przestrzeni człowieka ogarnia zaduma. Mnie też ogarnęła. Poczułem się nagle małe i słaby wobec tego ogromu; robak, który pełźnie na brzegu, ziarno piasku...¹⁰

Piękna przyroda wprawia podróżników w zadumę i skłania do filozoficznych refleksji nad sensem ludzkiego istnienia. W trakcie wakacyjnej przygody pojawiają się także wzmianki o przyjaźni polsko-jugosłowiańskiej, opowieści o polskich i jugosłowiańskich partyzantach, o zwycięskiej napaści Polaków na kolumnę hitlerowską w Puszczy Kampinoskiej. Co więcej, Marcin słucha ludowych i patriotycznych pieśni obu narodów, a także ciepłych słów ze strony gospodarzy („Wy Polacy, my Jugosłowianie – jak bracia. Cierpieliśmy razem niewolę i biliśmy hitlerowców!”¹¹), pod wpływem których w młodym człowieku z czasem budzi się odwaga i duma („Honor Polaka nie pozwalał mi poddać się bez walki”¹²).

Specyfika nauki i bycia mentorem przez wuja Leona polega też na tym, że przy każdej możliwej okazji przekazuje chłopcu swoje własne powiedzonka i sentencje, które podatny na jego wpływ nastolatek chętnie sobie przyswaja i powtarza w myślach, wiedząc, że nigdy nie są gołosłowne, ale poparte konkretnymi przykładami i wydarzeniami, w których i on sam niejednokrotnie bierze udział. Oto zestaw niektórych „mądrości życiowych” wuja Leona:

Na wszystkie troski i zmartwienia najlepsza jest praca¹³;

[...] jeżeli ludzie są dla siebie serdeczni i przyjaźni, to zawsze porozumieją się ze sobą. [...] Lubię dawać¹⁴;

Mieć pieniądze nie jest tak dobrze, jak jest źle nie mieć pieniędzy, najgorzej jednak jest martwić się z powodu ich braku¹⁵;

Człowiek rodzi się nagusieńki, a potem powoli obrasta w rozmaite fidrygałki, które zatrują mu życie. Na przykład ubranie. Albo mieszkanie. Zamykamy się w ciasnych klatkach, jak mrówki, a świat jest tak piękny, tak szeroki... Człowiek stał się niewolnikiem przedmiotów martwych¹⁶;

Trzeba tylko wierzyć ludziom i mieć do nich zaufanie¹⁷.

Te i jeszcze wiele innych sentencji tworzą zestaw przypominający poradnik życia dla młodych, niedoświadczonych jeszcze ludzi. I z pewnością główny bohater powieści tak właśnie je odbiera.

Wspaniała relację zaprezentowaną w utworze *Piraci z Wysp Śpiewających* tylko raz burzy pewien incydent: po ryzykownej wyprawie Marcina z kolegą na położoną na morzu wyspę (eskapady tej chłopiec omal nie przypłacił ży-

¹⁰ *Ibidem*, s. 69, 73.

¹¹ *Ibidem*, s. 47.

¹² *Ibidem*, s. 76.

¹³ *Ibidem*, s. 9.

¹⁴ *Ibidem*, s. 28.

¹⁵ *Ibidem*, s. 53.

¹⁶ *Ibidem*, s. 54.

¹⁷ *Ibidem*, s. 182.

ciem), wujaszek był mocno naburmuszony i z ochotą chciał „wlepić chłopcu dwadzieścia pięć na goły tyłek”. Dowodzi to poczucia odpowiedzialności i głębokiego uczucia, jakim wuj darzył swego siostrzeńca. Nie umiał się jednak na niego gniewać i dalej wspólnie przeżywali kolejne przygody.

Wuj Leon Terentowicz – matematyk-wagabunda – to szczególny typ mentora. Obdarzony wieloma przymiotami, posiada wszelkie cechy, by być wspaiałym nauczycielem życia i jednocześnie przyjacielem swego podopiecznego. Sposób zaprezentowania relacji między Marcinem i jego wujem, a także typ narracji i wypowiedzane często przez chłopca niemalże na głos przemyślenia pełne uznania i uwielbienia pod adresem wuja, brzmią bardzo autentycznie i w młodym czytelniku mogą budzić jedynie nutkę zazdrości czy marzenie dotyczące spotkania na swej drodze takiego reprezentanta świata dorosłych.

W zupełnie odmiennych okolicznościach mentorem dla innego młodego człowieka zostaje Jojo – obieżyświat, wolny duch, włóczęga, okazyjnie kierowca. W przeciwieństwie do sytuacji z powieści *Piraci z Wysp Śpiewających* Jojo jest dla piętnastoletniego Macieja Łańki obcą osobą. Ich znajomość rozpoczyna się w nieoczekiwanych okolicznościach – Jojo ratuje tonącego Maćka, który uciekł z internatu, by odnaleźć swego ojca. Maciej Łańko to prawie sierota, prawie, ponieważ ojciec opuścił jego rodzinę, gdy chłopiec miał trzy lata, matka zaś zmarła rok później. Chłopak w dzieciństwie dostał twardą szkołę życia – najpierw wychowywany przez surową i wymagającą ciotkę, potem przez jej koleżeństwo: pana Sielickiego i panią Telichowską (mieszkał wówczas w internacie szkoły zawodowej przy Zakładach Przemysłu Drzewnego w Jerzmanowie). Przypadkowe ujście ojca w telewizji budzi w chłopcu przemożną chęć odnalezienia i poznania rodziciela, a tym samym wydarzenie to rozpoczyna jego wędrówkę w poszukiwaniu własnej tożsamości. Maciek nie ma prawdziwego domu, korzeni, wspomnień, zadaje sobie pytanie: kim właściwie jestem? Piętnastolatek pozbawiony silnej więzi uczuciowej z najbliższą rodziną odczuwa ogromną wewnętrzną potrzebę posiadania męskiego wzorca, autorytetu, mentora. Maciej, mimo trudnego dotychczasowego życia, przedstawiony zostaje jako chłopiec o pogodnym usposobieniu; sam o sobie mówił w sposób następujący:

Nigdy nie miałem łatwego życia. Nie urodziłem się w czepku i nikt mnie nie rozpieszczał. Miałem jednak pogodne usposobienie i traktowałem tę moją drogę życiową jak tor przeszkód¹⁸.

I choć zawsze był samodzielny i zaradny, uparty i wytrwały, to zdarzały mu się chwile zwątpienia oraz załamania i jak każde dziecko potrzebował opieki, wsparcia i miłości najbliższych. Maciek przedstawiony został jako chłopiec odcytany i nad wiek dojrzały. Nieprzypadkowo w swą podróż zabiera *Wojnę trojańską* Jana Parandowskiego;

¹⁸ A. Bahdaj, *Telemach w džinsach*, Łódź 2009, s. 7.

Wyobraźnia zaczęła pracować. Oto rodzinna wyspa Telemacha – Itaka. Dokoła spienione morze, na morzu kilka białych żagli. Na brzegu winnice i gaje oliwne, a wśród gajów dwór Odysa. I młody chłopiec wychodzący codziennie na brzeg morza i wypatrujący statku ojca. Ojciec od dziesięciu lat nie wraca. Wszyscy myślą, że już zginął, że już nigdy jego noga nie stanie na skałach rodzinnej wyspy. Tylko matka i on, Telemach, wierzą, że kiedyś na horyzoncie pojawi się łódź, a potem ujrzą wysmaganą wichrami, spaloną słońcem twarz Odysa i zobaczą go, jak zstępuje z łodzi na przybrzeżne skały... Ogarnęło mnie wzruszenie. Pomyślałem, że ja, Maciek Łańko, syn Waldemara, podobnie jak Telemach oczekuję ojca¹⁹.

Nastolatek niestety go nie odnalazł, zyskał jednak wspianiałego przyjaciela, mądrego nauczyciela, którego polubił od pierwszej chwili, bo ten:

[...] nie prawił kazania i nie wymądrzał się. W ogóle wyglądał na porządnego faceta. [...] Niby niepozorny, drobny, niewysoki, ale zgrabny i ruchy miał szybkie. A twarz dziwnie spokojna, pogodna i diabelnie wesołe oczy. Zdawało mi się, że stale się uśmiecha. I głos miał miły, niski a dźwięczny. I co mnie najbardziej uderzyło – biło od niego dziwne ciepło. Jednym słowem – klasa²⁰.

Nieznajomy dorosły rozumie od początku sytuację Maćka, nie narzuca się, nie moralizuje ani tym bardziej (co może wydawać się zachowaniem antypedagogicznym) nie odsyła młodego uciekiniera do internatu. Wie, że delikatne i szczere postępowanie w stosunku do skrzywdzonego przez los chłopca może mu pomóc uwierzyć we własne siły i dowartościować to pozbawione prawdziwych uczuć ze strony dorosłych dziecko. Jojo jest bardzo cierpliwy (to zapewne również rzadka cecha u dorosłych), nie ponagla i nie zmusza młodego człowieka do zwierzeń, ale okazuje mu troskę, daje do zrozumienia, że jest na świecie ktoś, kto darzy Maćka uczuciem, komu na nim zależy i komu jest potrzebny, dodając takim postępowaniem bohaterowi z każdą chwilą pewności siebie:

Masz swój rozum i wierzę w ciebie, a przede wszystkim masz swoją godność. [...] I spokojnie, Maciek, bo przecież wiesz, że świat jest twardy, a ludzie nie z jednej gliny ulepieni. A jak coś nie wyjdzie, to też się nie łam, bo życie wszystko wyprostuje²¹.

Dorosły traktuje swego rozmówcę jak równego sobie partnera, nie upiększa rzeczywistości, mówi chłopcu o rzeczach ważnych, trudnych, nieraz bolesnych i nieprzyjemnych. Uważność, z jaką go traktuje, wpływa na pozytywną relację, która powstaje między nimi, a różnica pokoleniowa nie zaburza komunikacji.

Choć Jojo nie jest typem intelektualisty, nie jest czytany ani wykształcony, ma specyficzny sposób wyrażania się (np. „Ty, Maciek, nie łam się jak baba.

¹⁹ *Ibidem*, s. 13.

²⁰ *Ibidem*, s. 27.

²¹ *Ibidem*, s. 252.

[...] Stary, z kim mam do czynienia, z płacziwą panienką czy z morowym towarzyszem?”²²), Maciek wie, że jest on osobą godną zaufania, że można na nim polegać, a przede wszystkim, że Jojo po prostu „jest”, nie zawiedzie, nie opuści, nie zostawi (jak ojciec).

Ta krótka (bo dwutygodniowa) znajomość z pewnością nie zastąpiła ani nie zrekompensowała chłopcu wielu lat bez taty, ale dużo go nauczyła. Jojo, podobnie, jak wujaszek Leon, to nauczyciel życia. Jest człowiekiem doświadczonym (los go nie oszczędzał) i uodpornionym na wszelkie przeciwności losu, co pozwala mu zachować stoicki spokój nawet wobec bardzo trudnych sytuacji. Jojo, jak i wuj Leon, ma własną filozofię życiową, którą przekazuje swojemu młodemu przyjacielowi. Tak mówi o szczęściu:

Świat jest ogromny i diabelnie ciekawy. Mówią, że odkryto i poznano wszystkie lądy i morza. [...] ale nikt jeszcze nie odkrył tego, co ja chcę odkryć... [...] ²³.

[...] szczęście – to jak ta wieczorna mgła nad jeziorem – pojawi się i wnet ją wiatr rozwieje. [...] Wspinasz się na szczyt i zdaje ci się, że jak go osiągniesz, to będziesz szczęśliwy. Tymczasem drapiesz się, wspinasz mozolnie, stajesz na nim i nagle widzisz, że za tym szczytem jest jeszcze jeden, może jeszcze większy, wspanialszy i znowu idziesz po swoje szczęście. Myślałem o tym nieraz i zdaje mi się, że największe szczęście to dążenie do niego ²⁴.

Uczy młodego człowieka, by brać własne życie w swoje ręce, bo to od nas samych najczęściej w nim zależy. Podczas gdy inni dorośli tylko chłopca pilnują albo mu współczują, Jojo go rozumie i wierzy w niego: „Maciek – dumny jestem z ciebie. Zachowałeś się jak dorosły mężczyzna”²⁵; „[...] co jest rzetelne i piękne między ludźmi, nie ginie. [...] Bo nasza przyjaźń to coś mocnego”²⁶.

Mężczyzna nie tylko uratował tonącego w jeziorze nastolatka – uratował chłopaka przed całkowitym załamaniem się i rezygnacją z walki o siebie i swoje dalsze życie. Pokazując nowe możliwości, inne rozwiązania, zaszczerpił w nim siłę i wiarę w sens podejmowanych wyzwań i decyzji. Na krótką, ale ważną, może nawet przełomową, w egzystencji nastolatka chwilę, stał się dla niego doświadczonym nauczycielem, doradcą, mędrce i mistrzem.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na dość znamienity sposób kreowania przez Bahdaja bohaterów dorosłych w kontekście powieści kryminalno-detektywistycznych dla młodzieży²⁷. O traktowanych zwykle z przymrużeniem oka prześcigach nie wiemy zbyt wiele, za to każdy obdarzony jest charakterystyczny-

²² *Ibidem*, s. 75.

²³ *Ibidem*, s. 33.

²⁴ *Ibidem*, s. 53.

²⁵ *Ibidem*, s. 271.

²⁶ *Ibidem*, s. 272.

²⁷ Zob. R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 366–367; D. Piasecka, *Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy. Zarys problematyki*, Warszawa–Wrocław 1984.

mi cechami wyglądu i przydomkiem, nadanym mu przez bohaterów-detektywów. I tak w *Wakacjach z duchami* (1962) występują: opryskliwy, antypatyczny fałszywy „Malarz” o bladej zarośniętej twarzy, „Tyrolczyk” określany jako „kudłaty lokator plebanii”, „gorylowaty typ”, „jegomość o gorylowatej twarzy” czy wreszcie „Srebrna”, która „wygląda jak straszidło na wróble. „Wymalowane to, wypudrowane jak nieszczęście i do tego włosy pofarbowwała na srebrno”²⁸ – dość egzotycznie wyglądająca trójka złodziei obrazów. Wśród pozytywnych bohaterów dorosłych też znajdziemy przedziwne indywidua, np. sympatycznego profesora-maniaka. Jest nim roztargniony Seweryn Nieszporowicz z Uniwersytetu Wrocławskiego, zajmujący się fauną grot i podziemi; jego wygląd był dość dziwaczny: miał bardzo wysuszoną skórę na twarzy, był wysoki, chudy i tak przysgarbiony, że przypominał znak zapytania – nie bez powodu przedziwny osobnik najpierw wzbudził w młodych detektywach negatywne uczucia co do swej uczciwości i został przez nich nazwany Marsjaninem.

W książkach z dziecięco-młodzieżowym adresem czytelniczym Bahdaj pokazuje, że młodzi ludzie są inteligentni, a bycie zawadiackim rozrabiają o ciętym i niewyparzonym języku nie wyklucza znajomości literatury polskiej i zagranicznej. Wskazuje także na to, że często w życiu przydają się umiejętności i wiadomości zdobyte podczas szkolnej edukacji.

Główną bohaterką innej powieści detektywistycznej pt. *Kapelusz za sto tysięcy* (1966) jest niezwykle inteligentna i bystra dwunastolatka – Krysia Cuchowska, zwana Dziewiątką²⁹. Dziewczynka ma dość oryginalne i specyficzne spojrzenie na otaczający ją świat, dostrzega wiele szczegółów, a przy tym obdarzona jest sporą dozą humoru; dostrzec można to choćby w charakterystyce obserwowanych przez nią osób. To właśnie jej oczami poznajemy całą galerię postaci dorosłych, a zwłaszcza barwnie opisaną grupę tzw. „aferzystów”, np. Gogusiów (to określenie bohaterki) działających pod wspólnym sfalszowanym imieniem i nazwiskiem, współpracujących z niemieckim aferzystą zamieszkałym w Szwecji, którzy chcieli wykraść wynalazek profesora i sprzedać go zagranicznym przemysłowcom. Dopóki dziewczynka myślała, że Goguś jest jeden, określała go mianem „wytwornisia” jakby wyciętego z londyńskiego żurnala;

[...] mina lordowska, a spojrzenie zdobywcy Mont Everestu. „Przystojniak!” – śniady, ogorzały, włosy ciemne, krótko przystryżone z zabójczym przedziałkiem na boku [...] Jednym słowem – goguś, który zlażł wprost z ekranu³⁰.

Oddzielnie, ale w tym samym niecnym co Gogusie celu, działali inni przestępcy: kaleka i pani Monika, jego współpracowniczka. Ten pierwszy – „podobny do męczennika”, „takie trzy ćwierci do śmierci” to udający kalekę Stopczyk, chemik z wykształcenia, który chciał przywłaszczyć sobie wynalazek profesora. Na-

²⁸ A. Bahdaj, *Wakacje z duchami*, Warszawa 1962, s. 123.

²⁹ Zob. S. Frycie, *op. cit.*, s. 208–210.

³⁰ A. Bahdaj, *Kapelusz za sto tysięcy*, Łódź 2009, s. 10.

tomiast Monika Płoszańska – piękna, młoda aktorka pracująca na prowincji w Rzeszowie „wyglądała jak żona maharadży Pendżabu albo jeszcze lepiej”. Krótkie, ale niezwykle sugestywne charakterystyki negatywnych bohaterów dorosłych, dodatkowo ubarwione ciętym i dosadnym językiem Dziewiątki sprawiają, że nawet takie niebezpieczne indywidua przestają być groźne, a stają się raczej postaciami groteskowymi.

Do grona pozytywnych postaci dorosłych w *Kapeluszu za sto tysięcy* można zaliczyć „fenomenalną” i „najmorszą babcię na świecie”, wielbicielkę zagadek detektywistycznych i powieści sensacyjnych, która pojawia się w trakcie fabuły tylko epizodycznie, nie odgrywając większej roli, a także Brodacza, czyli profesora Barabasza – trochę dziwnego naukowca z charakterystyczną rudą brodą. On jeden spośród wszystkich powieściowych dorosłych bohaterów (włączając w to mamę i tatę dziewczynki) traktował Krysię w sposób poważny, rozmawiał z nią jak równy z równym, nie lekceważąc przy tym jej detektywistycznych pomysłów; uważał ją za rozsądną, sprytną i inteligentną młodą osobkę, która, jak się okazało, w efekcie odegrała znaczącą rolę w śledztwie dotyczącym wynalazku profesora (była nim syntetyczna masa plastyczna twardsza od stali).

Nikogo jednak z powyższego grona nie można określić mianem mentora. Ale, co interesujące, mogłaby nim być dla swojego kolegi zawiadacza chłopczyca Dziewiątka. Nikt z dorosłych nie zasłużył na miano nauczyciela, zaś dwunastolatka przewyższyła inteligencją i sprytem większość z nich, stając się dla swoich rówieśników – nawet płci przeciwnej – wzorem do naśladowania.

Adam Bahdaj jawi się czytelnikowi zdecydowanie jako zwolennik porozumienia pokoleniowego. Dzieci w jego książkach współpracują z dorosłymi, mają w nich wsparcie i pomoc, ze strony dorosłych zawsze spotyka je dobro, trzeba tylko umieć do nich dotrzeć. Bahdaj do zagadnienia relacji między dziećmi a dorosłymi podchodzi z wielkim wyczuciem, nie czyni z mentorstwa typowego, mechanicznego, szkolnego nauczania. Dostrzec można, że traktuje młodych bohaterów indywidualnie, dostosowując działania dorosłych do dziecięcej psychiki, potrzeb i języka. Istotny jest ponadto fakt, iż wybiera szczególne gatunki literackie – głównie powieść przygodową, podróżniczą czy detektywistyczną – które pozwalają mu doskonale ukazać dojrzewanie dziecka. Konflikt zarysowuje się jedynie na linii dziecko-przestępca w utworach kryminalno-detektywistycznych, gdzie młodzi ludzie reprezentują zawsze świat prawa i pomagają milicjantom w ujęciu opryszków.

W książkach dla młodzieży Adama Bahdaja możemy znaleźć pożądane w tego typu literaturze pozytywne i ze wszech miar godne naśladowania postacie dorosłych. Jest to jednak znakomita mniejszość.

BIBLIOGRAFIA:

- Bahdaj A., *Kapelusz za sto tysięcy*, Łódź 2009.
Bahdaj A., *Piraci z Wysp Śpiewających*, Warszawa 1980.

Bahdaj A., *Telemach w dzinsach*, Łódź 2009.

Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. I, Proza, Warszawa 1978.

Kruszyńska E., *Dzieci i dorośli. Trzy literackie spojrzenia na relacje międzypokoleniowe*, „Polonistyka” 2011, nr 3.

Piasecka D., *Proza Kornela Makuszyńskiego dla młodego odbiorcy. Zarys problematyki*, Warszawa–Wrocław 1984.

Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000.

KATARZYNA ŚLANY ✧ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Jan Brzechwa's Mr Blot as Trick-Freak

Abstract: The author of the article treats Pan Kleks (Mr Blot), the protagonist of Brzechwa's novel *Akademia Pana Kleksa* (Mr Blot's Academy), as the archetypical trickster. The fundamental characteristics of the trickster are resistance, opposition, and contrariness. He can, therefore, be perceived as a rascal, dodger, and swindler (trick) as well as an eccentric and oddball (freak) who may function as the antagonist of humanity, but also as a benevolent demiurge. Blot's opposing nature as trickster means that in his world contradictory tendencies clash: Arcadian and apocalyptic (thanatological). Readers, therefore, engage with a contradictory, ambivalent world – a so-called “wrong way round” or a carnivalised world. Mr Blot is the personification of creation and destruction. A demiurge full of inner conflicts, destroying himself, and also in a way a mad scientist who brings to life a doll that is the double of the boys attending his Academy. Blot's genius backfires on him as the literary *homo creator* brings the downfall of the fairy-tale world and leads to the demise of the Academy. Read in the spirit of the trickster myth, Brzechwa's novel provides an interesting presentation of the rebellious tendencies and series of dualisms of Blot's nature – as a sorcerer, shaman, master, mentor, as well as the creator of a carnivalesque universe in which the antagonistic elements of idyll and grotesque clash.

Keywords: trickster, carnivalisation, grotesque, dethroning, double

Słowa kluczowe: Trikster, karnawalizacja, groteska, detronizacja, sobowtór

The trickster is a universal archetype that has appeared in all cultures and eras. The trickster's fundamental characteristics are resistance, opposition, and contrariness. He is a rascal, dodger and swindler (trick), an eccentric and oddball (freak) who may function as the antagonist of humanity, but also as a benevolent demiurge¹. Zenon Waldemar Dudek writes that “the concept of the trickster is a theory that in one whole captures a specific model of behaviours with a profound, dynamic and transformative influence on the consciousness of the masses. He has the capacity to express and control the archetypal deposits of the collective consciousness”². The trickster can, therefore, be perceived as

¹ See P. Radin, *The Trickster: A Study in American Indian Mythology*, New York 1972, p. 180.

² Z. W. Dudek, *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 1995, p. 10.

a cultural archetype, meaning that he is created by the social and psychological conditions of a given civilisation³. In all cultures, the trickster has numerous forms but is always represented by grotesque, diabolical, ambivalent, equivocal, symbolic, paradoxical, unbridled, sexually ambiguous, often spectral figures who are frequently allegories of a creative yet destructive unconscious⁴.

From a psychological angle, this archetype produces other types: the shadow reflecting the unconscious and irrational elements of the human psyche, and the wise old man embodying a manic personality⁵. Depending on the situation, the trickster mediates between these archetypes in the timeless role of the revolutionary, who expresses the most controversial aspects of the human soul⁶. As a result, he can disorganise the eternal norms or create his own, and this possibility of being unpredictable is his privilege. The trickster always offers a different way of seeing the world than the commonly practised one. In order to do so he employs magic tricks, psychological and parapsychological ruses, and shamanic practices⁷.

Like every mythical figure, the trickster refers to inner human experiences, but in particular, he reflects the childish aspect of the human psyche. He is known for his sometimes naive, sometimes malicious mischief, pranks and tricks, which is the reason for his unique significance in the context of the experiences and imagination of children yet to enter adolescence⁸. Because of its specific poetic sensitised to childhood understood in symbolic and metaphorical terms, children's literature, or, as Jerzy Cieślowski called it, "separate literature"⁹, provides fertile ground in the search for trickster figures in culture and literature. This literature, as Alicja Baluch notes, develops from a bundle of myths and archetypes, allowing both scholars and careful readers to point to the mythical model of the plot and the protagonist¹⁰.

According to Carl Jung, Paul Radin, and Lewis Hyde, the trickster at the level of the literary text is a mythologeme, meaning a mythical fictional model, character, theme, topic or motif, whereas at the psychological level he is a psy-

³ See L. Hyde, *Trickster Makes this World. How Disruptive Imagination Creates Culture*, Edinburgh 2008, pp. 25-27.

⁴ See F. Cataluccio, *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, trans. S. Kasprzysiak, Kraków 2006, p. 83-114.

⁵ See Z. W. Dudek, *Cień w kulturze*, „Albo albo. Psychologia Cienia” 1992, no. 2, p. 10.

⁶ See K. Slany, *Zmitologizowane oblicze Puer Horroris w literaturze i kulturze dziecięcej* [in:] *Fantastyczność i cudowność. Mityczne scenariusze. Od mitu do fikcji – od fikcji do mitu*, eds. T. Ratajczak, B. Trocha, Zielona Góra 2011, vol. 2, p. 247.

⁷ See Z. W. Dudek, *Wymiary i funkcje figury Trikster*, „Albo albo. Problemy psychologii kultury. Trickster”, *op. cit.*, pp. 35-37.

⁸ See M. Sznajderman, *Blazen. Maski i metafory*, Warszawa 2014, p. 228.

⁹ J. Cieślowski, *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci* [in:] *Literatura osobna*, ed. R. Waksmund, Warszawa 1985, p. 9.

¹⁰ See A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2008, p. 137.

chologeme, meaning the archetypal mental structure stretching back to the earliest stages of animal or child psychology, the most significant features of which are contradiction and unpredictability¹¹. The trickster myth in children's literature is based on the classical image of the trickster – a rogue and weirdo capable of divine-animal transformations¹². This motif links together topics connected with creation/destruction, genius/fakery, and artistry/demagoguery¹³. In texts for children, the trickster appears in the role of an unpredictable demiurge, a zoo-anthropomorphic being susceptible to all kinds of metamorphoses, materialisations, and disappearances¹⁴. He embodies contradictions, duplications, paradoxes, and chaos¹⁵. He is the creator and the destroyer, a phantom of the liberated imagination, an illusionist, sorcerer and charlatan who integrates within himself everything that is salutary and demonic¹⁶. This is why (like in the tales of archaic peoples and tribes) he appears as a poltergeist (a disobedient and ghostly spirit) that is part of both the carnivalesque and the tragic order of the world. As a result, he may be a master of ceremonies associated with happy occasions as well as thanatological or satanic rites¹⁷.

In Polish children's literature, the most popular story about the amorphous transformation of the trickster and his creation of a new universe is Jan Brzechwa's *Akademia Pana Kleksa* (Mr Blot's Academy), in which the (arch)trickster takes the form of the titular Pan Kleks, or Mr (Ink)Blot, who combines the idea of order and disorganisation, possessing the characteristics of a deity, animal, person, hero, and sorcerer. Mr Blot, an ambivalent and insubordinate mentor, is an excellent representation of the trickster myth. As a master and guide he emerges from children's games and secret rituals. So he derives from the childish imagination and is responsible for a child's initiation, yet is far from the archetype of the old wise man who transmits objective truths. He is a comedian, a joker, a jester, and an eccentric artist defying the classic rules and anticipating radical changes. He is a wrecker of the existing order, yet his world is above all ludic. He is a creator of subversive children's culture and a mentor close to the child's nature, because he is geared towards childishness as a world of play, oddity and fairy tales, where there is no room for gradual and systematic transmission of knowledge. Wisdom here is acquired in a creative way, and fast, like transgression of personality.

¹¹ See C. G. Jung, *On the Psychology of the Trickster Figure* (trans. R. F. C. Hull) [in:] P. Radin, *The Trickster: A Study in American Indian Mythology*, *op. cit.*, p. 221.

¹² See M. Sznajderman, *op. cit.*, p. 37.

¹³ See M. Radkowska-Walkowicz, *Od Golema do Terminatora. Wizerunki sztucznego człowieka w kulturze*, Warszawa 2008, p. 138.

¹⁴ See M. Sznajderman, *op. cit.*, p. 222.

¹⁵ See *Ibidem*, p. 7.

¹⁶ See *Ibidem*, p. 35.

¹⁷ See N. Frye, *Archetypy literatury* [in:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, trans. A. Bejska, ed. H. Markiewicz, Kraków 1976, vol. 2, p. 321.

The personality of this remarkable character is highlighted by his name alone. *Kleks* means a blot of ink, which is something we make by accident or deliberately, as a joke. Blots can be smeared on paper, they can be large or small, and when we want to, they can also take on various figures and forms. A paper blot is thus a symbol of (anti-)order and liberated imagination, which breaks away from the forced silence and simulated behaviours trained into people by the school system and the society. Blotography (a school subject invented by Mr Blot) aims to uncover a different perception of reality close to childish folklore, in which the convention of the absurd, grotesque, caricature, and irony is natural. Calligraphy is a symbol of traditional art and mentality which Blot mocks and replaces with avant-garde lessons that fit into the carnivalesque vision of the world. Carnival here is understood in the Bakhtinian sense as a ritual transmitted to literature¹⁸, but also the element of the childish imagination, which produces trickster figures. Baluch refers to this imagined creationism as follows:

In Brzechwa's work, identity, i.e. the next transformational rule of the myth, links elements of two concepts: "Mr" and "Blot". Together they create a metaphorical picture that corresponds to the child's mentality. Mr, or Sir – is the teacher, a person, at least in the post-war school, endowed with a large amount of authority. The inkblot is a drop of ink that falls from the pen. It is just a stain whose name plays a patronymic role, that of the name, in the story. This juxtaposition, or rather the personification – Mr Blot – corresponds to an animistic conception of the world of the child, in which everything can come to life. And Mr Blot, in his graphic and semantic whole, has features of the "old wise man" and of the unruly child, a mucky fellow who in the fervour of learning about the world will always get a little dirty and stained. Except that for Brzechwa this stain, this inkblot from his notebook does not bring criticism or punishment, but rather approval and inclusion in the delectable game¹⁹.

Mr Blot is a roguish master who beguiles children to the wilderness of the imagination, creating a world woven from fairy-tale motifs. He echoes a great sorcerer who initiates children into life through secret rites and rituals. He affects their unconsciousness, soothes their fears, and shapes their imagination and sensitivity, allowing them to escape the traps of official culture. The terror of reality is something that has always threatened children's imaginations. When culture becomes a trap, the task of trickster figures is to lead readers to a psychological niche²⁰. Mr Blot, oriented towards the subversive games for children, creates a different world where free imagination, dreams and artistry bring a carnivalesque existence. His academy is a symbol of grotesque, absurd, and surreal imagination. Mr Blot mediates between the world of rules and order and that of the imagination and fairy tales that children desire. His school

¹⁸ See M. Bakhtin, *Rabelais and His World*, trans. H. Iswolsky, Bloomington 1984, p. 218.

¹⁹ A. Baluch, *op. cit.*, p. 140.

²⁰ P. Radin, *op. cit.*, p. 180.

welcomes outsiders who do not fit into reality. They need a mentor who is as imperfect as they are, a creator of underground children's culture. He notices their uniqueness and is interested in what is forgotten, ignored, unrecognised, and in need of discovery and appreciation.

The strangeness of the carnivalesque universe is therefore based on Blot's tricksterish nature. He has his secrets and mysterious relations with the creators of other fairy tales, but his story is subversive, close to the autonomous culture of the childish world, developing in places where the authority and supervision of adults do not stretch. This remarkable *homo creator* has the power to create, and his Academy is founded on the convention of play and laughter, designated by the ludic and imaginary norms of behaviour liberated from the rigours of probability. Mr Blot's insubordination is therefore manifested in freely playing around with logic and creation of the "wrong way round" world, as Cieřlikowski writes:

The "wrong way round" world is a kind of attempt to make reality unreal, freely playing around with the characteristics of things. It is an essential "start-up", for things set free from their weight (the top rises like a balloon), exchanging their fundamental substrates between each other (the fire consumed the water), changing the proportions and dimensions (the fly fell into the sea and the sea passed the shore), to be able to play every role in the great theatre of the story which has its price not only outside of, but also above and within reality²¹.

The setting here is carnivalesque, and marks a radical departure from the convention of everyday life, creating a world lacking the criterion of identity and gravity²². The famous Academy is on Chocolate Street, on the third floor of a brick building, home to the secrets and mysteries of Mr. Blot. No stairs lead the place, moreover, there is no door. Mr Blot reaches the world of his secrets through the chimney. The Academy is in an enormous park full of pits, ravines, and canyons. It is surrounded by a huge wall with iron gates leading to an infinite number of fairy-tale lands. Mr Blot guards the keys to the gates, and allows his pupils to go to the worlds of various stories. Sometimes the boys set out for a particular story to finish it, to find the lost prince in *Sleeping Beauty*, for example. What they love most of all, though, is not the tales of the Brothers Grimm or Andersen, but those dreamt up by their master, Blot the storyteller. The tales include that of the rebellious Prince Matthew, who fights the wolf king and turns into a starling; the cap with a magic button which has the power to reverse an evil spell and turn a boy back into human form; the lessons of Master Pai-Chi-Wo; the tastes of paints and meaning of names (the most talented people have names starting with letter A); a flight to dogs' paradise; a factory of small and large holes; an attack of flies; moon people; and bringing dolls to life.

²¹ J. Cieřlikowski, *Wielka zabawa, folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Łódź 1985, pp. 237-238.

²² See A. Baluch, *op. cit.*, p. 62.

Mr Blot is a mentor with a deformed physiognomy, which results from his childish need to distort and create a degraded caricature of the determined order. He is an individual who deviates from the category of beauty, harmony, and proportion. He has a huge head covered with a rainbow-coloured mop of hair, a face with a lavish, jet-black beard, a busy nose, a pince-nez, which turn into a bike when necessary, and an orange-coloured moustache. He is also able to take out his eye and send it out on reconnaissance. His whole face is covered in freckles, which are constantly moving. The reason for this is the absent-mindedness of the master, who removes them for the night and then puts them back in different places in the morning. The freckles are provided by Filip Golarz (Philip Barber), a hairdresser who uses a cut-throat razor to take them from his customers and gives them to the founder of the Academy. It is notable that Blot is seriously addicted to them, as if to a strong drug, and succumbs to the blackmail of the dishonest barber to get them. Mr Blot's clothes are also peculiar. He drowns in them, with countless pockets crammed with treasures such as memory fluid, a snuffbox filled with freckles, an expander pump, sleep acid, coloured lenses, candle flames, hair growth pills, keys to fairy tales and other curiosities. Mr Blot also has remarkable abilities. He can read his pupils' minds, affect their dreams, float in the air, cook from lenses and paints, cure objects, use the pump to shrink and grow, and grow hair all over after swallowing a lot of magic pills. His lessons are also unique. Apart from the aforementioned blotography, the boys learn to speak the language of animals, such as reptiles and birds, weave letters, cook from candle flames and paints, and use magic objects.

All these peculiarities mean that Mr Blot's place is not just in the order of cultural *tricks*, but also of *freaks* – dwarfs, hunchbacks, bearded ladies, ventriloquists, who throughout history have been situated in the ludic context, even in antiquity presented at freak shows and circuses, derided and called lunatics²³. His is a highly grotesque image, of a monstrous creature – one might say, “imagined in terms of human form but devoid of real humanity”²⁴. Even his name is irregular, with grotesque connotations, inspiring the imagination to degenerate, deform and reshape classical models²⁵. Mr Blot's genius also bears the hallmarks of insanity. In the night he forgets about his identity and the events of the previous days, and therefore every morning has to drink a special potion to restore his memory. On one occasion, notably, he had none of the green liquid left, and this almost drove him mad – he no longer recognised his pupils or Matthew the starling. He stumbled around the Academy, trying to fit himself into a fairy tale, but paradoxically, as a trickster he was an element of each of them. In despair, he cried, “Mr Andersen! I've lost yester-

²³ See J. Szyłak, *Życie seksualne potworów kultury masowej*, „Pimka” 1999, no. 1, p. 12.

²⁴ L. B. Jennings, *The Ludicrous Demon: Aspects of the Grotesque in German Post-Romantic Prose*, Berkeley 1963, p. 9.

²⁵ See *Ibidem*, p. 7.

day! Hansel! Gretel! Cluck cluck! I'm a hen! I'll bring an egg! Give my freckles back!"²⁶. Seeing his master in such trouble, Matthew flew to a story about dwarfs to borrow a potion to save him. Otherwise Mr Blot would have lost his mind, and the Academy would be no more. There are many situations in which this original conjurer and storyteller endangers himself and the world he created. Also of concern is his aforementioned addiction to various pills, tablets and fluids. He just has to forget to take his hair-growth pills or sleeping tablets or to get his freckles and the Academy begins to teeter and slowly fall apart. The cause of this deconstruction is the strange behaviour of Mr Blot, who is jittery, scatter-brained, anxious and loses his sense of humour, as his acts lead to destruction and his fears cause him to fall asleep, as small as a finger, in a glass hidden deep inside the kitchen cabinet. So he causes not only fascination, but also fear. There are times when he seems to deviate far from the norm, which stresses his buffoonish status, incorporating seriousness and ridicule. As a trickster he becomes a classic example of the carnivalesque figure of *ridicula et formidolosa*, uniting jokes with weirdness²⁷. His ambivalence means that his Academy is only apparently Arcadian. Blot himself appears to be constantly mediating between the ludic and the demonic extremes – the latter being an addiction to deconstruction resulting in “diurnal” structures being replaced by “nocturnal” ones.

An inkblot in children's drawings is a small verse, and sometimes a strange trick. In the child's imagination, Blot is a subversive figure. On a micro and a macro scale, his tricksterish nature has much of the clown or fool about it, which Slavoj Žižek calls “a deconstructionist cultural critic, (...) by means of his ludic procedures destined to ‘subvert’ the existing order (...)”²⁸. Mr Blot has a clownish appearance and character and attributes which have marked clownish “others” in all cultures from the archaic to the contemporary²⁹. The lifestyle he created at the Academy is that of periodic transgression, childish carnival, and symbolic departure from the rules that regulate social life. As Žižek notes, the structure of the carnival brings together the ludic and macabre element with the “dark” grotesque, which is why a shadowy demiurge appears in this space, attempting to destroy the master³⁰. The ludic carnival is transformed into a demonic one, in which the element of destruction is dominant. Such a change takes place in all trickster stories, but a catastrophic conclusion is included³¹. Blot allows opposing tendencies to mix, since as a trickster he is the embodiment of the contrasting streams. The destructive tendency appears in the form of a portentous doll (Alojzy Kukuryk, or Aloysius Cock-a-

²⁶ J. Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*, Wrocław 1999, p. 30.

²⁷ See L. B. Jennings, *op. cit.*, p. 12.

²⁸ S. Žižek, *The Plague of Fantasies*, London 1997, pp. 45–46.

²⁹ See M. Sznajderman, *op. cit.*, p. 26.

³⁰ See S. Žižek, *op. cit.*, s. 45.

³¹ See V. Nelson, *The Secret Life of Puppets*, Cambridge, MA 2001, p. 150.

doodle) constructed by the diabolical barber. This creature is a representative of a group of cyborgs antagonistic towards humans who, once brought to life, are bearers of a demonic urge to exterminate and begin to rule over their creators³². Although it was the barber who constructed Aloysius, he is not his creator and master. This is Mr Blot, who, despite his paranoid fears of the mechanical toy, endows him with a psyche, and thus brings him to life. So Blot's tricksterish nature is enriched with the identity of the mad scientist, who cannot resist the temptation of giving life to dangerous creatures. The psyche that Aloysius gets is typical of demiurgic dolls, puppets and toys; we can quote Lee B. Jennings and call it "the 'demonic': the abode of dark, destructive urges (...) the region in which (...) the impulse towards destruction is born"³³. Aloysius enters the arena of events in an atmosphere of terror: it is night-time, the wind is howling, the rain is pouring, flies are buzzing in the air, the barber's diabolical laugh can be heard from a distance. It soon turns out that Aloysius directly damages Mr Blot. This small imperious demagogue, endowed with "the power to terrorise"³⁴ typical of unbearable children, cries:

"I don't want to come to my senses! (...) I'll wreck everything, because I like to! It was me that spilled the ink in the office, me that made holes in the pillows, me that put soot into the bedroom! And what are you going to do to me!? Nothing. And if you try to stop me, I'll burn the whole place down, so there!"³⁵.

Aloysius represents children's "dark" nature, in opposition to the pupils of the Academy. His function is that of the "dethroning double", who, according to Bakhtin, appears in the carnivalesque time and space to degrade the previous masters and the image of the world they have created³⁶. His dark fantasy, anger, and arrogance appear to be exaggerated childish emotions that appear in Blot's world as a dark and destructive grotesque. Consequently, Master Blot falls victim to dark childish tricks. The child's carnivalesque imagination, bringing together the ludic and destructive elements to a point allows them to co-exist, but ultimately the child's dark side triumphs and the weakening mentor is degraded.

Aloysius's indomitable nature causes Mr Blot's genius to turn on him. Candle flames burn him, his pockets close up on their own, the pump stops working and Blot shrinks to tiny proportions. His uncoordinated actions lead to drastic changes. The Academy falls into ruin, the lake in the park dries up, the frogs and crabs head off to other fairy tales. The atmosphere turns omi-

³² See W. Kayser, *An Attempt to Define the Nature of the Grotesque* [in:] *The Grotesque in Art and Literature*, trans. U. Weisstein, New York 1981, p. 20.

³³ L. B. Jennings, *op. cit.*, p. 13

³⁴ J. Onimus, *Groteskowość a doświadczenie świadomości* [in:] *Groteska*, trans. K. Falicka, p. 77.

³⁵ J. Brzechwa, *op. cit.*, pp. 82-83.

³⁶ See M. Bakhtin, *O grotesce*, „Odra” 1967, trans. L. Flaszen, no. 7/8, pp. 31-32.

nous, what is known and familiar becomes alien. The Lilliputian Blot swings in despair on the clock pendulum and repeats helplessly "tick tock, ding dong". When he is tiny and bald, and his impressive beard is vanishing, he announces the end of the fairy tale about the Academy and himself. The story's finale is drastic. Aloysius gets to Mr Blot's secrets and destroys them. The demagogic doll carries out the destruction of the master's magic power and demotes the secrets with which he runs the Academy. The school shrinks to the size of a library full of shelves laden with fairy tales. Mr Blot, meanwhile, transforms into a button. Thus, the story of Blot turns out to be one of many fairy tales woven from a whole set of topics within the trickster myth. We see the primeval theme of the creation of an Arcadian universe, grotesque tribulations, and finally the demiurge's act of destruction. The history of the trickster in Brzechwa's novel is related to well-known fairy-tale texts, symbolically surrounded by them, which shows how the contents of these stories blend together and co-exist. It is worth adding that the trickster was never killed in any of the archaic myths. He could be defeated as a result of the elemental nature of the carnival, but not annihilated. This is because it was the trickster himself who coordinated the dark countenance of the carnival, just as he passionately realised its Arcadian model. So the tricksterish creation is ultimately deconstructed but always remains in a residual form. Blot too does not vanish. He manages to survive in the form of the lost button attached to the magic cap whose fortunes open the collection of stories about the Academy. This final transformation does not finish the story. The button can be symbolically treated as the mythologeme (an archetypal motif, theme, germ of the plot line)³⁷ – the opening of the next story. One merely needs to begin telling it, and the button will materialise in another form and the nub of the clownish tale will continue, laying the foundations for an independent structure in which opposing elements like idyll and apocalypse will be rebuilt in the spirit of the trickster myth: carnival and grotesque reaching beyond reality, realism, and propriety.

BIBLIOGRAPHY:

- Bachtin (Bakhtin) M., *O grotesce*, „Odra” 1967, trans. L. Flaszen, no. 7/8.
 Bachtin (Bakhtin) M., *Rabelais and His World*, trans. H. Iswolsky, Bloomington 1984.
 Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2008.
 Brzechwa J., *Akademia Pana Kleksa*, Wrocław 1999.
 Cataluccio F., *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, trans. S. Kasprzysiak, Kraków 2006.
 Cieślowski J., *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci* [in:] *Literatura osobna*, ed. R. Waksmund, Warszawa 1985.
 Cieślowski J., *Wielka zabawa, folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Łódź 1985.
 Dudek Z. W., *Cień w kulturze*, „Albo albo. Psychologia Cienia” 1992, no. 2.

³⁷ See C. G. Jung, *op. cit.*, p. 226.

- Dudek Z. W., *Psychologia integralna Junga*, Warszawa 1995.
- Dudek Z. W., *Symbolika trickstera a duchowość chrześcijańska*, „Albo albo. Problemy psychologii kultury. Trickster” 2002, no. 1-4.
- Dudek Z. W., *Wymiary i funkcje figury Trikstera*, „Albo albo. Problemy psychologii kultury. Trickster” 2002, no. 1-4.
- Frye N., *Archetypy literatury* [in:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, trans. A. Bejska, ed. H. Markiewicz, vol. 2, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Hyde L., *Trickster Makes this World. How Disruptive Imagination Creates Culture*, Edinburgh 2008.
- Jennings L. B., *The Ludicrous Demon: Aspects of the Grotesque in German Post-Romantic Prose*, Berkeley 1963.
- Jung C. G., *On the Psychology of the Trickster Figure* (trans. R. F. C. Hull) [in:] P. Radin, *The Trickster: A Study in American Indian Mythology*, New York 2010.
- Kayser W., *An Attempt to Define the Nature of the Grotesque* [in:] *The Grotesque in Art and Literature*, trans. U. Weisstein, New York 1981.
- Nelson V., *The Secret Life of Puppets*, Cambridge, MA 2001.
- Onimus J., *Groteskowość a doświadczenie świadomości* [in:] *Groteska*, ed. M. Głowiński, trans. K. Falicka, Gdańsk 2003.
- Radin P., *The Trickster: A Study in American Indian Mythology*, New York 1972.
- Radkowska-Walkowicz M., *Od Golema do Terminatora. Wizerunki sztucznego człowieka w kulturze*, Warszawa 2008.
- Slany K., *Zmitologizowane oblicze Puer Horroris w literaturze i kulturze dziecięcej* [in:] *Fantastyczność i cudowność. Mityczne scenariusze. Od mitu do fikcji – od fikcji do mitu*, eds. T. Ratajczak, B. Trocha, vol. 2, Zielona Góra 2011.
- Slany K., *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Kraków 2016.
- Sznajderman M., *Błazen. Maski i metafory*, Warszawa 2014.
- Szyłak J., *Życie seksualne potworów kultury masowej*, „Pimka” 1999, no. 1.
- Žižek S., *The Plague of Fantasies*, London 1997.
- Wójcik-Dudek M., *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016.

DOROTA MICHUŁKA ✧ Uniwersytet Wrocławski

Mistrzowie Podróży Teo czy dialogi w poszukiwaniu szczęścia?

Summary: Article presents the role of the „masters”, teachers, tutors in the life of young protagonist – fourteen years old boy – Teo who is travelling around the world with his aunt and looking for the remedium of his strange illness. During his travel Teo meets many mentors, priests, scientists, philosophers, „wise people” who represents different religious with whom he is discussing and arguing a lot about human being existence. Teo learns how to make a proper questions and – in a philosophical way – looking for the true, sense of life and happiness. Novel – written by Catherine Clement is deeply philosophical and – from the educational point of you – teaches what does it mean idea of multicultural life and what does it mean tolerance.

Podróż Teo Catherine Clement (wyd. 1999) przypomina w swej konstrukcji i klimacie *Świat Zofii* Jostaina Gaardera – utwór określany mianem „cudownej podróży przez historię filozofii” i opowieści o „umiłowaniu mądrości”¹. Powieść dla młodzieży francuskiej pisarki „jest natomiast niezwykle wędrowską przez historię religii” i – jak mówi Grzegorz Leszczyński – swoistą „biblią obieżyświata”².

Na każdym etapie narracji opowieści dostrzec można fascynację autorki antropologią kulturową i jej rzetelne przygotowanie do rozważań natury religijnej. Catherine Clement (ur. 1939) jest także wybitną filozofką, feministką, autorką oraz krytykiem literackim. Studia filozoficzne ukończyła w prestiżowej francuskiej École Normale Supérieure de Paris pod kierunkiem Claude’a Lévi-Straussa i Jacques’a Lacana. Jej naukowe publikacje zakorzenione są wyraźnie w antropologii i psychoanalizie, a pasje badawcze związane są również z religioznawstwem. Reprezentuje szkołę francuskiego feminizmu i *écriture féminine* (warto dodać, że publikowała wspólnie m.in. z Julią Kristevą). Pisarka odbyła wiele podróży, np. cztery lata spędziła w Indiach, a obecnie mieszka w Senegalu.

Mimo że powieść *Podróż Teo* odniosła ogromny sukces literacki i została przetłumaczona na kilkanaście języków, jest to utwór niełatwy w percepcji.

¹ C. Clement, *Podróż Teo*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2003.

² G. Leszczyński, *Biblia obieżyświata*, „Guliwer” 2000, nr 2, s. 66–67.

Problem odbioru tekstu przez młodego czytelnika może wynikać ze zbyt szerokiego potraktowania przez autorkę kwestii religijnych. W powieści mamy bowiem do czynienia ze swoistym „popularnym zarysem dziejów religii” wykorzystującym także „elementy filozoficznego eseju”³. Jednak konstrukcja literacka utworu Clement łącząca dynamicznie fabułę osadzoną w strukturze powieści podróżniczej z egzotyczną scenerią, „uprzystępniają” nieco percepcję utworu (wydaje się on nawet łatwiejszy w odbiorze od *Świata Zofii* Gaardera).

W konstrukcyjnej warstwie powieści w porządku fabularnym dominuje co prawda figura mentora, wpisana tu w schemat charakterystycznych dla powieści edukacyjnych „dialogów z tezą”, jednak w utworze wyeksponowane zostają przede wszystkim polemiczne pytania stawiane rozmówcom napotkanym na swej drodze przez otwartego, ciekawego świata chłopca. Nie uwidacznia się także bogata tradycja powieści mentorskich przeznaczonych dla młodego czytelnika takich jak: *Telemaka syna Ulissesowego ...* (1697) François Fénelona czy *Podróże Cyrusa* (1727) Andrew Michaela Ramsaya – charakteryzowanych przez Ryszarda Waksmundą jako „natrętne pouczanie, moralizowanie i pedagogiczny nadzór wobec dziecięcych bohaterów”, w których przewodnik „musi nad nim panować intelektualnie i moralnie, [a] momentem rozpoczynającym proces uświadomienia powinien być akt skruchy, całkowite poczucie własnej niewiedzy”⁴. Bohaterem opowieści Clement jest czternastoletni Teo, który uczęszcza do paryskiej szkoły, pełnej różnych mniejszości etnicznych, religii i ras. Powieść z założenia realizuje tu dość liberalną postawę wychowawczą wyrastającą z tradycji wielokulturowego domu rodzinnego chłopca oraz promuje niezależną decyzję, którą Teo może podjąć w sprawie swego wyznania.

Tak więc pozycja mentora jest tu od początku wątpliwa, ale dzięki takiej sytuacji chłopiec jest otwarty na „inność”, a otaczający go świat poddaje refleksji i krytycznemu myśleniu.

Teo jest inteligentnym, wrażliwym, czytany nastolatkiem i „dorasta w dość nietypowej rodzinie. Babcia francuska karmi go opowieściami o dobrych wrózkach, babcia grecka opowiada o mitologicznych herosach i prawosławiu. Matka jest niewierząca, aczkolwiek bardzo przesądna (np. «czasem robi potajemnie znak krzyża i dotyka drewna, żeby oddalić nieszczęście»)⁵, ojciec natomiast zachowuje się jak typowy antyklerykał, ale używa cytowanych powszechnie określeń typu „umyłam ręce jak Poncjusz Piłat” przynależnych przecież do zbioru frazeologizmów o proveniencji biblijnej. Na dodatek Teo przyjaźni się z senegalską Muzułamanką Fatu, która wprowadza go w tajniki etnologii religii, uczy chłopca tego, w jaki sposób czytać talizmany i opowiada

³ J. Ługowska, *Wokół Podróży Teo*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia: praca zbiorowa*, red. J. Papużyńska, G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 186.

⁴ R. Waksmund, *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 40, 42.

⁵ Z recenzji powieści C. Clement, *Podróż Teo*, online: w: <http://www.biblionetka.pl/art.aspx?id=2817&sort=date>, dostęp: 1.07.2016.

tajemnicze historie o niezwykłych rytuałach. Fascynacje czytelnicze młodego bohatera są również interesujące – Teo zaczytuje się np. w *Tybetańskiej księdze umarłych* – „rytualnym buddyjskim tekście odczytywanym zmarłemu i opisującym proces umierania oraz pośmiertne stany umysłu”⁶.

Młody bohater wychowany jest zatem bez jednoznacznie określonych mistrzów i bez żadnego przygotowania religijnego.

Przygoda chłopca rozpoczyna się w momencie, gdy zapada on na tajemniczą chorobę i zostaje zabrany przez swą zamożną, szaloną ciotkę Martę w podróż dookoła świata kultur i religii.

Ciotka – z wykształcenia orientalistka – dysponująca ogromnym majątkiem, o rozległych kontaktach towarzyskich (ma wpływowych przyjaciół na całym świecie) – przygotowuje się do wyprawy niezwykle starannie – gromadzi stosowną literaturę przedmiotu (zabiera ze sobą w podróż całą walizkę książek), umawia się z przewodnikami, dbając o systematyczność i kompletność wiedzy, która ma być przekazana bratankowi⁷ – pisze Jolanta Ługowska.

Wspaniale porozumiewająca się para spotyka na swej drodze wiele interesujących osób – duchowych przewodników – reprezentujących różne obszary kulturowe, m.in.: mędrców, filozofów, żydowskich rabinów, chrześcijańskich księży, wyznawców buddyzmu, hinduizmu, guru, teologów i religioznawców. Książka jest pełna informacji o zwyczajach, obyczajach i obrzędach, tradycjach i rytuałach dotyczących różnych kultur oraz odmiennych religii. Przekazuje szczegółową wiedzę o „duchowym świecie” mieszkańców tych regionów, o „sposobach na życie” i zachowaniach ludzi pochodzących z tych stron przywołuje barwne obrazy z życia codziennego, dostarcza informacji o geografii, klimacie i architekturze. Młody czytelnik poznaje zatem także egzotyczne geograficzne nazwy własne, nazwy ubiorów, kulinaria. Książka napisana jest ze swadą i polotem; pełna anegdot i przypowieści (np. jest w niej hinduska bajka o sznurze i sześciu małpkach, barwna opowieść o posągu Buddy, o herbatach Darjeleengu, odnaleźć można także obraz Czarnego Łądu, a w nim Króla Lasu – afrykańskiej puszczy, kapłana i pośrednika między ludźmi a bóstwem).

Dzięki konsekwentnemu poznawaniu ważnych zasad etycznych mentor zdaje się w powieści wszechobecny, a „duchy dobrych mistrzów religii” unoszą się na każdym kroku i w każdej napotkanej przez chłopca kulturze. Intencją autorki zdaje się bowiem właśnie jego (mentora) poszukiwanie, tym bar-

⁶ Tybetańska księga umarłych – rytualny buddyjski tekst odczytywany zmarłemu i opisujący proces umierania oraz pośmiertne stany umysłu. Według podejścia takich uczonych jak Carl Gustav Jung przekaz zawarty w tej księdze dotyczący tego, że dusza zmarłego człowieka, jeśli nie rozpozna Dharmakaji i zmanifestuje się ponownie w nowym wcieleniu, doświadcza różnego rodzaju wizji, odpowiada archetypom wytworów indywidualnej i zbiorowej podświadomości” (Zob. online: http://pl.wikipedia.org/wiki/Tybeta%C5%84ska_Ksi%C4%99ga_Umar%C5%82ych, dostęp: 10.03.2015).

⁷ Zob. J. Ługowska, *op. cit.*, s. 189.

dziej że choroba Teo może wynikać z jego duchowego zagubienia. Troskliwa ciotka chłopca dba jednak o wszystko i prowadzi go także do prawdziwych uzdrowicieli.

Mentor konkretyzuje się w powieści Clement także w „dialogach z tezą”, które prowadzą ze sobą bohaterowie. Istota egzystencjalnych pytań stawianych przez chłopca – rozpatrywana tu być może w kontekście hermeneutyki gadamerowskiego dialogu „o prawdzie i metodzie”. Warto tu zwrócić uwagę np. na rozmowy, jakie prowadzą Platon i Arystoteles: „Jesteśmy niekończącą się rozmową, bo nie jesteśmy w stanie odnaleźć słów, które odpowiadałyby na pytanie, kim jesteśmy i jak powinniśmy siebie rozumieć”. Rozmowy jakie toczy Teo świadczą o niezaspokojonej ciekawości chłopca nie tylko w poszukiwaniu lekarstwa na jego dokuczliwą chorobę, ale i próby dotarcia do prawdy istnienia⁸ oraz odnalezienia drogi do szczęścia⁹. Mistrzami kształtującymi stan ducha młodego bohatera stają się zatem jakby wszyscy napotkani w podróży przedstawiciele różnych kultur i to oni próbują przekazać młodemu rozmówcy stosowne dezyderaty. Repliki dialogowe chłopca, polemika i jego przekora oraz szczerość w prezentowaniu swoich poglądów wprawiają często partnerów dyskusji w zakłopotanie, np. rabin słyszy następującą kwestię: „Wasz Bóg i tak nie bardzo mi się podoba [...] Dlaczego chciał śmierci dziecka? Dlaczego złożył w ofierze Jezusa? Jaki w tym sens?” (s. 83). Rozmówcom – interlokutorom i mędrcom nie jest zatem łatwo rozmawiać z Teo. Chłopiec wyrasta bowiem w domu intelektualistów ojciec naukowiec pracuje w Instytucie Pasteura a matka jest nauczycielką przedmiotów przyrodniczych w liceum), jest bardzo zdolny, świetnie się uczy a ponadto ciekawy świata – dociekliwy i refleksyjny. Zachowanie chłopca wywołuje różne reakcje u jego potencjalnych mentorów. Jeden z nich – kardynał don Levi, mówiąc o „rogatej duszy” Teo, stwierdza: „Robisz, co możesz, żeby zapędzić mnie w kozi róg [...] Masz serce czyste jak dziecko [...] Jesteś dziwnym ptakiem, Teo, ale masz duszę pełną prostoty” (s. 211). Inny rozmówca – Abdulaj mówi zaś: „To bardzo zdolny chłopak i za bardzo skłonny do szyderstwa, bo nie chce uwierzyć w sacrum. Ale słucha” (s. 576).

Utwór Clement krzyżuje struktury wielu gatunków. Młody czytelnik odnajduje w nim elementy powieści przygodowej, detektywistycznej, rozwojowej, edukacyjnej, romansu, reportażu. „Detektyw” Teo rozwiązuje zagadki, odgaduje kolejne etapy swej podróży i sam formułuje jej cele. Dynamikę opowieści wzmacniają także wątki romansowe, młody bohater mimo że na krótko zostaje zauroczony swoją orientalną „mentorką” – prześliczną Ashiko, przeży-

⁸ Zob. porównanie systemów metaforycznej wypowiedzi Platona i ostrożnej konceptualizacji Arystotelesa w: H. G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem a Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, Warszawa 2002. Zob. H.-G. Gadamer, *Towards a phenomenology of ritual and language*, [w:] *Language and Linguisticality in Gadamer's Hermeneutics*, red. L. K. Schmidt, Lanham, 2000, s. 30; Zob. także J. Hans, *Hans-Georg Gadamer and Hermeneutic Phenomenology*, „Philosophy Today” 1978, nr 22, s. 3–19.

⁹ Zob. W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 2010.

wa głębokie uczucie do czarnoskórej Futu, deklarując w końcu matrymonium. Familiarnego wydzwiku opowieści dodaje także humorystycznie poprowadzony inny wątek miłosny – ekscentryczna i już niemłoda ciotka Marta odkrywa po wielu latach przyjaźni z brazylijskim Brutusem, że to jednak afekt prawdziwy i decyduje się na ślub¹⁰.

Najważniejszym jednak elementem spajającym utwór, symbolicznym dla całej powieści, jest podróż, odsyłająca tu zarówno do źródeł mitycznych, jak i archetypowych. Ciotka Marta zdaje sobie sprawę z poważnej choroby chłopca, podejmuje jednak ryzyko wyruszenia z nim w wędrowkę dookoła świata i stwierdza: „Kiedyś chory chłopak wyruszał w podróż. Czasem umierał gdzieś w drodze. Zdarzało się jednak i tak, że odzyskiwał zdrowie dzięki tajemniczym właściwościom podróżowania”¹¹.

„Podróż jest symbolem drogi życia lub w szczególności symbolem poszukiwania duchowych i psychicznych celów”, z punktu widzenia psychoanalizy można ją rozumieć jako „symbol marzeń sennych i między innymi pragnienie przemiany [...]”¹².

Podróż to także „»poszukiwanie prawdy, pokoju, nieśmiertelności, mistycznego Centrum Duchowego, wtajemniczenie, drogę do światła w ciemnościach« [...], poszukiwanie swego Ja, niezgody na siebie samego, daremna ucieczkę od siebie [...] poszukiwanie porządku mistycznego i psychicznego oczyszczenia”¹³.

Szczególnym typem podróży jest też „podróż inicjacyjna związana z pokonywaniem przez adepta kolejnych etapów drogi oraz z odbywaniem przez niego przewidzianych dla ceremonii inicjacyjnych prób. Należy także wymienić »podróż po śmierci«, znaną z tybetańskiej *Księgi Umarłych*, które to dzieło należy, co warto podkreślić, do ulubionych lektur Teo. Jest wreszcie podróż jedną z podstawowych »poglądowych« form kształcenia i w tej właśnie funkcji zaznaczyła swą obecność w powieści edukacyjnej do młodego czytelnika” – konstatuje Jolanta Ługowska¹⁴.

W podróży Teo zawarte jest wszystko: główny bohater przechodzi swoje duchowe przebudzenie, próbuje odpowiedzieć na wiele nurtujących go pytań, szuka „remedium” na swoją tajemniczą chorobę oraz odnajduje – w pewnym sensie własną tożsamość: jest to jego podróż „do siebie” i „od siebie”, i los, i metafora życia, i – używając tu języka Junga – „przyśpieszona indywiduacja”¹⁵.

¹⁰ J. Ługowska, *op. cit.*

¹¹ C. Clement, *Podróż Teo*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 1999, s. 142.

¹² *Leksykon symboli*, oprac. M. Oesterreicher-Mollwo, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 1992, s. 126; W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 331.

¹³ *Leksykon symboli*, oprac. M. Oesterreicher-Mollwo, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 1992, s. 126; W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 331.

¹⁴ J. Ługowska, *op. cit.*, 185–193.

¹⁵ J. Jacobi, *Psychologia C.G. Junga: wprowadzenie do całości dzieła*, przed. C.G. Jung, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa 1993, s. 148–151.

Bohater zwiedza odległe kulturowo zakątki świata: Paryż, Grecję, obie Ameryki, Azję, Afrykę (w tym Jerozolimę), Kair, Luksor, Rzym, Delhi, Benares, Dżakartę, Tokio, Kioto, Moskwę, Sztambuł, Dakar, Bahię, Nowy Jork, Pragę, Delfy.

Jednym z takich „magicznych”, osobliwych i egzotycznych miejsc, do których dociera para bohaterów, jest np. Darjeeling – hinduskie miasto mgieł i herbacianych ogrodów. Bohaterowi towarzyszą tu poznawcze emocje i fascynacja egzotyką, w opisie „czuć oddech” poezji tego niezwykłego miejsca i jego baśniowy czar:

Był już marzec i zaczynały się upały. Ale ciocia Marta zapewniła, że kiedy znajdą się wyżej, w Darjeeling, odetchną czystszy i zimniejszy powietrzem. Droga wiała się wśród ogromnych przestrzeni porośniętych kulistymi jaskrawo-zielonymi krzewami. Kobiety w wielkich słomianych kapeluszach zbierały listki. Herbaciane ogrody.

– Oto krzak, z którego pochodzi twój ulubiony napój, Teo – obwieściła ciocia Marta.

– Zatrzymajmy się, ciociu! – błagał Teo. – Chciałbym zobaczyć jeden listek...

Kobiety sprawnie i szybko odszczypywały paznokciami kępki listków z górnej części krzewów herbacianych. Listki były zjadliwie zielone i kruche. Teo ugryzł jeden: miał smak gorzki i pełen świeżości. Listek herbaciany był równie odległy od czarnych okruchów, z których zaparza się herbatę, jak złudzenie rzeczywistości od czystości światła Buddy... [...] Otulone mgłą przemieszaną z dymanami kuchni pod gołym niebem, miasto pięło się tarasami co najmniej kilometr w górę. Powietrze było szare. We mgle dreptały spokojnie cienie; czasem gromadziły się wokół imbryka stojącego na małym ogniu. O zmierzchu Darjeeling wyglądało jak miasto zjaw. Himalaje zniknęły w otchłani nocy i Teo czuł przenikliwy chłód¹⁶.

Poznanie różnych kultur i religii pozwala lepiej zrozumieć siebie. Jedną z takich religii jest dla Teo właśnie buddyzm, który prowokuje chłopca do myślenia i dyskusji. Poszukujący zdrowia i szczęścia młody bohater stara się zrozumieć jego filozoficzną zarówno „boską”, jak i „etyczną” wykładnię: z jednej strony zakłada ona „kontakt pojedynczego człowieka z czynnikiem boskim”, z drugiej natomiast „filozofia ta może obejść się bez Boga. Każdy musi radzić sobie jak umie, żeby znaleźć spokój ducha”¹⁷.

Teo próbuje dotrzeć do podstawowych prawd filozofii buddyzmu, czyli życia zgodnego z prawdami etycznymi, rozpatrywanymi tu w trzech wymiarach: moralności, skupienia i rozwoju mądrości. Młody bohater odkrywa, że buddyzm należy do religii nieisteistycznych – jest doktryną, która nie afirmuje ani nie neguje istnienia Boga. Teo stara się zrozumieć, iż filozofia ta koncentruje się natomiast na samodoskonaleniu i wyzwaniu się z cierpienia, czemu służy

¹⁶ C. Clement, *Podróż Teo*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2003, s. 309.

¹⁷ *Ibidem*, s. 309.

medytacja¹⁸. Fascynację codziennością buddyjskiego życia odkrywa chłopiec, zwiedzając buddyjską świątynię i dostrzega w niej charakterystyczne rytuały, takie jak golenie głowy przy przystąpieniu do klasztoru, palenie kadzideł, ofiarowywanie kwiatów, pokłony, uczy się mitów i opowieści związanych z życiem Buddy i czynionymi przez niego cudami; poznaje pojęcia, takie jak karma czy reinkarnacja, uświadamia sobie, że buddyści wyznają zasadę niekrzywdzenia i starają się szanować wszelkie przejawy życia.

„Spotkanie” z filozofią buddyjską wpływa pozytywnie na samopoczucie chłopca, wywołuje nie tylko jego skupienie, powagę i wewnętrzny spokój, ale także prowokuje do stawiania dalszych pytań.

Opowieść Clement ma także charakter edukacyjny. Wiele kwestii filozoficznych przyjmuje bowiem bohater heurystycznie, stara się posiąść i wykorzystać kompetencje odkrywania nowych prawd/faktów oraz – opierając się na hipotezach – wykorzystać umiejętność odszukania łączących te fakty zależności i powiązań lub – w oparciu o wiedzę istniejącą – stawiać nowe hipotezy, których nie trzeba udowadniać¹⁹. Teo podejmuje wyzwania, podchodząc do nich logicznie, krytycznie i refleksyjnie, objaśnia je, interpretuje i stara się zrozumieć, prowadząc dziennik. Notuje w nim m.in.: „Jerozolima też przesadza. Żeby uporządkować nieco mętlik, Teo sięgnął po notes. „Bóg Żydów = Byt, który daje Prawo wzorcowemu narodowi. Bóg chrześcijan = Bóg Ojciec poświęca swojego syna, który składa z siebie ofiarę dla dobra wszystkich narodów z natchnienia Ducha Świętego. Bóg Muzułmanów = Wszechmogący zapewnia równość wszystkich ludzi za pośrednictwem ostatniego proroka, pod warunkiem, że będą posłuszni”. To prawie jasne. Dalej wszystko się komplikuje. Żydzi – pierwsze objawienie – w oczekiwaniu mesjasza. Chrześcijananie = drugie objawienie. Mesjasz przyszedł. Muzułmanie = koniec objawienia”. Ujdzie. „Przymierze Żydów z Bogiem [...]”. A gdzie tu miejsce na państwo Izrael? Może to czwarte przymierze? Tyle tajemnic do wyjaśnienia” (s. 98).

Edukacja wielokulturowa i metafizyczna inicjacja Teo odsyła także do folkloru i ludowych opowieści słowiańskiego świata. W czasie spotkań z moskiewskim przyjacielem ciotki Marty chłopiec słyszy opowieści o rosyjskich czarownicach, demonach, upiorach, ale także szerzej – o politeizmie. „Ciągłe te trudne słowa – westchnął Teo – czy nie mogłabyś znaleźć mi jakiejś religii prost-

¹⁸ Cyber Sangha [portal], *Czym jest medytacja?*, online: <http://www.buddyzm.edu.pl/cyber-sangha/>, dostęp: 26.08.2009; N. Mahather, *Słownik Buddyjski*, online: <http://www.sasana.wikidot.com/sloownik-buddyjski/>, dostęp: 14.05.2010.

¹⁹ Por. Z. Martyniak, *Przegląd wybranych metod heurystycznych*, „Organizacja – Metody – Technika” 1976, nr 1, s. 28–30. Zob. M. Jełowicki, W. Kiezuń, Z. Leoński, B. Ostapczuk, *Teoria organizacji i zarządzania*, Warszawa 1979, s. 223. W edukacji metoda ta, zwana sokratejską, wykorzystywana przede wszystkim ze względu na sposób zadawania pytań, „może polegać na stworzeniu sytuacji problemowej, której rozwiązanie wymaga od ucznia przeprowadzenia określonych obserwacji, doświadczeń i analizy ich wyników”. Zob. online: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/heurystyczna-metoda-nauczania;3911512.html>, dostęp: 7.09.2016.

szej, bo ja wiem, z dwoma czy z trzema sympatycznymi bogami bez żadnych demonów [...]. „Nie ma kraju, w którym nie byłoby dobrych wróżek i złych czarownic – odpowiada Marta – dobrych i złych duchów, świętych i wilkołaków [...] Więc wszyscy mamy coś afrykańskiego? – Wszyscy. Powiedzmy raczej, jeśli pozwolisz, że wszyscy jesteśmy politeistami” (s. 454–455).

Podróż Teo to także opowieść o tolerancji i szacunku dla innych. Z racji ogromnej fascynacji innością, odrębnością i egzotyką wszyscy „kulturowi rozmówcy” młodego bohatera, choć traktowani z respektem, atencją i estymą – z mentorów i mistrzów przeistaczają się z czasem w zwyczajnych partnerów dialogu.

Młody bohater zdrowieje i dojrzewa do ważnych konkluzji, a jego przemiana wskazuje na wykorzystanie przez Clement elementów konstrukcyjnych charakterystycznych dla tzw. powieści rozwojowej. Końcowa scena, w której pojawiają się wszyscy przewodnicy duchowi bohatera oraz grecka babka Teo – Teano, w czytelny sposób ukazuje czytelnikowi przesłanie utworu. Inicjacja religijna, kulturowa, ale i etyczna chłopca pozwala na wykorzystanie w tej finalnej scenie metafory drzewa, którego korzenie są splątane, ale pień jest solidny i rośnie prosto w kierunku nieba. Teo barwnie kreśli obraz tego symbolicznego drzewa i oświadcza, że co prawda dokonała się w nim wewnętrzna metamorfoza, jednak nie utożsamia się z żadną religią i z żadnym Bogiem. Próbuje natomiast zrozumieć sferę sacrum w bardziej „człowieczy” i etyczny sposób, kierując się w stronę akceptacji „inności” (np. przestaje używać słów „dzikus” i „tubylec”), ale i wewnętrznego doskonalenia się. Chłopiec mówi: „Przeczuwam, że ludzie nie mają wyboru. Jakby korzenie wyrastały im wewnątrz ciała: muszą pąć się wyżej i wyżej” (s. 706)²⁰.

„Poszukujący” wciąż odpowiedzi na egzystencjalne pytania i właściwej drogi do szczęścia chłopiec wyznaje swojej religijnej greckiej babce, jak brzmią zasady jego „prywatnej religii”: „Odczułem moc boską! Tego możesz być pewna! Tyle tylko, że natrafiłem na nią wszędzie po trochu. Przez gałęzie przemawiają korzenie. Jeśliby jednak trzeba było wybrać którąś z gałęzi, byłbym w kłopotcie” (s. 706).

W takim wyznaniu chłopca tkwi chyba największa wartość opowieści Catherine Clement – nie zamyka bowiem drogi bohatera na kolejne etapy „dozriewania”. Współczesny mentor w powieści francuskiej autorki przestaje być zatem arbitrem, wyrocznią, autorytetem, nawet religijnym, prowokuje natomiast młodego odbiorcę do głębszych dyskusji i egzystencjalnych przemyśleń.

Wyraźną konkluzją staje się w opowieści o podróży Teo także tekst „Desideraty”²¹, „świeckiej modlitwy”, którą ciotka Marta wręcza chłopcu na

²⁰ Zob. online: <http://www.biblionetka.pl/art.aspx?id=2817>, dostęp: 20.03.2016.

²¹ *Dezyderat* – życzenie, pragnienie. „Desiderata” – utwór, któremu towarzyszy legenda o odnalezieniu w kościele św. Pawła w Baltimore (stan Maryland) w XVII wieku. W rzeczywistości powstał ok. 1927 roku jako dzieło Maxa Ehrmanna (1872–1945), syna nie-

koniec wspólnej podróży. Ten zbiór zasad dobrego życia i egzystencjalnych porad o poszukiwaniu prawdy ma dostarczyć chłopcu motywacji i siły w dążeniu do szczęścia.

I Teo czyta wybrane fragmenty z wielkim przekonaniem:

Przechodź spokojnie przez hałas i pośpiech i pamiętaj, jaki spokój można znaleźć w ciszy. O ile to możliwe, bez wyrzekania się siebie, bądź na dobrej stopie ze wszystkimi. Wypowiadaj swą prawdę jasno i spokojnie i wysłuchaj innych, nawet tępych i nieświadomych, oni też mają swą opowieść. Unikaj głośnych i napastliwych, są udręką ducha. Porównując się z innymi, możesz stać się próżny lub zgorzkniały, zawsze bowiem znajdziesz gorszych i lepszych od siebie. Niech twoje osiągnięcia, zarówno jak i plany, będą dla ciebie źródłem radości. Wykonuj swą pracę z sercem, jakkolwiek byłaby skromna, ją jedynie posiadasz w zmiennych kolejach losu. Bądź ostrożny w interesach, na świecie bowiem pełno oszustwa, niech ci to jednak nie zasłoni prawdziwej cnoty. Wielu ludzi dąży do wzniosłych ideałów i wszędzie życie jest pełne heroizmu. Bądź sobą, zwłaszcza nie udawaj uczucia, ani nie podchodź cynicznie do miłości, albowiem wobec oschłości i rozczarowań ona jest wieczna jak trawa. Przyjmij spokojnie, co ci lata doradzają, z wdziękiem wyrzekając się spraw młodości. Rozwijaj siłę ducha, aby mogła cię osłonić w nagłym nieszczęściu. Nie dręcz się tworam wyobraźni. Wiele obaw rodzi się ze znużenia i samotności. Obok zdrowej dyscypliny bądź dla siebie łagodny. Jesteś dzieckiem wszechświata nie mniej niż drzewa i gwiazdy. Masz prawo być tutaj. I czy to jest dla ciebie jasne czy nie, wszechświat jest bez wątpienia na dobrej drodze. [...] Przy całej swej złudności i znoju i rozwianych marzeniach jest to piękny świat. Bądź uważny. Dąż do szczęścia.

BIBLIOGRAFIA

- Clement C., *Podróż Teo*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2003.
 Cyber Sangha [portal], *Czym jest medytacja?*, online: <http://www.buddyzm.edu.pl/cyber-sangha/>, dostęp: 26.08.2009.
 Gadamer H.- G., *Idea dobra w dyskusji między Platonem a Arystotelesem*, przeł. Z. Nerczuk, Warszawa 2002.
 Gadamer H.- G., *Towards a phenomenology of ritual and language*, [w:] *Language and Linguisticality in Gadamer's Hermeneutics*, red. L. K. Schmidt, Lanham 2000.
 Hans J., Hans-Georg Gadamer and Hermeneutic Phenomenology, „Philosophy Today” 1978, nr 22.

mieckich emigrantów, absolwenta Harvardu, autora dzisiaj całkowicie zapomnianego. Popularność dzieła datuje się od lat 50. Włączono je wtedy anonimowo do zbioru medytacji postnych, wydanych przez baltimorską parafię istniejącą od 1692 roku. Potem nastąpiły liczne przedruki, stosowane w terapii grupowej, masowy kolportaż dokonany przez hippisów, zauroczenie w wielu środowiskach religijnych, recytowanie jako „świećka modlitwa”. W Polsce jest znany od lat 70., m.in. jako hymn „Piwnicy pod Baranami” (przypis Marian Sworzeń), [w:] C. Clement, *Podróż Teo*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2003, s. 720.

- Jacobi J., *Psychologia C.G. Junga: wprowadzenie do całości dzieła*, przed. C.G. Jung, przeł. S. Łypacewicz, Warszawa 1993.
- Jelowski M., W. Kieźuń, Z. Leoński, B. Ostapczuk, *Teoria organizacji i zarządzania*, Warszawa 1979.
- Leszczyński G. *Biblia obieżyświata*, „Guliwer” 2000, nr 2, s. 66–68.
- Ługowska J., *Wokół Podróży Teo*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia: praca zbiorowa*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
- Martyniak Z., *Przegląd wybranych metod heurystycznych*, „Organizacja – Metody – Technika” 1976, nr 1.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Warszawa 2010.
- Waksmund R., *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

WINFRED KAMINSKI ♦ Frankfurt/Koeln

What We Might Learn By Playing Videogames, f.i., S.T.A.L.K.E.R.

In this paper I'll focus on the well-known videogame *Stalker* (2006/07), an ego/first-person-shooter. In four steps I'll seek to describe and develop its media historical and cross-medial references as well as to capture its complex relations to them. Thereby I'll inquire on the one hand what its presuppositions are and what possibly helps us understanding this videogame better on the other.

My following discussion of *Stalker* explores it:

- ▶ 1^{stly} as a part of German mass literature,
- ▶ 2^{ndly} as a paradigmatic sci-fi-novel of the 70ies,
- ▶ 3^{rdly} as a aesthetically highly ambitious movie of the early 80ies and
- ▶ 4^{thly} and at last as a videogame in the early 21st century.

Hopefully these steps would help to understand the specific changes of the narrative, plot and sujet of *Stalker*, when adapted to different medias through about several decades. Such a retrospective concerning all its close connections and system of cross-references will allow us to shed some new light on the videogame *Stalker*, revealing new aspects of it and avoiding one-sided, negative criticism.

1. STALKER: MASS LITERATURE

The title page of the so called “authorized” novel accompanying the videogame *Stalker* tells us that it was written by Claudia Kern and Bernd Franz. The book's volume 1 *Stalker. Shadow of Chernobyl Todeszone* appeared in 2005, volume 2 *Inferno* followed in 2007, and 2008 saw the release of a third volume. Whether called an “authorized” novel or an “authorized” presequel, those books are pure mass literature, combining science fiction, horror and mystery elements. Their characters and plot components are quite familiar: catastrophes, religious sects, unknown phenomena, mutants, crime, and PSI-experiments. The protagonists, David Rothe and Alexander Marinin, are daring enough to resist those ubiquitous threats. Their task is nothing more than “to beware the world from the inferno. Mankind is confronted with the ugly face of hell.” That is what the books' back covers explain to the readers.

The motto of *Inferno* proclaims us that everything is at stake: “One man alone cannot change the world, but only learn to survive.” Fittingly, the “one” is called David, who on page 30f has to fight – one man against another – a Goliath-like enemy and he wins. After this initial combat his road of adventures starts and leads him to the idea that a single man, a loner, is not strong enough to solve all the problems and tasks given (264). There is much more to achieve than merely to survive: “Now I know, that I can change something (...). Together with you” (264). And the “you” is a woman.

2. STALKER: A PARADIGMATIC SCI-FI NOVEL

The forementioned sci-fi thriller’s love story ending has little in common with the Strugatsky brothers’ original novel. Their dystopian *Roadside Picnic* (Russ. 1972, quoted after the German edition of 1981) is marked by quite opposite accents.

The ending chosen by the Strugatsky brothers for their story displays despair rather than hope. Their main protagonist Roderic Schuchardt, called “redhead,” quotes – as they say – a devilish proverb. Besides Schuchardt is very unlike the Old Testament’s mythical David, who fights with the help of cunningness and knowledge. The Strugatsky brothers conceptualized him as a hero, whom we may call ambivalent at best and who differs only a little from the bad guys of the novel, travelling around and searching in the so called forbidden “zones.” Clearly the authors don’t suggest a positive ethical assessment of their hero’s activities.

Crucially, the Strugatsky brothers open their dystopian novel with a motto contradictory in itself: “You should make Good out of Bad, because there is nothing else which it could be created of” (transl. W.K.). This dialectics remind us of the tragedy of Faust and the self-description of Mephistopheles as a genuine part of the forces which always intending the bad but nevertheless creating the good.

This conflict is developed by the Strugatsky’s in the light of an extraordinary as well as mystifying event: an “extraterrestrial civilization” (8) lands on planet earth, the landing and visit are reported in the novel. In the aftermath of the aliens’ arrival, special areas emerge, “zones”, where all everyday expectations are turned upside down and all ordinary expectations are in vain: These “zones” are of sheer horror. But fortunately a few “daring men” – called treasure seekers, searchers or stalkers – start to enter these horror places risking their lives to get things out of these areas and to earn money by selling those artefacts. They know that they risk their own and other people’s lives as the miraculous things from the “zones” are a threat to life themselves. The “zone” is not a comfortable place, inviting someone to stay there quietly:

The houses in the quarter of the plague stood there naked, dead. The window panes weren’t broken, but they were full of dirt, blind. If you crept there du-

ring the night, you could see strange lights und fluorescing in the inner parts of those buildings, so as if spiritus was burning, with little blue flaming tongues. This was *witches' brew*, which came up from the cellars. But, if you just looked at a first glance, it was a quarter as many of them. (25, transl. WK)

The danger which has grown out of the “zone” and looms for mankind is hard to understand, corresponding to the pest or similar to epidemic sicknesses in olden times. When faced with these people were just helpless, it was as if they were doomed. There were neither remedy nor help.

The Strugatsky brothers tell that they were envisioning the Apocalypse, that the day of *dies irae*, the day of wrath, finally has come. Guttalin, one of the book's characters, complains about the “sins of mankind”:

They day will come(...), when the pale horse will be saddled and the knight will have his foot in the step. And the prayers of those will be in vain, who have been dedicated to the devil. Only those will be saved, who have been in the battle against him. But you human beings, who have been seduced by the devil, who have played with those toys of the devil, those who have carried along the devil's treasures(...) you are blind! Think about it, damned, before it is too late! Destroy and trample on all that devilish stuff. (49, transl. WK)

Guttalin speaks about the end of the world with Biblical overtones, and in a call to a spiritual conversion, to a *metanoia*, he urges the people: “Think about your life, you blind ones” (49). Later on the writers are quoting, that in their novel it was all about (178) “death and hell.” And in his last words the forementioned Roderic Schuchardt declares: “I never did sell my soul to anybody” (188), sounding as if he managed to escape the devilish pact.

In his afterword to the German edition of *Roadside Picnic*, Stanislaw Lem admitted that the Strugatsky brothers had been able “to keep the secret” (196). It is this attitude that helped to create and support the frightening dimensions of their story. Hence nobody would be able “to put the events and activities into a well-known and already existing scheme of classification” (196): It is incommensurable and we experience, according to Lem, “an unintelligible and unacceptable destruction of causalities” (1981, p.197).

Mankind as a whole and the characters of the novel, especially Schuchardt and Kirill, are walking on very thin ice. They are “smugglers of a new type,” who recklessly serve the demand for the “miraculous stuff” from the dangerous “zone.” Some elements of these “excerpts of a life of a treasure seeker” (198) bring to our mind Goethe's poem “The Treasure Seeker.” But in contrast to this poem, which tells openly about a Faustian pact, the Strugatsky brothers offer a well-planned thought experiment, something we could even call an example of “experimental research in history,” as Lem observes (201).

A brief glance at the novel suffices to discern the dystopian structure of a “dark fairy tale” (212) and a far-spread “convention of a quest for an enchanted treasure” (213). Roderic Schuchardt, one of the treasure seekers of this novel,

a hunter and a collector, acts needlessly and jeopardizes even his company's existence. He makes a sacrifice to the "zone" to find and own one of the "miraculous things", but nonetheless he wins the reader's sympathy. This happens because it is his aim to find out everything about the secrets of the "zone" and of its dangers.

Confronted by the book's enigmas and conflicting appeals, the readers are invited to ponder the relationship between means and ends, whereby they will find themselves irritated by facing the following dilemma: Does an ambitious aim, that is, removal of the ultimate threat to mankind, justify the sacrifice of one single person?

In his last dialogue, which is called a prayer, Schuchardt, the treasure hunter, describes himself to be an "animal" (188). But in contrast he declares as well that his soul has not been touched by the crimes and horrors he has experienced "because it is impossible that I could have wanted something bad" (188).

The novel's last words are: "Happiness for all, for free, nobody shall go away from here humiliated" (188). The question is: What price do people have to pay to live happily without any preconditions and be neither humiliated nor enslaved?

The writers do not offer a hint, whether Schuchardt's wish will ever be realized. His will has to be understood as "regardless": believing despite the fact that it is absurd – *credo, quia absurdum*.

3. STALKER: THE FILM

Many people regard Andrej Tarkovsky's film *Stalker* (1979) as one of the highlights in the history of world cinema. Such claims can be substantiated by different critical appraisals of the film. Three examples of such favourable criticism should be sketched out here:

Thomas Groh (2008) titled his essay on *Stalker* "Travel into the Inner Worlds of Mankind." He sees the film's protagonist, called a "treasure hunter" by the Strugatsky brothers, as a "broken, sometimes autistic, introvert looking, but nevertheless charismatic anti-hero." Having no name, he is – like his mythical predecessor Ulysses – (a) nobody. Together with a scientist and a writer he is attracted by the "zone." According to Groh, firstly their journey to these places seem to be a kind of "meditative travel" to and across a "quiet, mysterious natural landscape", and secondly when entering the "zone" "decay, despair and tragic biographic collapses", are unveiled to them.

Andrej Tarkovsky plays with and makes use of the old mythical four elements: fire, water, air and earth. But he also looks at the fate of men; it is not cosmology alone that interests him, but anthropology, too. The three companions exemplify different attitudes: the stalker is close to nature, the writer to culture and the scientist – in Groh's interpretation – to analytic enlightenment and research. If we ask "What is the human being like?" we have to consider his inner will, his wishes, as well as his desires.

Other critics discussing Tarkovsky's film, f.e. Ulrich Behrens (2008), address an extraordinary magical attractiveness exerted on *Stalker* by the "zone." The "forbidden area" is another widespread convention which comes in various forms, such as the "forbidden chamber" in, the story of Bluebeard, or a forbidden island. Impenetrably enigmatic and fenced in by a mystery, it stands in both Tarkovsky's film and the Strugatsky brothers' novel for wish-fulfilment. The desire and nostalgia for it are so powerful that Tarkovsky's film resembles pretty much a "psychotrip".

In Behren's view, the *Stalker* is attracted by the mystery, the writer shows cynicism towards it, and the scientist willfully seeks to destroy it. Their trip could be understood as another attempt to explain the mystery. But since everything is already doomed to fall apart and to decay, they are far too late and at most places in the "zones" nature has overgrown the relics of technology and civilization long ago. Tarkovsky's quality as a director is shown by his ability to depict this process in a highly impressive and imaginative manner. Similarly to a number of contemporaneous works, his film offers an extraordinary critique of modern civilization. As Behrens argues, its account and assessment of the 20th century, though replete with apocalyptic overtones, are not one-sidedly negative. The three highly different protagonists are, in his interpretation, both perpetrators and victims. They pose many more questions than they offer truths or answers.

At this point, it is fitting to cite another critic's ideas. In 2008, Klaus Kreimeier drew a parallel between the "zones" and Dante's hell as places "without hope and future." Kreimeier highlighted also the film's intimate references to St. John's biblical Book of Revelation, furthermore noticing allusions to St. John the Baptist and to the two disciples on their way to Emmaus. Religion and belief permeate the deep structure of Tarkovsky's film; nevertheless, Kreimeier thinks that *Stalker* is much more ambivalent and "broken" than the novel *Roadside Picnic*, on which it is based. Nonetheless, Kreimeier also insists that Tarkovsky didn't understand his film as pessimistic and apocalyptic, but as a "pledge for the future." The many religious references are put forward consciously and the long pilgrimage when crossing the "zone" is comparable to the "signs of the holy cross." Tarkovsky offers to his spectators a "road of passion," and redemption might await at the end.

Amidst the ubiquitous religious allusions and references, Tarkovsky's film foregrounds the preeminent question of what mankind is allowed and able to do and to achieve. Are we allowed to do everything we could do? Are we, when striving for happiness and fulfilment of all our wishes, justified, to turn our world into gigantic ruins, into a cemetery of technology, where no life is possible anymore? The ethical dilemma of the means (messianism, destructivity and cynicism) and the ends (happiness and wish-fulfilment) is put on screen with the help of aesthetically conceptualized images. Thus Lem's description of the Strugatsky's novel as a model of "experimental historical research" could reasonably be applied to the film *Stalker*, too.

4. STALKER: THE VIDEOGAME

At the time in 1981 when Lem, himself a science fiction writer and futurologist, coined the term “experimental historical research” to describe the Strugatskys’ novel, he couldn’t possibly have expected that, surprisingly, this concept would fit also the videogame and first-person-shooter *Stalker. Shadow of Tchernobyl* (2007), which in many ways approximates the Tarkovsky film and its distinct aesthetics and imagery. Dark colors – especially grey, brown and a dirty green – dominate the screen. But in some important aspects, the videogame differs clearly both from the film and the novel. Symptomatically in its very subtitle the videogame alludes to a real event: the 1986 nuclear power plant disaster at Chernobyl (Ukraine), furthermore it refers to a fictitious second catastrophe in 2006. This mode of actualization and historification at a time changes the context of reception, and suggests a different approach to the eminent questions and discussions of moral/ethical issues and the validity of norms and values posed to the player.

Spieleratgeber NRW (2008), a brochure about videogaming, tries to differentiate between aesthetic and gaming components of *Stalker*. Experts say that the videogame is suitable mostly for grownup gamers, that is those older than 18 years of age. The German organization USK decided likewise. The videogame combines elements of action games and horror films with narrative parts in quite an exceptional way. The game story and the gaming concept are based on the assumption, that 20 years after the area of Chernobyl is dangerous again. The “zone” now starts to be the trip- and action place of the “marked one,” the Stalker, who is the only one daring enough to enter the forbidden territory. By venturing into the “zone,” he constantly breaks the rules, repeatedly he fights with and against other treasure hunters, he is threatened by mutants and zombies of all colors and, above all, he risks losing his memory.

The critic Felix Knoke (2008) describes *Stalker* as follows: “(...), despite all magical artefacts, anomalies, monsters, zombies and Psi-phenomena, *Stalker* is neither a clash of fantasy and post-apocalyptic thinking nor a sci-fi phantasmagoria, but a depressing memorial of mankind’s hybris.” The game, according to Knoke, is about crossing the borders of civilization, which are once and for all put aside. The result is anomy, where the will of the strongest seems to prevail by brute force – a situation of “homo homini lupus,” reminiscent of the image conjured by Thomas Hobbes. Now violence is pervasive, meanwhile the laws and rules of cooperation were set aside, if not entirely none-existent, vanished and eradicated.

Journalist and critic of videogames Andreas Rosenfelder (2008) defined *Stalker* as a “survival game” and asked whether it could possibly explore “the mysterious long radioactive halftime of memory.”

This short overview of *Stalker* makes it clear that the critics are unanimously enthusiastic about its atmosphere, scenario, surprising effects and aesthet-

ics as well as about the emotional suspense it offers. Finnish videogame critic Aarni Kuopaamäki (2008) adds to this list the “positivistic” element of this videogame, underlying this game as a “milestone of virtual atmosphere”: The ego-shooter *Stalker* is about competition, being the first, being the best, and the player’s ranking can be administrated by the help of the gaming character’s personal digital assistant (PDA); consequently, the player and ego-shooter acts at the same time like a “clerk” or an “accountant.” Playing the game, whoever enters the “zone, the deadly zone of Chernobyl,” one collects points by performing various difficult tasks (which from an ethical point of view are in many cases highly questionable), on the one hand and by doing regular book-keeping on the other.

On the gamer-site *Stalker-Zone.de*, gamers discuss the necessities of playing and fighting in a businesslike manner: Which ways do I have to go? How do I defend myself? Where are the most dangerous places? etc. The gamers are enthusiasts, as well as experts who discuss *Stalker* on the level of event and adventure, displaying rather analytical insights. What they talk about are pure matters of fact.

Stalker is, without doubt, not a game for children. The media self-control organizations, such as USK (Berlin) or BpJM (Bonn) in Germany, have classified it as a product to be sold to grownup people only. Not to forget, it is not easy to handle, which demands – also because of many bugs – a quite patient gamer. But there exists a strong players’ community of *Stalker*-aficionados who actually enjoy the horror of the game and who readily embrace the advertising phrase “The gate to hell has been opened.” Although *Stalker* reaches into the future and not only back to 1986, and projects a second atomic threat to mankind, enhancing the fictional dimension, we aren’t allowed, especially because of the game’s violent “kill or be killed” tone, to abandon the questions of ethics and morale. And the direction of this reflection is determined exactly by the past Chernobyl disaster. – Coming to terms with this, we have to make a detour.

5. CONCLUSION

Public discussions on first-person-shooters in Germany follow a particular structure, telling us that in general gaming is highly problematic, morally and ethically, because of the virtual world’s “licence to kill.” A substantial part of the discussions about video games’ impact on our behaviour, is basically dominated by this assumption in Germany and elsewhere (e.g. in the USA).

In contrast to this concept I would like to suggest that *Stalker* is a formally and chronologically complex phenomenon in literature and mass media. The book market, for example, offers science-fiction-stories (2005, 2007, 2008) deriving from *Stalker* – books that serve as sequels to the videogame. This realization sends us a way further back in history, where we come across the novel of

the Russian writers Boris and Arkady Strugatsky *Roadside Picnic* (Russ. 1972) and, alongside, its interpretation and appraisal by Stanisław Lem (1975) in the German edition. A close interdependence between the book and the videogame was recognized very early and has ever since been underlined. In the next step, the novel, or at least some of its motifs, were transferred to the screen by the Russian director Andrej Tarkovsky. Admittedly, his film *Stalker* (1979) is not a direct adaptation of the Strugatskys' novel, but borrows crucial elements of it and plays with them. At last another adaption of the plot followed with the videogame *Stalker* released in 2006/7 and a sequel published in 2008.

Obviously all of these media are different and target different audiences, but at the same time they have two congruent assumptions: An apocalyptic background, and secondly a negative concept of social development leading either into catastrophes or destruction of modern society and nature. The media discourse of catastrophe taking place in the second half of the 20th century had an echo or a counterpart in those discussions about our society's development at the "eve of destruction", deriving from disastrous technological events, like in Günter Anders, Niklas Luhmann and Ulrich Beck.

German sociologist Niklas Luhmann (1968) has underlined that both small groups and greater societies cannot exist without a basic belief and mutual confidence. In our everyday lives, we necessarily postulate that what I can expect of others usually will happen in the way I expect it to happen. This kind of "blind faith" is the binding capital of our ways of living together. But both our past and current experiences teach us that there were and will be extraordinary events, such as catastrophes triggered by technology, nature or humans, which strongly corrupt and challenge our attitudes.

In the wake of the Chernobyl events, sociologist Ulrich Beck (1986) adopted a framework of modernity to characterize our contemporary society as "risk society". This was a culmination of debates started already in the 1950s when the philosopher of technology Günter Anders (1956) coined the term "Promethean shame." His concept holds that the tools, things, and machines once invented and constructed by men get superior to them today and cannot be controlled anymore. The destructive potential of these man-made devices now threatens both our lives and our natural environment.

In fact "minor" accidents in nuclear power plants had happened before 1986, but it was the fire of Chernobyl that heralded the impending Apocalypse. As the end seemed to be drawing near any "confidence" in our normal life and activities vanished. Subsequently, nothing presenting any value seemed to be valid anymore. Also people felt exposed to unforeseen dangers not only close to the place of the catastrophe, but also everywhere and at all times. Even the usually harmless things of everyday life suddenly turned out to be possibly lethal.

Arguably, such a horrible event could bring about the destruction of the civilizing *contrat social* and a relapse into the Hobbesian "homo homini lu-

pus” condition. The social sciences discuss such developments in the context of “failing states,” and Chernobyl could have been a trigger of such a process. It should not be forgotten that the Chernobyl disaster coincided with rapid changes and a gradual collapse of the Soviet Union during the late 1980s. The effects such processes (may) have on people can easily be imagined. Individuals indulge in egoistic actions targeting exclusively their own and their families’ good while social conventions and rules endorsed so far are questioned, turned upside down and, finally, rejected in total. The books, the film and the videogame *Stalker*, choosing the catastrophic scenario as their background, conceptualize various dystopias and draw on the tradition of “black romantic,” by using shock and awe. Additionally, they cite fantasies of the world’s end from the Book of Revelation and play with ideas found in eschatological narratives of the end of times. These images describe processes of mere survival, a Dantesque hell. The nightmarish character of the videogame *Stalker* touches and refers to the dark sides of our imagination.

The widespread discourse of catastrophies in popular media – confronts readers and viewers with situations without rules and laws, and evokes anomy together with anarchy ensuing thereof, as Thomas Hausmanninger (2008) proposes. But as horror movies, literature and games thematize the intrusion of the uncanny, the unexplainable, and the unfathomable into normal life, they likewise encourage dealing with the unforeseen at the same time. The imaginary of the game which shows life in the deadly “zones” as it is neither urges to accept it nor insists that life should be like this. The deadly “zones” are clearly dystopian places, not utopian ones.

The attraction still exerted by the plot of the brothers’ Strugatsky novel was not only attractive for many readers, but, as shown above, to artists, writers, directors, and video game developers. Their common idea of a kind of “experimental historical research,” based on the question “what would happen, if...?” culminated in different forms and shapes. The shock resulting from an event challenging human comprehension, be it the landing of extraterrestrials or a nuclear power plant catastrophe, forces readers, viewers and players to reflect on the consequences of technological and social developments unfolding in their communities. The threatening effects of such strange events and their assault on our sense of security in our normal surroundings do not allow us to turn away from these challenging events. The audiences, whether passive ones such as readers and viewers or more (inter-) active ones as players, are forced to think further. Mere navigation in a video game’s “open world” does not solve the given problems and questions, and therefore we cannot but reflect on the Why and Where to, we cannot but ask for means and ends and we cannot but interrogate our own right to use certain means.

In both traditional and digital media, we come across an ethically defined horizon of action. Even the most enthusiastic and/or naive players could not hope that the kind of reality shown on their screen should become their every-

day reality. Rules of play and game are of little or no help altogether, to organize our everyday life. By playing and gaming, by starting a game, I leave everyday life consciously, and replace the convention of everyday life by the different rules of the game world; nobody would mix up the one with the other.

Clearly the old *Stalker* plot differs from its new incarnation. Both the Strugatsky brothers' novel *Roadside Picnic* and the Tarkovsky-film start with an extraterrestrial threat to the world, which is not explicated in detail and stays undefined and abstract. In contrast the books (following the game) and the ego-shooter *Stalker* find their starting point in a concrete and real event which took place in the Ukraine in 1986. Knowing about the historical event forces the players to be well aware of and sensible to the exceptional "as-if" situation the videogame contains.

My overview of the various medial changes and developments the Strugatsky brothers' novel has undergone suggests that different media – books, film, and videogames – do not produce effects or exert impacts on a plot in a simple and onesided way, but in contrast, they are themselves products of technological and/or socio-political processes or of liminal events which have not been thought to become possible before. Perhaps we could venture a general statement that media boast a dual nature being attributed to play an influential role on the one hand, but being outcomes of influences in themselves. They reveal their Janus-face, responding to catastrophies, offering questions and forcing us to inquire what is going on, at the same time. That is for example: To keep asking, if humans are able and willing to control their – our! – techno-industrial capacities and devise ways and means to prevent us from horror.

WORKS CITED

- Anders, Günter. *Die Antiquiertheit des Menschen*. München: Beck Verlag, 1956. Print.
- Beck, Ulrich. *Die Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1986. Print.
- Behrens, Ulrich. "Mysterien." 7 April 2008. <http://www.filmzentrale.com>. Web.
- Groh, Thomas. "Reise in die Innenwelt des Menschen." 16 May 2008. <http://www.filmzentrale.com>. Web.
- Hausmanninger, Thomas. "Horrorfilme: Katastrophendiskurs oder Katastrophe? Ein Plädoyer gegen herkömmliche Ansichten zum Umgang mit einem umstrittenen Genre." 16 May 2008. http://www.kthf.uni-augsburg.de/de/prof_doz/sys_theol/hausmanninger/online_bib/medienethik/horrorfilme. Web.
- Kern, Claudia, and Bernd Frenz. *Stalker. Shadow of Chernobyl – Todeszone*. Stuttgart: Panini Verlag, 2005. Print.
- Knoke, Felix. "Hybris in der Todeszone." 22 April 2008. <http://www.spiegel.de>. Web.
- Kreimeier, Klaus. "Stalker." 7 April 2008. <http://www.filmzentrale.com>. Web.
- Kuoppamäki, Arno. "Ausflug in die Sperrzone." 23 March 2008. <http://www.stern.de>. Web.
- Lem, Stanislaw. "Nachwort." In Strugatzky, Arkady und Boris. *Picknick am Wegesrand. Mit einem Nachwort von Stanislaw Lem*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1981. 198–215. Print.

Luhmann, Niklas. *Vertrauen*. Stuttgart: Enke Verlag, 1968. Print.

Rosenfelder, Andreas. "Die Erinnerung strahlt noch." 27 March 2008. <http://faz.net>. Web.

Spieleratgeber-NRW. 16 May 2008. <http://www.spieleratgeber-nrw.de>. Web.

Stalkerzone. Zit. nach: <http://www.stalkerzone.de> (Abruf 16.5.2008).

Strugatsky, Arkady und Boris. *Picknick am Wegesrand. Mit einem Nachwort von Stanislaw Lem*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1981. Print.

ADAM FLAMMA • University of Wrocław

Mentoring in interactive entertainment – an outline

A mentor is an experienced and taught person whose purpose is to share his or her knowledge with a student, an individual who is learning about the world and discovering it. This, rather simple, definition stems from our association with the concept of mentoring and the word ‘mentor’ itself. The word originates from the antiquity. Mentor was a name of the character who appeared in Homer’s *Odyssey*¹. Semantically, the word denotes a relation between at least two individuals, one of which teaches whereas the other is being taught. Naturally, the word ‘mentor’ can be replaced with a synonym such as ‘guru’, ‘master’, ‘teacher’ or ‘instructor’. However, as a term, ‘mentor’ is more precise in describing a relation between the master and the student², implying that the former guides the latter.

In our contemporary context, ‘mentoring,’ is a popular term employed commonly in education, business psychology and human resource management. If one defines mentoring as aiding, leading and taking care of groups of people then, as a concept, mentoring can also be applied to the critical analysis of the interactive entertainment, namely, video games. Usage of mentoring in the context of video game studies and video game culture analysis was facilitated by Ian Bogost and other academics³. Thus the primary objective of the following article is to present possible applications of Bogost’s theories in video games to present possible research perspectives regarding mentoring and to describe functions of mentoring within the field of interactive entertainment. Both of these aspects shall be discussed from the perspective of ludic, technological and industrial viewpoints. Employment of the aforementioned three perspectives will reveal the duality connected with the process of mentoring and the function of the mentor in the video game industry.

¹ Mentor is comparable to Athena. He was the one who took care of Penelope and Telemachus while Odysseus left for the Trojan War. He also accompanied Telemachus during his search for Odysseus.

² See E.A. Enscher, S.E. Murphy, *Effects of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships*, “Journal of Vocational Behavior”, 1997, issue no. 50, vol. 3, page, 460–481 or Ellen A. Fagenson-Eland, Michelle A. Marks, Karen L. Amendola, *Perceptions of mentoring relationships*, “Journal of Vocational Behavior” 1997, issue no. 51, page, 29–42.

³ Bogost described his method in *Unit Operations. An Approach to video game criticism* (MIT Press 2006).

HISTORY

Employment of the historical perspective to describe the concept of mentoring requires determining which moment in the history of video games could be regarded as the beginning of the medium. History of video games can be divided into several periods. However, the most efficient division, from the perspective of the following article, involves splitting history of games into two periods – the prehistorical period and the commercial period. The former was a time during which technology required to create and play the games was pioneered (hence the term *electronic game* used in the context of prehistorical period). The latter was a period during which video games were introduced to the mass market in the 1970s and the 1980s⁴. During the prehistorical period every developed game was supposed to demonstrate the efficiency of the machine on which it was made as a method of testing the power of the hardware. Games which were developed in such a manner did not contain programmable components, code, but they were critical in developing adequate technology in the beginning of the electronic entertainment industry. An excellent example of such a game was Cathode-Ray Tube Amusement Device created by Thomas A. Goldsmith Jr. and Estle Ray Mann⁵. The device they developed drew consumer attention to the entertaining aspect of technology. The tendency initiated by Goldsmith and Mann continued and, in following years, contributed to the increasing importance of the designer figure, an individual who was a pioneer of new technological solutions. Initially the increase in the importance of the designer figure was limited to the academia⁶ where games were created to demonstrate capabilities of computers (usually during promotional public events). Increasing popularity of the designer could be seen as the first appearance of the mentoring mechanism within the video game industry. Video games which were created at the time resulted from individual research or served as tools for their authors who shared their games for academic purposes. As such, an engineer who developed games was a mentor to his colleagues who followed his example and created games on their own. However, this process occurred in an academic context, hence, mentoring was seen an

⁴ Appearance of video games in households is inseparably connected with commercialization of the video game industry, which was initiated in the 1972 when Magnavox released the first video game console, Odyssey. After T. Donovan, *Replay. The history of video games*, East Sussex 2010.

⁵ Cathode-Ray Tube Amusement Device was an electromechanical device, with no programmable components. It was a simple simulation of a shooting rocket. The player stood or sat in front of the screen installed in a casing. The Screen displayed a plane which resembled the radar. The screen displayed targets which the player was supposed to shoot. To shoot the player was required to press a button. If done properly the cathode ray tube lit and created buzzing on the screen, which was supposed to simulate a blast.

⁶ The reason for that were enormous costs that only a military laboratory or a university could afford.

integral part of the professional environment. In addition, because of the fact that most games developed in the 'prehistoric period' were simple simulations which did not require additional explanations to operate, these games did not contain a trace of anything or anyone which could be referred to as a guide or mentor. Some initiatives which could be described as conveying knowledge to the player appeared later with the inclusion of on-screen text messages and the publication of paper instructions describing the rules of arcade games. However, these functions appeared in the commercial age of gaming when video games gained more popularity and they were transferred from arcade parlours to homes.

The end of the prehistoric period in the video game history, and in fact the conclusion of the academic background of games, was connected with numerous changes. One of the most important changes was the rise of the video game industry which was marked by the development and release of first home consoles and commercial arcade machines. Both of these devices were released in the 1970s. Simultaneously with the release of the arcades and consoles first gaming entrepreneurs entered the stage, contributing to the further commercialization of the industry and the introduction of new technologies. These individuals could be regarded as mentors, however, they were not referred to as such at the time. 'Proper' mentoring in video games appeared with programmable games developed for personal computers in the 1980s.

Mentoring in games, thus, proliferated in two spheres, gameplay and game design. Placing the mentor figure as a substantial contributor to the game design is an interesting perspective which enables the critic to perceive video games as products who have an author. After all, a designer is the person who is responsible for the game creation⁷. Examples of such individuals include Roberta Williams, Toru Iwatami (the author of *Pac-Man*) or Shigeru Miyamoto (the author of *Super Mario*, *Donkey Kong* and numerous other titles published by the Nintendo Corporation). These individuals not only created and defined new game genres but also became authorities in game design, teaching others how to design and make games. Their work inspired their colleagues⁸, hence referring to these people as mentors is not an overstatement. The tendency which appeared in the 1980s. is still present today. Senior game designers are mentors to their colleagues, and they maintain their mentor status through various actions which will be discussed later in the article.

⁷ The problem of authorship in games is rather complicated. In the 1980s whoever designed the game was its author since he was also the person responsible for writing the code and programming it. Today games are composite multi-layered projects developed by large teams consisting of numerous artists. Hence, it is difficult to determine who is exactly the author of the game.

⁸ This process is described in monographies dedicated to the topic, for example: *Super Mario Bros.*, *Donkey Kong*, *the Legend of Zelda* (Bloomsbury Publishing 2015) Carly Kocurek.

In parallel relation to the game design, mentorship also proliferated in the gameplay. This first incarnation of mentorship should be considered through the prism of the basic definition of the video game by Lev Manovich who defined it as an alphanumeric sequence and code written by a programmer or programmers⁹. Within that code, the player is responsible for controlling his character (commonly referred to as PC – player character). However, player control is limited by the programmer¹⁰, who programmed the game limiting certain actions and enabling others – such a situation corresponds to the creative process observed in literary texts and films. Following this perspective of limiting and enabling actions it becomes apparent that video game creators: level designers, quest designers, screenwriters etc. are mentors who lead the player through the virtual world and present to him or her different possibilities. During the playthrough, the player follows the path prepared by the game creators, during that process the player is provided with tips, hints and help messages which familiarize him or her with rules of the game. The aforementioned process initiates an relation which is rarely described by critics. Justin Parsler, who is one of the few academics who analysed this relation, points to the fact that gameplay is a pre-arranged agreement between the user and the developer who is responsible for controlling non-playable characters (commonly referred to as NPC) and various events designed in the game¹¹. It is this agreement which enables the game creator to become the player's mentor. Furthermore, these mentors purposefully incorporate the incarnations of their function in the game. When first text adventure games were developed (*Mystery House* and *Rogue*) in the 1980s, the first forms of video game narration appeared. At the beginning these narrative attempts were dehumanized and had little in common with classic narrative poetics. The purpose of the early narrative in games was to provide instructions and outline game rules. Hence, the mentoring function was transferred from the creator unto the programme itself, which provided the player with textual instructions and questions that determined player's behaviour by limiting his or her choices to just a few options. The situation changed when the voice-overing was introduced to video games. In the voice over, the narrator conveyed the story and introduced the player to the world and gameplay at the same time, the narrator assumed a more physical form. With the appearance of voice-over the textual

⁹ L. Manovich, *Język nowych mediów*, transl. P. Cypriański, Warszawa 2006 s. 92, see pages 97–102.

¹⁰ This issue is further analyzed by Radosław Bomba in his study *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń 2014 zob. page, 61–66. Holistic concept of game studies which stems from analysis conducted by Radosław Bomba can be located in texts by L. Konzack see *Krytyka gier komputerowych: metoda analizy gier komputerowych*, translation P. Wojcieszuk, „Kultura i Historia” 2008, nr 13, available on the website: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/892>.

¹¹ J. Parsler, *The non-player agent in computer role-player games*, „Journal of Gaming and Virtual Worlds” 2010, nr 2 (2), p. 141.

structure of game narratives changed. Text in video games acquired additional functions such as introduction, conclusion, comment etc. This was one of the main changes made by the 1980s in the context of ideal and functional function of the mentor figure.

CONTEMPORARY CONTEXT

Game designers have been implementing mentoring in the structures of their games through guides and tutorials for more than 25 years now. The function of the designer-mentor figure has not changed, however, methods of care and providing instructions and descriptions did. In modern games, tutorials are provided at the beginning of the adventure or right after awarding the player with a new ability or skill, which changes the way PC interacts with the world. Such tutorial sections give the player time and space to test these new abilities. Such segments are not always related to different forms of mentoring though since modern games sometimes enable the player to train various abilities in a separate gameplay mode. In such situations the software becomes a mentor for the player. A rather good example employing such a solution, i.e. a relation in which the software is in mentoring relation with the player, is the *Tomb Raider*¹² series published from 1996. In selected instalments in the series the player can enter a level titled *Croft Manor* before beginning the main adventure. The purpose of the manor is to acquaint the player with controls and various in-game mechanics as the level is being explored. Such a level fulfils the function of the tutorial section and, interestingly, it is widely used in sports simulators. For example, *Fifa* series has a training mode which enables the player to train various aspects of the gameplay.

Another example of contemporary video game utilization of the mentor figure can be found in cRPG games. *Baldur's Gate*¹³ saga was inspired by pen and paper role playing games in which the story and many gameplay mechanics are associated with the figure of Dungeon Master. In the game, the figure of the Dungeon Master was naturally transformed to suit the gameplay, as a result in role of the DM is assumed by the code of the game. This well illustrated by the narrator who introduces the player to the game world and the history of the protagonist. The narrator explains PC motivation and provides the player with instructions regarding his next move. Furthermore, the narrator describes the material state of the protagonist which is realized through story summaries he offers throughout the game. Same functions can be observed in dream sequences which depict the nightmares of the PC. In dream sequences the se-

¹² *Tomb Raider*, developed by Core Design, published by Eidos Interactive 1996.

¹³ *Baldur's Gate*, developed by Bioware, published by Black Isle Studios 1998; *Baldur's Gate: tales from Swordcoast*, developed by Bioware, published by Black Isle Studios 1999, *Baldur's Gate II: shadows of Amn*, developed by Bioware, published by Black Isle Studios 2000, *Baldur's Gate II: Bhaal's throne*, developed by Bioware, published by Black Isle Studios 2001.

cond narrator conveys PC's reactions and feelings, increasing the immersion and providing coherence to the story. In addition to these two separate narrators who share their knowledge regarding the world and rules of the game¹⁴, *Baldur's Gate* also employs the characters who plays the role of the mentors of the protagonist. These are caretakers who explain to the PC his enigmatic past. Hence, formerly discussed mentors (the two narrators) are connected with gameplay and introducing the player to the rules of the world, whereas caretakers are inscribed in the story and fulfil the most important function associated with mentoring – providing information¹⁵. This particular function is inseparably connected with the conveyed story, as Propp's folktale morphology proves. In conclusion, *Baldur's Gate* employ the mentor figure in various aspects of the game understood as a work consisting of the gameplay, the story, and the world. These three spheres become the space in which mentor as a figure and mentor as a function exist (although these forms of mentoring not always intersects). The aforementioned relation between mentors existing as different entities within the structure of the game is usually associated with sandbox games and RPG games, which are games with an open world that the player can explore freely. Remaining video game genres rarely use different forms of the mentor figure, other than placing the mentor in the informative sphere. This may stem from the fact that cRPGs are one of the few genres in which the narration and the story play a critical role. However, even within cRPG games many things changed since the publication of *Baldur's Gate*. In the course of years RPGs started to offer more freedom to the player, enabling him or her to complete tasks and objectives in non-linear manner. Examples of such games include *Gothic*, *Risen* and *The Elder Scrolls* series. These games popularized cRPGs in which the PC is a clean piece of paper on which player inscribes his or her actions, choices and decisions.

In these games the player acquires new abilities by learning them from different characters (*Gothic*)¹⁶, provided the player makes a payment. The narrator, on the other hand, has been replaced with an environmental narrator¹⁷, as such in these games the mentor is present only within the story and not within the functionality of the game. As for his representation in the plot, he is usu-

¹⁴ An excellent example are instructions provided by the narrator regarding the gameplay, for example, when the player party is scatted throughout the area and the player wishes to leave it, he or she will receive a notification from the narrator, who will utter the following sentence: "You must gather your party before venturing forth".

¹⁵ After Vladimir Propp, *Morfologia bajki*, transl. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.

¹⁶ This mechanic resembles teaching rather than mentoring.

¹⁷ Environmental narration is a transfer of the informative function from the NPCs to various objects in the world. For example, a story can be conveyed through notes, books, scrolls, manuscripts and recordings which are placed in the game world and offer additional information regarding past events. Often this form of narration expands player's knowledge acquired from NPC and provides further depth to the world.

ally portrayed as a wise man, an elder or a magician. He is usually a man, in rare cases a women.

The treatment of the mentor figure in video games have changed throughout years. Usually the mentor occupied a space within the story, however, changes in the structure of video games and their story telling methods moved him to the symbolic sphere. If not a transposition, then this should be treated as a different interpretation of a motif. Modern games (the following article was written in 2016) employ variations of a relation between a master and a student. These variations include such occurrences as subversion of roles and depreciation of the mentor figure, which diminishes the significance of the mentor in the gameplay and at the same time enables the player to learn more about the world.¹⁸ Strategies of subversion and depreciation shall be discussed in the two following sections of the articles. The analysis of those two strategies shall be conducted in the context of two rather popular story driven games: *The Last of Us* and *The Witcher 3: Wild Hunt*.

SUBVERSION

The Last of Us developed by Naughty Dog is one of the most popular and critically acclaimed games of the recent years. The game is set in the United States where the plague caused by the mutated fungus has attacked the population. As a result people change into cannibalistic monsters referred to as 'infected'. Such a narrative frame is a rather popular plot pattern in recent years, as the success of such games as *The Walking Dead* indicate. The story of *The Last of Us*, however, focuses less on the plague and more on the relation between Joel, the middle aged protagonist, and Ellie, a young girl whom Joel is protecting and taking care of. Joel is given a task to escort Ellie through the remnants of the ravaged United States dominated by Runners, Stalkers, Clickers and Bloaters¹⁹ to reach the base of the Fireflies.

In the game the mentor figure is used for the narrative purposes. Mentorship between the two characters stems from the fact that Ellie is dependent on Joel from the beginning of the story – Joel knows how to use a gun, kill monsters and finds items required for survival and gameplay. There is a visible difference between active Joel and passive Ellie. This difference is further emphasized by their age and the introduction of the father-daughter relationship. The parent-child relation surfaces gradually in the story and results from a growing attachment between the two characters which, in turn, stems from their traumatic experiences²⁰. Thus initially Joel does everything for Ellie, but with time and through various game events the situation changes. Joel starts

¹⁸ This process occurs due to the environmental narration.

¹⁹ Types of monsters represented in the game.

²⁰ Joel is a widower who lost his daughter killed by soldier in time of Runners attack. Ellie was the only one who survive the attack of Clickers on the shelter.

to gradually rely on Ellie, he teaches her how to use a gun, kill monsters etc. As the player controls Joel and escorts Ellie through a substantial portion of the game conversations between the two characters occur (these are generated automatically and player has now power over their course). During those conversations Joel explains to Ellie how the world functioned and looked before the plague. The player learns that the girl who was born after the outbreak is not aware of the existence and function of many things such as comic books, music boxes and other objects belonging to the old world. Mentorship in *The Last of Us* is thus realized by sharing the knowledge and teaching skills which stem from the gameplay. If Joel needs Ellie's help he teaches her how to use a gun to aid him. Usually situations in which teaching occurs involve overwhelming odds. Through such cooperative situations synergy between the two characters is achieved and at some point Joel and Ellie kill monsters together, in a way they become partners. However, at a certain point in the story their relationship is temporarily subverted. Note that it is not a traditional role reversal. During their journey Joel is mortally wounded. Ellie needs to take care of him and learn on her own. This situation becomes entertaining to the player who now is given a chance to control a different character. As Ellie, the player procures bandages and transports Joel to a safe place. In this segment the roles are reversed, the role of the mentor is assumed by the student. Interestingly though the subversion which occurs in the game is limited to attributes and not the figure. Also, there is no interaction between characters during that segment, since Joel is unconscious. Nevertheless the segment in which Ellie assumes the role of Joel is vital in causing an important change – growing attachment between characters and transformation into a family.

DEPRECIATION

A different variant of the mentor-student relation appears in *The Witcher 3: Wild Hunt* game. Varied cast of characters in the game involves many interesting figures, including Vesemir. It must be noted though that Vesemir was transferred from *The Witcher* novels and as a result his video game representation cannot be fully credited to the game developers. Nevertheless, Vesemir is an important figure for all witchers appearing in the game and books, including Geralt of Rivia himself. When Vesemir appears in the first game, in which Geralt suffers from amnesia, he reintroduces the protagonist to his profession. Vesemir assumed the role of a functional mentor. Moreover, he unites all witchers in the game, he raised them, trained them and takes care of them whenever they arrive to Kaer Morhen. He also makes decisions for them and guides them. His important role becomes apparent when one of the younger witchers, Leo, dies in the attack at the beginning of the game. After the event Vesemir decides what all witchers should do next. Though that he even assumes the role of the mentor from the story perspective. Vesemir's

role in the third game in the series was further intensified. However, in *The Witcher 3* designers decided to depreciate his mentor role. At the beginning of the third game Vesemir is introduced as Geralt's partner who aids him in his search for Yennefer. As he accompanies Geralt he provides him with council and help. Interestingly, there is not subjugation in their relation, as it is usually observed in mentor student relation. Quite the opposite, Vesemir and Geralt are equal, even though the former introduces the latter to new gameplay mechanics and keeps his morale up, Vesemir is never placed in a superior position to the PC. Vesemir's depreciated role is further emphasized before the Battle of Kaer Morhen when Geralt, Lambert and Eskel prepare for the battle. Young witchers treat Vesemir like an old father, they make jokes about him, ridicule him but, at the same time, respect him. There is even a scene during which drunk witchers parody Vesemir and his behaviour. Depreciation is visible not only in what the characters say but also in their treatment of the character. Vesemir is no longer their teacher but a brother in arms. The situation changes when he dies during the battle, as he tries to save Ciri. His loss turns out to be more than just a death of a brother, his death is compared to the death of a father and mentor.²¹ Vesemir's death is critical, he plays an important part in Geralt's life and his death unequivocally forces him and other witchers to grow up and deal with the titular Wild Hunt themselves. This process is not a transition but achievement of symbolic adulthood imposed on the student by the loss of a parent, teacher and mentor.

SUMMARY

One of the most important functions of the cultural text is its capacity to discuss moral and psychological condition of the human being. Presentation of a story or a motif forces the recipient to think about certain problems and behaviour. Mentor can be seen as such an issue which appears in video games. Mentor and mentoring in video games should be treated in dualistic manner which is imposed by the technical and narrative components of the game. Mentor can be tool of the programmer who utilizes his function to create a smart narrative segment that introduces the player to the gameplay mechanics and rules governing the depicted world. His functional role is not limited to introductory segments though as mentor can also appear in

²¹ Vesemir's status as Geralt's father is established in novels by Andrzej Sapkowski, Vesemir's importance is described in the following dialogue fragment: „(...) no one live in Kaer Morhen anymore. No one but Vesemir. Who is Vesemir you ask? He is my father? Why are you staring at me surprised? What's so strange about it. Everyone has a father. Vesemir is mine. He is not my real father, but what of it? I never knew my real father, my mother as well. I don't know whether they are still alive. And to tell you the truth, I don't really care”.

the game as a paid teacher, a trader or skill vendor figure. He is never a quest giver if his narrative function is to be taken into account. On the other hand game designers also incorporate the mentor as a narrative figure, using him or her for presenting interpersonal relationships which are supposed to build the atmosphere and fulfil a critical narrative function. When used in such a manner the mentor is placed in a superior position to other characters and remains in a close relation to the protagonist or a secondary characters. Such close relations enable game designers to use the mentor figure in different variants, subversion and depreciation. Naturally realizations of those functions stem from our cultural conceptualization of the mentor figure. Such conceptualization is not connected with mentor's appearance but his or her role and function, after all, video games are explorative medium based on interactions. They utilize their poetics to reconfigure different cultural patterns and introduce them into the world visited by the player. Finally mentorship can also be associated with the game designers. They can act as mentors for young game designers. This process is particularly visible in countries where video games have entered the mainstream and became an important part of the economy. Poland, which achieved much in video game development in recent years, is a good example. Popularity of video games and a chance for making a career in creative and financially lucrative industry draws young people to interact with game designers. Designers themselves are invited to lectures and presentations for students, creating the atmosphere of professionalism and individual success. Such mentor designers in Poland originate from three leading development studios: CD-Projekt Red, Techland and 11-bit Studios. Game creators from these companies pass on their experiences and knowledge during public meetings and embrace the label of a mentor, teaching courses and giving lectures on universities. These individuals facilitate real interactions between players and creators, omitting indirect interactions through the game code.

WORKS CITED:

- Bomba R., *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności*, Toruń 2014.
- Enscher E.A., Murphy S.E., *Effects of Race, Gender, Perceived Similarity, and Contact on Mentor Relationships*, "Journal of Vocational Behavior", 1997, nr 50, t. 3.
- Kocurek C., *Shigeru Miyamoto: Super Mario Bros., Donkey Kong, the Legend of Zelda* Bloomsbury Publishing 2015.
- Konzack L., *Krytyka gier komputerowych: metoda analizy gier komputerowych*, przeł. P. Wojcieszuk, „Kultura i historia” 2008, nr 13, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/892>.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, Warszawa 2006.
- Parsler J., *The non-player agent in computer role-player games*, „Journal of Gaming and Virtual Worlds” 2010, nr 2 (2).
- Propp V., *Morfologia bajki*, trans. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.

LUDOGRAPHY:

Baldur's Gate, developed by Bioware, published by Black Isle Studios 1998.

Baldur's Gate: opowieści z Wybrzeża Mieczy, prod. Bioware, published by Black Isle Studios 1999.

Baldur's Gate II: cienie Amn, prod. Bioware, published by Black Isle Studios 2000.

Baldur's Gate II: tron Bhaala, prod. Bioware, published by Black Isle Studios 2001.

The last of us, prod. Naughty Dog, wyd. Sony Computer Entertainment 2013.

Tomb Raider, developed by Core Design, published by Eidos Interactive 1996.

Wiedźmin, prod. CD Projekt RED, wyd. Atari 2007.

Wiedźmin 3: Dziki Gon, prod i wyd. CD Projekt RED 2015.

ALEKSANDRA OSZCZĘDA ♦ Uniwersytet Wrocławski

Na północ od Alp. Uwagi o renesansowym ideale pedagoga w literaturze polskiej XVI wieku i nieznanym wierszu Macieja Strykowski

Synopsis: This paper discusses issues of the Old Polish educational literature and is based on texts from the second half of the 16th century. The first part of the paper describes the Renaissance ideal and anti-ideal of a teacher, present in three works published in 1558: Mikołaj Rej's didactic treatise *The Image of a Good Man's Life*, Reinhard Lorich's *Books on Education and Exercise* as translated by Stanisław Koszutski, and Erazm Glicznar's guidebook for parents. The second part of the paper examines a poem, preserved in the last existing copy, written by Maciej Strykowski, a historian and poet living at the end of the 16th c. Strykowski wrote his poem for young princes from the Lithuanian dynasty of Olelkovich, encouraging them to study the history of their own family and use it as a model of moral behaviour and brave conduct.

Key words: Early modern Polish literature, Erazm Glicznar, Ezop, Fable, Jerzy II Słucki, Maciej Strykowski, Mikołaj Rej, Polish parenetic literature, Reinhard Lorichius, Renaissance literature, Speculum, Stanisław Koszutski, Symeon Słucki

Słowa-klucze: Bajka, Erazm Glicznar, Ezop, Jerzy II Słucki, Literatura parenetyczna, Literatura renesansu, Maciej Strykowski, Mikołaj Rej, Polska literatura wczesnonowoczesna, Reinhard Lorichius, Speculum, Stanisław Koszutski, Symeon Słucki

Schyłek lat 50. XVI stulecia stoi w naszej literaturze pod znakiem piśmiennictwa dydaktycznego. Spod pras krakowskich oficyn wychodzą wówczas, a dzięki polszczyźnie docierają do szerszej gromady czytelników, prace oryginalne oraz przeróbki i translacje dzieł o charakterze moralizatorskim i edukacyjnym. W jednym tylko – 1558 – roku ukończono druk *Wizerunku własnego żywota człowieka poczciwego*¹ Mikołaja Reja, wydano przetłumaczone przez Stanisława Koszutskiego *Księgi o wychowaniu i ćwiczeniu każdego przełożonego*...² Rein-

¹ M. Rej, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego, w którym jako w zwierciadle snadnie każdy swe sprawy oglądać może, zebrany z filozofów i z różnych obyczajów świata tego*, Kraków 1588.

² R. Lorichius, *Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego, nie tylko panu, ale i poddanemu każdemu ku czytaniu barzo pożyteczne teraz nowo z łacińskiego języka na polski przełożone*, przeł. S. Koszutski, Kraków 1558.

harda Lorichiusa, a także wytłoczono przeznaczony dla rodziców edukacyjny poradnik Erazma Glicznera³. Zatrzymajmy się wprawdzie właśnie przy tych trzech utworach, zbierając rozrzucone w nich uwagi dotyczące pedagogów.

Dydaktyczno-allegoryczny poemat Reja osadzony w tradycji parenetycznych „zwierciadeł”, prezentujących wzorcową jednostkę wyposażoną w zestaw cnót odpowiadających jej społecznej roli, jest przeróbką traktatu włoskiego poety Pier Angelo Manzollego, zwanego Palingeniuszem. Jego *Zodiacus vitae* stał się pod piórem Nagłowiczana wykładem nauk kształtujących charakter Młodzieńca, który jest głównym bohaterem *Wizerunku*.... Młodzieniec, klasyczna postać bez właściwości, pobiera wstępne nauki w szkole Hipokratesa, ale ponieważ „mało mu się to zdało”⁴, wyrusza w edukacyjną podróż, szukając gruntownej wiedzy o najlepszym rodzaju życia.

Program swój streszcza, stając przed Sokratesem i prosząc filozofa o rady:

Widząc, że jest krotki czas dzisiejszego wieku,
A to snadź napilniejsza nędznemu człowieku,
Aby swoją powinność, nacz jest stworzon, wiedział,
Aby jako w karmniku prosty wieprz nie siedział [...]
A tak tegoć ja szukam, moj łaskawy panie,
Abych mógł mieć w swych myślach słuszne rozeznanie,
Co wždy obrać lepszego, a k czemu myśl sadzić,
Gdyż widzę, iż marny świat umie chytrze zdradzić⁵.

W trakcie wędrówki od mędrca do mędrca napotyka jeszcze między innymi Anaksagorasa, Teofrasta, Solinusa, Platona, Ksenokratesa, Epikura i Arystotelesa, a także Minerwę, Dianę, Merkurego, upersonifikowaną alegorię rozumu (Ratio) i proroka Eliasza. Dwunastu filozofów, od imion których nazwane zostały kolejne rozdziały *Wizerunku*..., to w zasadzie postacie zupełnie papierowe – istotna jest bowiem jedynie treść pouczeń, a nie osoby nauczycieli – w kilku przypadkach Rej nie daje zresztą najmniejszej wzmianki o ich wyglądzie czy kompetencjach, a jeśli nawet pojawia się jakaś namiastka opisu, to trudno ją uznać za próbę indywidualizacji bohaterów. Najczęściej bowiem mentorów Rejowego „dyscyplu” charakteryzują dwie powtarzalne cechy: poczciwość i... broda, która może być „długa”, jak u Sokratesa, „czarna”, jak w przypadku Ksenokrata, czy „piękna, siwa”, jak pisze się o brodzie Arystotelesa⁶. Cechy indywidualne otrzymał jedynie zwodniczy chwalca rozkoszy – Epikur, który opi-

³ E. Gliczner, *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych nauk dolożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1588.

⁴ M. Rej, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego*, oprac. W. Kuraszkiewicz i H. Kapełus oraz I. Rostkowska, E. Sarnowska-Temeriusz, B. Zdrojewska, Wrocław 1971, k. Cv [81].

⁵ *Ibidem*, k. G₆v [229].

⁶ Broda to od antyku tradycyjny składnik obrazu filozofa, symbolizujący mądrość i godność mędrca. W ten sposób portretowano filozofów na obrazach, a w XVI stuleciu przedstawiano w grafice książkowej. Zob. drzeworyty do *Żywotów filozofów* M. Bielskiego (Kraków 1535). Zob. też: M. Bielski, *Żywoty filozofów*, oprac. J. Krocak i J. Sokolski, wstęp J. Sokolski, Wrocław 2005.

sany został w dłuższym fragmencie, wychodzącym poza deskrypcyjny stereotyp „brodatego filozofa”:

Chodząc po brzegu morskim człowieka starego
Potkał, którego nie znał za wieku swojego.
Nadobną siwą brodę aż do pasa mając,
Głogiem sie ostruganym pięknie podpierając;
Twarz nadobna, na głowie z dziwnych kwiatków wieniec,
Ochotnie pokraczając, by jaki młodzieniec.
Przywitawszy, pytał się o przezwisku jego,
Bo z postawy zrozumiał, iż jest coś zacnego⁷.

Wizerunk... to pedagogika w literackim kostiumie budującej opowieści, w której narracyjną ramę wpleciono kilkadziesiąt dialogów między głównym bohaterem a nauczycielami, co przypomina sposób przekazywania wiedzy wywodzący się z sokratejskich dialogów, a właściwy dla średniowiecznej szkoły i podręczników.

Inny charakter mają dwa dziełka związane z osobą Erazma Glicznera, teologa, pedagoga, tłumacza i luterańskiego ministra⁸. Pierwsze ukazało się pod rozbudowanym tytułem, określającym główny temat utworu oraz akcentującym pożytek płynący z lektury traktaciku, a zadedykowane zostało Jerzemu i Symeonowi Olelkowiczom-Słuckim. *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne...*⁹, *bo o nich tu mowa*, reprezentują typ parenetycznych zaleceń, posługujących się prostym, pozbawionym elementów fikcji literackiej, wykładem. Jak pisze Hanna Dziechcińska, utwór przeznaczony był „dla drobnej szlachty i mieszczaństwa”¹⁰ i wypowiadał przeciw rozpowszechnionemu w XVI-wiecznej Rzeczypospolitej zwyczajowi domowego kształcenia chłopców¹¹. W ocenie Glicznera prowadzona w izolacji edukacja domowa skutkuje mniejszymi kompetencjami społecznymi wychowanków, które najlepiej – jak przekonuje – ćwiczyć się przez kontakt z rówieśnikami i obcowanie ze „statecznymi a pilnymi” pedagogami. Perswazyj-

⁷ M. Rej, *op. cit.*, k. D₄r [122].

⁸ H. Barycz, *Gliczner Erazm*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 8, Wrocław 1959, s. 50–53.

⁹ W XIX stuleciu traktat wydał W. Wisłocki (Kraków 1876), w wieku XX przedrukowano jedynie fragmenty (*Źródła do historii wychowania*. Cz. 1, wybór i oprac. S. Kot, Kraków 1929; *Wybór pism pedagogicznych Polski doby Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1965). O utworze Glicznera pisała ostatnio M. Jacenik (*Erazm Glicznera „Książki o wychowaniu dzieci...” jako parenetyczny traktat edukacyjny*, [w:] *Staropolskie teksty i konteksty*, t. 7: *Pomiędzy uczonością a dydaktyzmem*, pod red. J. Malickiego i T. Banaś-Korniak, Katowice 2013, s. 25–41).

¹⁰ H. Dziechcińska, *Parenetyka – jej tradycje i znaczenie w literaturze*, [w:] *Problemy literatury staropolskiej. Seria I*, pod red. J. Pelca, Wrocław 1972, s. 364. Por. J. Skoczek, *Wstęp*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych...*, s. 66.

¹¹ Por. D. Żołądz, *Ideale edukacyjne doby staropolskiej. Stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku*, Warszawa-Poznań 1990, s. 55 i n.

na strategia traktatu dostosowana została do sposobu rozumowania projektowanych czytelników i w znacznym stopniu opiera się na argumentacji personalnej. Po przyznaniu nauczycielowi ważnej roli w kształtowaniu młodzieży, co Glicznier zamyka w formule „jaki będzie nauczyciel, taki dyscypuł”¹², autor *Ksiąg o wychowaniu...* konstruuje dość bezbarwny wizerunek idealnego preceptora – dobrego chrześcijanina o wzorowych obyczajach, biegłego w naukach i oddanego pracy. Przy okazji jednak kreśli też odstręczający antywzorzec, nacechowaną emocjonalnie i przykuwającą uwagę charakterystykę porywczego nieuka i pijaka, przed zatrudnieniem którego przestrzega: „wiarować się ma ociec każdy, aby lejowi, abo takiemu, który by dobrze grać abo w jedenaście i siedm miotać umiał, abo któremu by też podwika pachnęła, który by też rad sie wadził, a na guz gonił, aby takiemu nie zlecał syna”¹³. Zestawienie to ma uzmysłwić odbiorcy trud (jeśli nie beznadziejność) samodzielnego poszukiwania wychowawcy dzieci. W tej sytuacji Glicznier podsuwa rodzicom lepsze rozwiązanie, jakim jest kształcenie szkolne, odbywające się pod okiem doświadczonych i sprawdzonych nauczycieli¹⁴.

Erazm Glicznier miał także udział w wydaniu trzeciego z opublikowanych w 1588 roku dzieł o zakroju dydaktycznym, czyli przetłumaczonych przez Stanisława Koszutskiego na polszczyznę *Ksiąg o wychowaniu przełożonego...*¹⁵. Prototypem obszernego druku *in folio* było popularne na Zachodzie *Institutio principis Christiani* Reinharda Lorichiusa (1541), jedno z wielu powstających od starożytności zwierciadeł władcy¹⁶, z którego, pisząc *Żywot człowieka poczciwego*, korzystał również Mikołaj Rej. Glicznier przygotował edycję traktatu, poprzedzając tekst główny stemmatem dla księcia Symeona Olelkowicza-Słuckiego i uzupełniając tom własnym tłumaczeniem mowy Isokratesa *O sprawowaniu państwa*. Łaciński pierwowzór *Ksiąg o wychowaniu przełożonego...* mówił o kształceniu, życiu, zabawach, śmierci i powinnościach chrześcijańskiego księcia, natomiast polskie *speculum* odnosiło się do „każdego przełożonego”, a jak zalecał wydawca, przydatne będzie nie tylko panom, ale i poddanym, co zdecydowało o szerszym niż w przypadku oryginału adresie przekładu.

Interesujący nas wątek przewodnika młodzieży – zarazem wychowawcy i nauczyciela, odnajdujemy w pierwszym rozdziale książki zatytułowa-

¹² E. Glicznier, *op. cit.*, k. L [7] r.

¹³ *Ibidem*, k. L[8] v.

¹⁴ W renesansowej refleksji nad edukacją nie można pominąć jednak nurtu antyinstytucjonalnego i jego klasyka – Michela de Montaigne (*O wychowaniu dzieci*, por. *idem*, *Próby*, t. 1, przeł. T. Żeleński, oprac. Z. Gierczyński, s. 262–276).

¹⁵ Por. przypis 2.

¹⁶ T. Bałuk-Ulewiczowa, *Z dziejów zwierciadła władcy, [w:] O senatorze doskonałym studium. Prace upamiętniające postać i twórczość Wawrzyńca Goślickiego*, pod red. A. Stępkowskiego, Warszawa 2009, s. 35–80.

nym „O wodzu albo o nauczycielu przełożonego w młodych jeszcze latach będącego, co czynić ma, albo jaki być ma”¹⁷. Formuluje się w nim postulaty dotyczące modelowego pedagoga, obejmujące zarówno cechy osobowe, jak i zakres jego edukacyjnych obowiązków. Z treści rozdziału jasno wynika przeświadczenie, że ten, komu powierza się młodego człowieka, powinien łączyć mądrość z doskonałością etyczną, by jego obyczaje nie zdeprawowały natury dzieci. Myśl ta nie zaskakuje, przeciwnie, uznać ją trzeba za swego rodzaju pedagogiczny komunał epoki, nowością jest natomiast szerokie omówienie marginalizowanej dotąd cechy nauczyciela, jaką jest łagodność. Traktat Lorichiusa-Koszutskiego piętnuje nadmierną surowość preceptorów posługując się ujętą szkicowo scenką z udziałem skorego do gniewu mentora: „ano mu od gniewu wargi drżą, zmarszczywszy twarz słowy niepowściągliwymi, teraz od zapalczywości błędąc, teraz się czerwieniąc, bez przestanku wrzeszczy, a trzaskiem swym dzieci [...] nie tylko od dobrych rzeczy powściąga, ale ku złym przypada”¹⁸. Od wzorcowego pedagoga traktat wymaga też, by był świadomy własnej roli i nie kierował się nadzieją prywatnych zysków, ale myślał o korzyści zbiorowej, jaką dobre wychowanie przełożonego przyniesie całemu państwu. Do powinności wychowawcy zaliczono także umiejętność rozpoznania wad i korygowania zachowań uczniów oraz zdolność pielęgnowania ich cnót¹⁹. Wywód kończy refleksja, że dobry nauczyciel ma wiele pracować, być cierpliwym, a jak trzeba, wiele wycierpieć od uczniów, tak jak filozof Arystyp opluty przez sycylijskiego tyrana Dionizjusza²⁰.

Dwa ostatnie z wydanych w 1558 roku utworów poświęconych edukacji łączy nie tylko osoba Erazma Gliczniera, ale także związek z książęcym rodem Olelkowiczów, ostatnimi na Litwie dynastami, których protoplastą był Aleksander-Olelko, wnuk wielkiego księcia Olgierda Giedyminowicza. Na udział Jerzego i Symeona Olelkowiczów-Słuckich w finansowaniu obu publikacji wskazują dobitnie takie elementy ramy wydawniczej druków, jak poświęcone im wiersze herbowe i przypisania utworów, zwyczajowo służące dla wyrażenia wdzięczności mecenasom²¹. Co dodać warto, wychowawcą Jerzego i Symeona Olelkowiczów był właśnie Erazm Glicznier²², autor pierwszego i wydawca drugiego z omawianych traktatów edukacyjnych. Rolę Symeona Słuckiego w po-

¹⁷ R. Lorichius, *op. cit.*, k. Ar.

¹⁸ *Ibidem.*, k. Av. Krytykę despotycznej przemocy, związanej z edukacją szkolną, i postulat łagodności nauczycieli znajdujemy także w esejach Montaigne’a. Por. M. de Montaigne, *O wychowaniu dzieci*, [w:] *idem, Próby*, t. 1, przeł. T. Żeleński, oprac. Z. Gierczyński, s. 276–277.

¹⁹ Por. M. de Montaigne, *op. cit.*, s. 267–268, 270–271.

²⁰ R. Lorichius, *op. cit.*, k. A_[2] r.

²¹ R. Ociecek, *Sławorodne wizerunki. O wierszowanych listach dedykacyjnych z XVII wieku*, Katowice 1982, s. 32–38.

²² H. Barycz, *Glicznier Erazm...*, s. 50.

wstaniu polskiej edycji Lorchiusa jasno określił także opisujący po latach zasługi i cnoty zmarłego księcia Maciej Strykowski:

Ma z męstwa sławę i z nauk pilności,
Iż Lorchijus wyszedł ku jasności,
Jego nakładem po polsku wydany,
W którym cnót wszytkich jest wzór malowany²³. (w. 177–180)

Zacytowany fragment pochodzi z zachowanego w unikatowym egzemplarzu Ossolineum wiersza adresowanego do kolejnego pokolenia książąt śluckich. I to tym, liczącym niemal 300 wersów, poetyckim podarkiem dla Jerzego, Symeona i Aleksandra Olelkowiczów zajmujemy się teraz na dłużej. Tekst stanowi zagadkę dla badaczy twórczości Strykowskiego, a choć w *Bibliografii polskiej* Estreicherów otwiera listę pism tego pisarza²⁴, to w gruncie rzeczy niewiele o nim wiadomo. Stanisław Estreicher odnotował jedynie tytuł (*Na herb Wielkiego Księstwa Litewskiego Pogonią...*) i dał zwięzłą notę odwołującą się do XIX-wiecznego wydania kroniki Strykowskiego, a ściślej do bio-bibliograficznego zestawienia sporządzonego przez Mikołaja Malinowskiego, który scharakteryzował druk jako „niesłychaną rzadkość”, a także wskazał ówczesnego posiadacza zabytku²⁵. W nowszych bibliografiach wiersz uznano za część składową innego dziełka Strykowskiego, a mianowicie wydanego w 1574 *Gońca cnoty*²⁶. Dopiero ostatnio utwór odnaleziony został w klocku intrologatorskim, pochodzącym z zasobów dawnej Biblioteki Poturzyckiej Dzieduszyckich, a należącym dziś do zbiorów wrocławskiej księżnicy. Co ciekawe, wiersz Strykowskiego współoprawiono z wydanym dwie dekady wcześniej traktatem Lorchiusa-Koszutskiego.

Hipotezę dotyczącą pierwotnego charakteru tekstu sformułował przed siedmioma laty poznański historyk Zbysław Wojtkowiak. Według niego mamy do czynienia z ułamkiem większej całości, być może pracy o kronikarskim zakroju²⁷. Jednak Wojtkowiak przyznaje, że do klocka nie dotarł. Badanie starodruku każe skorygować i uzupełnić sąd poznańskiego uczonego. Z całkowitą pewnością powiedzieć można bowiem tylko, że tekst obej-

²³ M. Strykowski, *Na Herb W[ielkiego]Księstwa Litewskiego Pogonią i oświeconych z łaski Bożej książąt śluckich z wielkich księdzów litewskich od Olgerda i kijowskich od Włodymierza, syna jego, idących, z krótkim wypisaniem ich do narodu sławnego [...] do Jaśnie Oświeconych książąt śluckich – Jurija, Symeona i Aleksandra Juriewiczów Olelkowiczów, s.l.a.*, egzemplarz Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich sygn. XVI 4051.

²⁴ S. Estreicher, *Bibliografia polska*, t. 29, Kraków 1933, s. 350.

²⁵ M. Malinowski, *Wiadomość o życiu i pismach Macieja Strykowskiego*, [w:] M. Strykowski, *Kronika polska, litewska, żmudzka i wszystkiej Rusi*, t. 1, Warszawa 1848, s. 21.

²⁶ *Bibliografia literatury polskiej „Nowy Korbut”*. Piśmiennictwo staropolskie, oprac. zespół pod kier. R. Pollaka, t. 3, Warszawa 1965, s. 297; *Dawni pisarze polscy. Przewodnik bibliograficzny*, red. nac. R. Loth, t. 4, Warszawa 2003, s. 167.

²⁷ Z. Wojtkowiak, *Odnaleziony tekst Macieja Strykowskiego o bitwie z Moskwą 1564 i inne rewelacje w zbiorach rosyjskich i nie tylko*, Poznań 2010, s. 40–44.

muje początkową składkę (k. A_[1]–A_[4]) jakiegoś druku wytłoczonego w formie *folio*, a więc nie *Gońca cnoty*, gdyż oba znane dziś wydania poematu wyszły *in quarto*. Omyłka XX-wiecznych bibliografów wzięła się stąd, że co prawda utwór o podobnym co nasz tytule wchodzi w skład *Gońca...*, ale w istocie jest to zupełnie inny, trzykrotnie krótszy wiersz. Umieszczenie utworu i charakter wypowiedzi wskazują, że mamy do czynienia z rozbudowanym listem dedykacyjnym, natomiast analiza treści i zasobu typograficznego znaleziska dowodzą, że liczący cztery karty szczątek wyszedł spod pras łoskiej drukarni Jana Karcana w latach 1576–1578. Drukarz pracował w Łosku do 1580 roku, po czym przeniósł się do Wilna²⁸, ale wiersz powstał wcześniej. *Terminus ante quem* druku stanowi bowiem listopad 1578 roku, czyli data śmierci księcia Jerzego II z Olelkowiczów, o którym w tekście Strykowski stale mówi się jak o osobie żyjącej.

W tym miejscu zawieśmy poszukiwania hipotetycznego dzieła, z którego wiersz dla książąt Słuckich pochodzi, a zajmijmy jego zawartością i przyjął ją w utworze strategią nauczania, dostosowaną do społecznej pozycji adresatów wypowiedzi²⁹. Ossoliński unikat to pisana *ad usum principii* gatunkowa hybryda łącząca cechy stemmatu, wierszowanej historii rodu i parenetycznego *speculum*. Strykowski skierował swój utwór do trzech synów księcia Jerzego Olelkowicza i Katarzyny z Tęczyńskich. Dwaj młodsi w 1580 roku wyruszą w typową dla synów zamożnej szlachty i magnaterii podróż edukacyjną. Dotrą do Ingolsztadu, Strasburga, Bazylei, Bolonii i Rzymu³⁰, ale zanim się to stanie, otrzymają ujęty w wiersze poradnik, „jak książęcy stan z sławą prowadzić”³¹. Zawarte w nim nauki Strykowski umieścił w końcowej partii przypisania, a sprowadzić je można do kilku dyrektyw.

Po pierwsze – jako potomkowie wielkiego rodu młodsi Słuccy powinni przede wszystkim naśladować przodków i od nich uczyć się dającej nieśmiertelność cnoty, która jest centralnym pojęciem w programie edukacyjnym pozostającego w orbicie mecenatu Olelkowiczów poety. Aby osiągnąć „dzielność”, bo tak Strykowski tłumaczy łacińską *virtus*, młodsi książęta mają pilnie czytać kroniki i poznawać dawne dzieje, w nich bowiem zawarto wskazówki, jak być prawdziwym miłośnikiem cnoty i podporą ojczyzny. Znajomość rodzinnej historii i heroicznych czynów „pradziadów” okazuje się dla autora wiersza ważniejsza niż znajomość dzieł bohaterów antyku, którzy zwykle dostarczali przykładów męstwa, stałości, niezłomności, hartu ducha i miłości ojczyzny. Mówiąc do młodych litewskich magnatów z pozycji pedagoga, a jed-

²⁸ *Drukarze dawnej Polski. Od XV do XVIII wieku*, z. 5: *Wielkie Księstwo Litewskie*, oprac. A. Kawecka-Gryczowa oraz K. Korotajowa i W. Krajewski, Wrocław 1959, s. 107–116.

²⁹ O specyfice przypisań adresowanych do dzieci i młodzieży pisze krótko R. Ocieczek, *op. cit.*, s. 32.

³⁰ H. Kowalska, J. Wiśniewski, *Olelkowicz Jerzy*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 23, Wrocław 1978, s. 744–745.

³¹ M. Strykowski, *Na Herb W. Księstwa Litewskiego Pogonią...*, k. A_[4] r.

nocześnie panegirysty, który w ponad 200 wersach wychwalał poszczególnych członków rodu, poeta zapewnia:

Najdziecie w rodzie swoim Annibale,
Epaminundy, co czynili stale,
Ujrzycie Brutum, Achillem, Hektorem,
Jedno wy idźcie z młodu za ich torem.

Najdziecie, jak sie w rycerstwie zachować
I jak ojczyzny rozumem ratować,
Jako książęcy stan z sławą prowadzić,
Jak w senatorskim kole mądrze radz*<i>*³². (w. 277–284)

Jak widać program edukacyjny Strykowski ograniczony został właściwie do jednej tylko księgi – pisanej historii domu Olelkowiczów, ujętej szeroko, bo sięgającej aż do czasów Giedymina, a zamkniętej laudacyjnym portretem Jerzego II Śluckiego, ojca nastoletnich książąt. To w rodowej *gesta* znajdują oni bowiem najlepsze wzory rycerskiego postępowania, politycznego rozumu i społecznych umiejętności, znajdują też nowych Koklesów i litewskich Cyceronów, jak nazywa wybitnych przedstawicieli dynastii autor *Gońca cnoty*.

Mocno prawdopodobne, że właśnie takie genealogiczno-panegiryczne dzieło następować miało po wierszu na Pogoń, herb Litwy, a zarazem godło Olelkowiczów-Śluckich, i że ukształtowany w zgodzie z obowiązującą wówczas praktyką wydawniczą wiersz wstępny miał po prostu zachęcać do lektury ekspediowanego w świat historycznego opracowania z dziejów Litwy³³.

Pozostałe nauki, jakich udzielił synom feudała szesnastowieczny poeta ze Strykowa, pozostają w ścisłym związku z podstawową myślą o konieczności pielęgnowania cnót przodków. Nie dziwi absencja pouczeń o charakterze praktycznym, bo tekst nie jest ani traktatem pedagogicznym, ani rozprawą na temat kształcenia młodzieży, zastanawia natomiast fakt zupełnego pominięcia kwestii wyznaniowych, co należało przecież do tradycyjnego kanonu wypowiedzi o charakterze edukacyjnym i parenetycznym³⁴. Jak się wydaje, Stry-

³² *Ibidem*.

³³ Por. R. Ociecek, *op. cit.*, s. 28–29. Nie wiadomo, czy dziełko wydrukowano w całości, czy też druk przerwała nagle śmierć mecenasa. Najprawdopodobniej utwór ten nie był tożsamy z zachowaną w rękopisie obszerną kroniką litewskich dziejów, znaną jako *O początkach, wywodach, dzielnościach, sprawach rycerskich i domowych sławnego narodu litewskiego*, a zadelikowaną Jerzemu Olelkowiczowi Śluckiemu.

³⁴ Według Erazma z Rotterdamu w wychowaniu „Pierwszym i najważniejszym zadaniem jest wpajanie w młodziutkie umysły załączków pobożności” (Erazm z Rotterdamu, *Zasady dobrego wychowania. Podręcznik dla dzieci*, [w:] *idem, Wybór pism*, przeł. M. Cytowska, E. Jędrkiewicz, M. Mejor, wyb., wstęp i komentarz M. Cytowska, Wrocław 1992, BN II 231, s. 264). Także Piotr Vergerius uznawał wychowanie religijne za najważniejsze w kształceniu dzieci (zob. P. Vergerius, *Książeczki rozkoszne a wielmi użyteczne o pocztym wychowaniu i w rozmaitych wyzwolonych naukach ćwiczeniu królewskich [...] i innych stanów dziatek...*, przeł. M. Kwiatkowski, Królewiec 1564). Zob. też: M. Piskala, *Fi-*

kowski postępuje tu podobnie jak Kochanowski, który w pieśniach o charakterze obywatelskich pouczeń pisał o cnocie, rozumie i męstwie oraz wynikającej z ich uprawiania pocziwej sławie, pomijając sprawę religijnej formacji ideału osobowego³⁵. Instrukcja Strykowskiego ma wyraźnie charakter etyczno-patriotyczny, a nie konfesyjny, a wśród zasług przodków podnosi się najczęściej militarne, a dopiero w dalszej kolejności idą: wiedza, wymowa, stateczność czy gospodarność.

Gdy po śmierci Jerzego Olelkowicza otwarto jego testament, okazało się, że książę zadysponował zupełnie inny model kształcenia dzieci niż ten, który w wierszowanej laudacji opisał Maciej Strykowski. Zobowiązał bowiem żonę, by wyprawiła wszystkich trzech synów „bez omieszkania do postronnych państw i krajów dla widzenia świata i ćwiczenia w rycerskich rzeczach”³⁶.

Niemal nieznany badaczom literatury dawnej wiersz dedykacyjny wart jest uwagi także z tego powodu, że znalazło się w nim epigramatycznie zwięzłe i literacko sprawne tłumaczenie jednej z najbardziej znanych bajek Ezopa – bajki o mrówce i świerszczu. Stanowi ona wyrazisty składnik skierowanego do młodych magnatów wywodu poety-mentora, a także świadectwo obecności bajek Ezopa w literaturze polskiej XVI stulecia³⁷.

<M>rówki sobie przez lato zbierały
A<z>aś na zimę przyszlą żywność miały.
Świerzki u nich, co skakały lecie,
<P>rosiły, by ich miały w swym powiecie,

<M>ówią: „Będziem wam pięknie, siostry, śpiewać”.
Mrówki im rzekły: „Nie chcem się my zdziewać,
<I>dźcie na łąki, gdzieście więc śpiewali,
<Z> namiście w gumno to nie spyżowali”³⁸. (w. 225–232)

lologiczna edukacja i szkolnictwo humanistyczne w XVI i XVII wieku w Polsce, [w:] *Humanizm i filologia*, red. A. Karpiński, Warszawa 2011, s. 236–240.

³⁵ W przypadku wiersza Strykowskiego decydować mogły także: prawosławne wyznanie Jerzego Olelkowicza i jego synów oraz, podnoszona przez Szymona Budnego we wstępie do wydanego w Łosku przekładu *Nowego Testamentu* (1574), sympatia księcia Symeona Słuckiego dla ruchu antytrynitarskiego. W skierowanej do Jana Kiszki, patrona braci polskich na Litwie, dedykacji Budny zaliczył bowiem Symeona do „miłośników” zboru, obok znanych z historii polskiego arianizmu rodów Lasockich, Oleśnickich i Filipowskich (*Nowy Testament*, k. A₁[₄] r.).

³⁶ za: A. Skiepan, *Olelkowicze w XVI wieku w życiu społeczno-kulturalnym Wielkiego Księstwa Litewskiego*, [w:] *Władza i prestiż. Magnateria Rzeczypospolitej w XVI-XVIII wieku*, pod red. J. Urwanowicza, przy udziale E. Dubas-Urwanowicz i P. Guzowskiego, Białystok 2003, s. 558.

³⁷ W początkach XVI w. przekładu Ezopowej bajki dokonał Biernat z Lublina (*Kto lecie przyniży, zimie poczuje*, [w:] Biernat z Lublina, *Ezop*, wstęp S. Grzeszczuk, oprac. J. S. Gruchała, Kraków 1997, s. 218–219).

³⁸ M. Strykowski, *op. cit.*, k. A_[3] v.

BIBLIOGRAFIA:

I. TEKSTY ŹRÓDŁOWE:

- Glicznier E., *Książki o wychowaniu dzieci barzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpnąć mogą*, Kraków 1588.
- Lorichius R., *Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego, nie tylko panu, ale i poddanemu każdemu ku czytaniu barzo pożyteczne teraz nowo z łacińskiego języka na polski przełożone*, Kraków 1558.
- Rej M., *Wizerunk własny żywota człowieka poczciwego*, oprac. W. Kuraszkiewicz i H. Kapełusz oraz I. Rostkowska, E. Sarnowska-Temeriusz, B. Zdrojewska, Wrocław 1971.
- Strykowski M., *Na Herb W[ielkiego] Księstwa Litewskiego Pogonią i oświeconych z łaski Bożej książąt słuckich z wielkich księdzów litewskich od Olgerda i kijowskich od Włodzimierza, syna jego, idących, z krótkim wypisaniem ich do narodu sławnego [...] do Jaśnie Oświeconych książąt słuckich – Jurija, Symeona i Aleksandra Juriewiczów Olelkowiczów*, s.l.a., egzemplarz Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich sygn. XVI 4051.

II. OPRACOWANIA:

- Bałuk-Ulewiczowa T., *Z dziejów zwierciadła władcy*, [w:] *O senatorze doskonałym studia. Prace upamiętniające postać i twórczość Wawrzyńca Goślickiego*, pod red. A. Stępkowskiego, Warszawa 2009, s. 35–80.
- Bujakowski Z., *O pierwszej pedagogicznej książce polskiej Erazma Gliczniera-Skrzetuskiego...*, Warszawa 1912.
- Danysz A., *Erazm Glicznier jako pedagog. Studia nad pierwszą pedagogiką polską*, „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” 1911.
- Dziechcińska H., *Parenetyka – jej tradycje i znaczenie w literaturze*, [w:] *Problemy literatury staropolskiej. Seria I*, pod red. J. Pelca, Wrocław 1972.
- Jaceniak M., *Erazm Glicznier „Książki o wychowaniu dzieci...” jako parenetyczny traktat edukacyjny*, [w:] *Staropolskie teksty i konteksty*, t. 7: *Pomiędzy uczonością a dydaktyzmem*, pod red. J. Malickiego i T. Banaś-Korniak, Katowice 2013.
- Meller K., *„Philopolites, to jest miłośnik ojczyzny” – renesansowe speculum obywatela*, [w:] *Literatura i pamięć kultury*, red. S. Baczewski, D. Chemperek, Lublin 2004.
- Ocieczek R., *Sławorodne wizerunki. O wierszowanych listach dedykacyjnych z XVII wieku*, Katowice 1982.
- Piskala M., *Filologiczna edukacja i szkolnictwo humanistyczne w XVI i XVII wieku w Polsce*, [w:] *Humanizm i filologia*, red. A. Karpiński, Warszawa 2011.
- Witczak T., *Studia nad twórczością Mikołaja Reja*, Warszawa 1975.
- Wojtkowiak Z., *Odnaleziony tekst Macieja Strykowskiego o bitwie z Moskwą 1564 i inne rewelacje w zbiorach rosyjskich i nie tylko*, Poznań 2010.
- Żołędz D., *Ideale edukacyjne doby staropolskiej. Stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku*, Warszawa-Poznań 1990.

EWA KACZYŃSKA ♦ Uniwersytet Wrocławski

Kochanowski wobec Cyserona, czyli jak przetrwać kryzys autorytetu (ujęcie dydaktyczne)

Abstract: Kochanowski's „Treny” is one of the few obligatory Old Polish works in teaching in secondary school. How to discuss this difficult work with young people? A method of teaching considering possibilities and audience attitudes of teenagers should be found. Peculiar revision of „Treny” lies in focusing on the problem of authority, because the authority is an important problem for young people. Analysis of the relation between Kochanowski (the lyrical subject of „Treny”) and his master Cicero may help understand what a real authority is, how to reconcile possessing authority with independence and how to handle the crisis of authority.

Mimo przekształcania i uszczuplania szkolnego kanonu w trakcie reformy edukacji, *Treny* Kochanowskiego tylko umocniły swoją pozycję w procesie nauczania. W najnowszej podstawie programowej są zaliczone do wąskiego grona utworów (osiem pozycji w szkole ponadgimnazjalnej), których absolutnie nie można pominąć¹. Klasy licealne uczące się według programu rozszerzonego poznają cały cykl, a te poprzestające na poziomie podstawowym – najczęściej treny IX, X, XI i fragmenty XIX². Na pewno warto postarać się o to, żeby tak doskonałe dzieło stało się dla nastolatków czymś ważnym i ciekawym, a nie tylko tekstem, który „grozi im” na maturze.

Tymczasem nauczyciele raczej podzielają przekonanie, że literatura staropolska jest niewdzięcznym materiałem nauczania. W brzmiącym jak manifest artykule młodych wówczas polonistów wytknięto jej niezrozumiałość i dystans czasowy wobec współczesności, który miałby wykluczać możliwość zainteresowania nią uczniów, postulowano więc wyrzucenie staropolszczyzny ze szkoły³. Z kolei tak doświadczony dydaktyk, jak Bożena Chrzastowska, propo-

¹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Tom 2. Język polski, www.men.gov.pl (dostęp: 24 stycznia 2015).

² Dane zebrane po przejrzaniu podręczników najczęściej wybieranych w liceach ogólnokształcących w latach 2002–2014. Ranking popularności podręczników ustaliłam na podstawie zapisów na stronach internetowych szkół.

³ Zob. J. Inglot, A. Szymczyk, D. Janiszewska, *Idą nowi ludzie*, „Tygodnik Powszechny” 1993, nr 9.

nuje przenieść staropolskie utwory do klasy maturalnej, wyszedłszy z założenia, że uczniowie pierwszej klasy nie są w stanie czytać ich w sposób dojrzały⁴. Podobne zdanie o trudności nauczania literatury staropolskiej mają też wykładowcy akademicki; według nich studenci mają negatywne do niej nastawienie, utrwalone właśnie w szkole⁵. Nie podzielam ani niechęci do dawnych tekstów, ani obawy, że są one za trudne dla nastolatków⁶. Jestem natomiast przekonana, że należy i warto poszukiwać sposobów dobrego nauczania dawnej literatury, uwzględniających jej specyfikę. W artykule spróbuję znaleźć taki właśnie „sposób” na „zachwycenie do pracy” nad *Trenami*.

Odpada, niestety, z przyczyn oczywistych możliwość zaciekawienia młodych ludzi humorem – metoda (której jestem wielkim zwolennikiem) proponowana w odniesieniu do studentów przez Dariusza Dybka⁷. Można pogodzić się z tym, że między *Trenami* a współczesnymi uczniami jest zbyt wielki dystans, aby potraktowali je osobiście, i zachęcić ich do przyjęcia pozycji obiektywnego badacza literatury. Dzieło Mistrza z Czarnolasu stanie się wówczas przebogatym materiałem badawczym, na którym można sprawdzić użyteczność zdomowionych w szkole metod genetycznych i strukturalistycznych narzędzi do analizy i interpretacji. Uczeń dobrze opanuje zapisane w podstawie, programach treści i umiejętności; będzie umiał opisać kontekst biograficzny, przedstawić przebieg kryzysu światopoglądowego podmiotu lirycznego, wskazać nawiązania do filozofii stoickiej, określić cechy gatunkowe itd. To dużo, ale nawet tak rzetelna lektura dalej nie będzie lekturą „uwewnętrznioną”. Czy mogą pomóc metody interpretacji wywiedzione z innych niż strukturalizm szkół teoretycznoliterackich? Hermeneutyka, antropologia literatury, kulturowa teoria literatury mają – mówiąc oczywiście w dużym uproszczeniu – cechę wspólną. Otóż nie abstrahują czytelnika jako tworu idealnego, postrzegają go jako człowieka z indywidualnym doświadczeniem, żyjącego i zmieniającego się w pewnej kulturze. Ważne według nich są aspekty aksjologiczny, etyczny (a więc i wychowawczy) literatury, która jest jednocześnie czymś wyjątkowym i czymś, co pomaga człowiekowi w samopoznaniu⁸. Być

⁴ Program nauczania w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Język polski w zakresie podstawowym i rozszerzonym. *Uczę się sam*, opr. B. Chrzastowska, Poznań 2003.

⁵ Zob. *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń, M. Kuran, Łódź 2007. Większość autorów zamieszczonych w tomie artykułów podziela ten pogląd.

⁶ Zob. E. Kaczyńska, *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej*, s. 319–320, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Kraków 2014.

⁷ D. Dybek, *Czy literatura dawna może bawić współczesnego czytelnika?*, [w:] *Literatura polska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń, M. Kuran, Łódź 2007, s. 169–186.

⁸ Np. J. P. Markowski: „Literatura jest miejscem ujawniania się ludzkiej natury, czyli [...] dzięki literaturze człowiek dochodzi do swej własnej istoty. [...] człowiek jest człowiekiem dlatego, że używa literatury jako narzędzia do rozumienia świata i rozumienia samego siebie”. (*Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 27. B. Myrdzik:

może dlatego właśnie coraz częściej są obecne w szkole⁹, a KTL jest intelektualnym zapleczem najnowszej podstawy programowej i koncepcji matury. Ewa Nowak, dokonując przeglądu modeli lekcji właściwych podczas pracy z tekstami dawnymi, ukazuje walory „modelu personalistycznego”; przede wszystkim korzyści dla ucznia takie, jak rozwój osobowości, kształtowanie umiejętności podejmowania dialogu z drugim człowiekiem, poznanie własnych możliwości¹⁰. W opisie używa pojęć kluczowych właśnie dla tych najnowszych kierunków, czyli „podmiotowość” i „doświadczenie”. Aplikując nowe metody do tekstów staropolskich, nauczyciel powinien zachować czujność i umiar. Trzeba pamiętać, żeby modne w dzisiejszej dydaktyce pojęcia rzeczywiście coś znaczyły; żeby „podmiotowość” nie stała się tylko synonimem uprzejmego traktowania ucznia, a odwoływanie się do jego doświadczeń nie oznaczało prostactkich aktualizacji tekstów sprzed stuleci¹¹. A umiar zachowa nauczyciel, który z szacunkiem i uwagą potraktuje staropolski tekst, na każdym etapie przygotowywania i prowadzenia lekcji stawiając go na pierwszym miejscu, nie przypisując mu tylko roli usługowej wobec funkcji wychowawczych.

Współczesna metodyka, czerpiąca z antropologii literatury, próbuje „odzyśkać czytelnika dla literatury”, a podmiotowe traktowanie ucznia pojmując m. in. jako respektowanie jego możliwości odbioru dzieła literackiego na konkretnym etapie rozwoju psychospołecznego przez starania o zmniejszenie dystansu między lekturą a młodym człowiekiem¹². Znalezienie płaszczyzny porozumienia między wewnętrznym nadawcą *Trenów* a współczesnym licealistą, ułatwienie zbliżenia między nimi jest jednak na pewno niełatwe. Wydaje się bowiem niemożliwe osadzenie treści *Trenów* w doświadczeniu (egzystencjalnym, kulturowym) szesnastolatków. Z kim mieliby się utożsamić? Z cierpiącym po stracie dziecka ojcem? Odwoływanie się do ich doświadczeń przeżywania żałoby uznałabym za karygodne, nieetyczne nadużycie emocjonalne. Może więc bliżej uczniowi do osoby przeżywającej kryzys światopoglądowy, zmagającej się też z wątpliwościami natury religijnej? Sądzę jednak, że ktoś będący w moratoryjnej

„Sztuka zawsze wymaga współuczestnictwa, współuczestniczenie w niej staje się doświadczeniem, które przemienia uczestnika, pozwala mu przekroczyć siebie i własne ograniczenia [...] *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 50.

⁹ Zob. np. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.

¹⁰ Ewa Nowak, *Klasyka w szkole – O modelach pracy z utworami kanonu literackiego*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 43.

¹¹ O nadużywaniu modnych pojęć w dydaktyce piszą m. in.: Z. A. Kłakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 151–164; D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 62–73.

¹² Zob. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 67–68.

fazie kształtowania tożsamości, czyli niejako „przymierzający” na razie różne poglądy, nie pojmie tragizmu sytuacji człowieka „z stopniów ostatnich zrzuconego”, po których wspinał się przez całe dojrzałe życie. Kwestie religijne – jak udowadniają badania socjologiczne – są dziś dla większej części młodzieży marginalne, a sama wiara bywa coraz częściej traktowana jako terapia pomagająca w codziennym życiu, a nie jako istotna wartość, wymagająca ogromnego wysiłku etycznego i intelektualnego. „Niebo w płomieniach” w XXI wieku jest rzadkością¹³.

Znajdujemy jednak w *Trenach* zagadnienie, które – jak sądzę – jest ważne dla współczesnego młodego człowieka, jest niezwykle istotne w aspekcie wychowawczym, a jednocześnie omawianie go na lekcjach determinuje uważną lekturę tekstu literackiego. Tym zagadnieniem jest autorytet, a dokładniej – relacje między autorytetem a jego wyznawcą, (czyli między Cyseronem a Kochanowskim).

We współczesnym świecie zaistniał pewien paradoks. Otóż psychologowie i pedagodzy uznają jednogłośnie autorytet za „konieczny warunek poprawnego i społecznie pożądanego wychowania.”¹⁴ Równocześnie jednak mówi się o kryzysie wzorców osobowych. Socjolog Krzysztof Kiciński próbuje dokładniej opisać to zjawisko. Jego zdaniem kryzys ten nie polega na tym, że młodzież obywa się bez autorytetów. Nadal ich potrzebuje, ale deklarując samodzielność jako istotną wartość, nie radzi sobie najlepiej z percepcją tych wzorców. Często następuje tzw. projekcja, czyli przypisywanie wybranemu autorytetowi cech, których ten raczej nie posiada, ale które podobają się wybierającemu¹⁵. Młodzi ludzie myślą autorytet z idolem, co oznacza powierzchowną relację z wzorcem¹⁶. Analiza relacji Kochanowskiego (podmiotu *Trenów*) i jego mistrza Cyserona może pomóc im zrozumieć, czym jest prawdziwy autorytet, jak – posiadając autorytet – pozostać niezależnym i wreszcie – jak poradzić sobie z kryzysem autorytetu.

Potraktowanie Arpinaty w *Trenach* jako autorytetu wymaga od nauczyciela i uczniów wnikliwej lektury, wbrew stereotypowym ujęciom, np. takie podejście do tematu idealnie pasuje do założonych celów wychowawczych – uczy niezależności myślenia. W podręcznikach bowiem, jeśli w obudowie metodycznej w ogóle wzmiankowany jest Cysero, to w dwóch tylko rolach: przedstawiciela filozofii stoickiej, z którą Kochanowski polemizuje, lub towarzysza w nieszczęściu, a z jego biografii przypomina się załamanie po śmierci córek¹⁷. Można natomiast uwagi z tych właśnie podręczników wykorzystać do po-

¹³ Zob. H. Świda-Ziemba, *Permisywizm moralny a postawy polskiej młodzieży*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 448.

¹⁴ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2008, s. 105.

¹⁵ K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 380.

¹⁶ Zob. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 158.

¹⁷ Zob. np. D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Klasa 1, cz. 2*, Warszawa 2013, s. 87.

stawienia pytań o problemy, np. jak pogodzić to, że Kochanowski zaprzecza w *Trenach* poglądom Cycerona, z tym, że główna myśl *Trenu XIX* pochodzi właśnie od słynnego Rzymianina¹⁸? Podważenie „instytucjonalnego” autorytetu podręcznika pomoże uczniom w odpowiednim nastawieniu się do pracy z utworami; wzbudzi czujność, zasieje wątpliwości, zachęci do uważnego czytania utworów.

Lekcje o problemie autorytetu w *Trenach* poprzedzi kilkuetapowe przygotowanie. Uczniowie poznają poglądy stoików – czas na to jest już na lekcjach o antyku (warto analizować fragmenty tekstów Seneki i Marka Aureliusza, dostępne w podręcznikach, nie ograniczać się tylko do wykładu). Drugi etap to rozpoznawanie myśli stoickiej w trakcie interpretacji pieśni Horacego, a potem Kochanowskiego. I wreszcie czas na lekcję o samym Cyceronie – o jego poglądach, biografii i o zjawisku cyceronianizmu w XVI wieku. Jej formy mogą być różne; wykład nauczyciela, praca ze źródłami – indywidualna czy w grupach, referat lub prezentacja przygotowane w domu przez uczniów. Ważne jest jedno: Marek Tulliusz nie może zostać przedstawiony stereotypowo, czyli wyłącznie jako idealny wzorzec męża stanu i filozofa lub tylko jako przykład filozofa, którego poglądy nie wytrzymały zderzenia z życiem. Godnym polecenia opracowaniem jest więc np. *Cyceron i jego współcześni* Kazimierza Kumanieckiego, ponieważ autor, sam nie ukrywając swojego pozytywnego stosunku do Rzymianina, relacjonuje kontrowersje, które przez wieki budził Cycero¹⁹. Tekstem, który pomoże uczniom zrozumieć, czym był cyceronianizm, może być odpowiednie hasło ze *Słownika literatury staropolskiej* autostwa Barbary Otwinowskiej²⁰. Nauczyciel może śmiało polecić go jako rzetelny, a jednocześnie nietrudny (i niedługi). Wybrałabym go też ze względu na to, że Cycero został w nim zaprezentowany jako autorytet w trzech sferach: wiedzy, działania i moralności (mędrzec, mówca i mąż stanu, filozof).

Treny w szkole zwykle omawiane są po fraszkach i pieśniach. Można więc powtórzenie czy podsumowanie lekcji o tych utworach uczynić kolejnym etapem przygotowania do tematu „Problem autorytetu w *Trenach*”. Uczniowie, analizując wybrane przez nauczyciela fragmenty z pism Cycerona, rozpoznają źródła konkretnych dzieł Kochanowskiego. (Przykładowy zestaw takich fragmentów zawiera Załącznik nr 1.) I już na tym etapie zwracamy uwagę na relację wobec autorytetu. Pisma Cycerona są bowiem ewidentnym wzorcem dla utworów Kochanowskiego, ale nie ograniczają jego twórczej i światopoglądowej niezależności. Widać to w zaproponowanych w załączniku tekstach w różnych przejawach – od adaptacji kulturowej we fraszce *O żywocie ludzkim* (*Wieczna Myśli...*), gdzie starożytne igrzyska polski poeta zmienia w swoje bójki i karnawał, po pochwałę chrześcijańskiego Boga w *Czego chcesz od*

¹⁸ Zob. *ibidem*, s. 91, 96.

¹⁹ K. Kumaniecki, *Cyceron i jego współcześni*, Warszawa 1989.

²⁰ B. Otwinowska, *Cyceronianizm*, [w:] *Słownik literatury staropolskiej*, red. T. Michałowska, Wrocław 1990, s. 113–118.

nas Panie wywiedzioną z rozważań na temat natury Cyserona – poganina²¹. A na przykład cyserońska w każdym calu *Pieśń XIX/II* prezentuje dwie postawy patriotyczne – służenie ojczyźnie intelektem i żołnierskie poświęcenie – jako równorzędne, podczas gdy Arpinata wyraźnie preferował tę pierwszą²².

Wreszcie czas na badanie dialogu Kochanowskiego z jego autorytetem w *Trenach*. W Załączniku nr 2 zawarte są wypisy z dzieł Cyserona prezentujące jego poglądy zbieżne z myślą stoicką. Zadanie uczniów polega na znalezieniu odpowiednich miejsc w *Trenach* i odtworzeniu krytycznej dyskusji poety z jego mistrzem. To jednak zaledwie oczywisty początek interpretacji. Ważne będzie ukazanie Cyserona jako pełnowymiarowego mentora, z którym można się spierać, ale i który jest oparciem w trudnych momentach życia; pomaga przezwyciężyć zwątpienie nie dlatego, że jest doskonały, ale – paradoksalnie – dlatego, że sam doświadczał słabości. W podręczniku etyki dla licealistów Magdaleny Środy czytamy: „Autorytet jest to najczęściej jednostka, która nie dość, że osiągnęła wszystko w danej dziedzinie (...), to jeszcze potrafi to (...) dobrze przekazywać innym. Ktoś, kto całe życie milczy lub żyje w kompletnym odosobnieniu, nie jest autorytetem (...)”²³. Cysero w *Księgach akademickich* przedstawia hipotetycznego doskonałego mędrca jako absolutnie milczącego. Paradoks polega na tym, że mędrzec nie może opierać się na przypuszczeniach (mniemaniach), tylko na prawdzie. Ale żeby uznać coś za pewne, trzeba najpierw przypuszczać, a tego mędrzec nie powinien²⁴. Marek Tulliusz kilkakrotnie podkreśla, że nie jest takim mędrcem, bo kieruje się właśnie przypuszczeniami. „Błagam się i tułam” – przyznaje²⁵. Woli być nauczycielem niż milczącym ideałem. Może wątpić także w przyjęte przez siebie poglądy stoickie, bo woli namysł od sztywnego dogmatyzmu. O filozofach, uparcie trzymających się swoich przekonań (co jest aluzją do stoików), pisze w *Rozmowach tuskulańskich*: „Niechętnie znoszą to [krytykę] ci, którzy jak gdyby popadli w niewolę i stali się ofiarą jakichś określonych i ustalonych tez oraz są skrupowani tą koniecznością tak, że dla konsekwencji muszą bronić nawet tego, czego zwykle nie uznają.”²⁶ W *Księgach akademickich* porównał takich ludzi do okrętu, który wpadł na skały²⁷, a w innym miejscu dziwi się: „I nie wiem, jak to się dzie-

²¹ Zob. S. Grzeszczuk, *Kochanowski i inni. Studia, charakterystyki, interpretacje*, Katowice 1981, s. 108–110.

²² Cicero Marcus Tullius, *O powinnościach*, tłum. W. Kornatowski, [w:] Cicero Marcus Tullius, *Pisma filozoficzne*, opr. K. Leśniak, Kraków 1960, t. 2, s. 366–367.

²³ M. Środa, *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2011, s. 261.

²⁴ Cicero Marek Tullius, *Księgi akademickie*, przeł. W. Kornatowski, [w:] Cicero Marek Tullius, *Pisma filozoficzne*, opr. K. Leśniak, Kraków 1961, t. 3, s. 94.

²⁵ *Ibidem*, s. 93.

²⁶ Cicero Marek Tullius, *Rozmowy tuskulańskie*, przeł. J. Śmigaj, [w:] Cicero Marek Tullius, *Pisma filozoficzne*, opr. K. Leśniak, Kraków 1961, t. 3, s. 553.

²⁷ Cicero Marek Tullius, *Księgi akademickie*, przeł. W. Kornatowski, [w:] Cicero Marek Tullius, *Pisma filozoficzne*, opr. K. Leśniak, Kraków 1961, t. 3, s. 52.

je, że bardzo wielu ludzi woli błędzić i z największą zaciętością bronić raczej mniemań przez siebie ulubionych, niżli bez uporu dociekać, które z twierdzeń byłoby najpewniejsze.”²⁸ Kochanowski zatem, polemizując z Ciceronem, krytykując jego poglądy, czyni to, bo tego właśnie nauczył go jego mistrz. W *Trenach* „docieka, które z twierdzeń byłoby najpewniejsze”. A jako że wybrał sobie autorytet nie nakazowy, ale zachęcający do samodzielnych dociekań, może u niego właśnie poszukać wskazówek. Cycero ofiarował mu stoicyzm – odpowiedni na pewnym etapie życia. Cycero zachęcił do zrewidowania tego poglądu – gdy przestał się sprawdzać w życiu. I tenże sam Cycero przypomina, że „człowiek nie kamień”, a jego myśl może zależeć od zewnętrznych okoliczności. (Fragmenty, zawierające antystoickie poglądy Cicerona, są w Załączniku nr 3. Uczniowie będą zestawiać je z odpowiednimi cytatami z *Trenów*.)

Kochanowski nie tylko dobrze wybrał sobie mentora. Ważne jest, że nie ograniczył się do powierzchownego podziwu dla autorytetu, ale podjął wysiłek wnikliwego rozpoznania i przemyślenia jego przesłania. Nie odrzucił go przy pierwszych trudnościach ani nie zniekształcił przez mechanizm projekcji.

Teraz na lekcji powinien znaleźć się czas na refleksję uczniów na temat ich stosunku do autorytetów. Warto jeszcze przedstawić im anegdotę o Petrarce²⁹. Poeta, uwielbiający Cicerona, przeżył szok po przeczytaniu jego listów. Odkrył, że ów doskonały mędrzec był człowiekiem żywo zaangażowanym w politykę, przejmującym się doczesnymi sprawami. Petrarca napisał pełen bólu list do Arpinaty, w którym zrywał ze swoim mentorem. Po paru miesiącach, w kolejnym liście „podzielił” swój autorytet na dwie sfery – tę niegodną, czyli życie i działalność odrzucił, za to postanowił nadal czcić rozum i sztukę wymowy. W postępowaniu włoskiego poety można dostrzec niedojrzały mechanizm obronny, typowy dla ludzi bardzo młodych, a mianowicie idealizację wybranego autorytetu. Jakże zrównoważony i rozsądny wydaje się w zestawieniu z Petrarką Kochanowski w trakcie zmagania się z kryzysem autorytetu. On z kolei prezentuje postawę dojrzałą; potrafi zintegrować obraz Cicerona jako obejmujący różne elementy, a dla tych gorszych nie szuka usprawiedliwień ani nie próbuje ich „odciąć”, tylko – po głębokim namyśle – zrozumieć.

Jakich efektów oczekiwałabym po takiej lekcji o *Trenach*? Uczniowskich refleksji o tym, że prawdziwy autorytet to nie idol – wymaga czegoś więcej niż bezkrytycznego uwielbienia; jeśli zachęca do niezależności i myślowego wysiłku – to został dobrze wybrany. Nauczyciel, wspólnie z uczniami śledzący relację Kochanowski – Cyceron, może w niej dostrzec analogię do relacji istniejącej na lekcji i zadać sobie parę pytań. Np. o umiejętność przyznawania się do słabości, o swoją gotowość do dyskusji.

A najbardziej oczekiwaną korzyścią z takiej lekcji byłoby uznanie przez uczniów *Trenów* za ich osobistą lekturę.

²⁸ *Ibidem*, s. 53.

²⁹ Zob. S. Grzeszczuk, *op. cit.*, s. 114–116; K. Kumaniecki, *op. cit.*, s. 5.

BIBLIOGRAFIA

- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Chemperk D., Kalbarczyk A., *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Klasa 1, cz. 2*, Warszawa 2013.
- Cicero Marcus Tullius, *Pisma filozoficzne*, t. 1–4, przeł. W. Kornatowski, J. Śmigaj, Z. Cierniakowa, opr. K. Leśniak, Kraków 1960–1963.
- Grzeszczuk S., *Kochanowski i inni. Studia, charakterystyki, interpretacje*, Katowice 1981.
- Kaczyńska E., *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Kraków 2014, s. 319–320.
- Kochanowski J., *Treny*, opr. J. Pelc, Wrocław 1978.
- Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002.
- Kumaniecki K., *Cyzeron i jego współcześni*, Warszawa 1989.
- Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń, M. Kuran, Łódź 2007.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2008.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Nowak E., *Klasyka w szkole – O modelach pracy z utworami kanonu literackiego*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 29–38.
- Otwinowska B., *Cyzeronianizm*, [w:] *Słownik literatury staropolskiej*, red. T. Michałowska, Wrocław 1990, s. 113–118.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Tom 2. Język polski*, www.men.gov.pl (dostęp: 24 stycznia 2015).
- Środa M., *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 2011.

ZAŁĄCZNIK NR 1 (ŹRÓDŁA UTWORÓW KOCHANOWSKIEGO)

A. O ŻYWCIE LUDZKIM (WIECZNA MYŚL...)

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 687)

(...) któż to są ci filozofowie i czymże różnią się oni od innych ludzi. Pitagoras odrzekł na to, że wydaje mu się, iż życie ludzkie przypomina ów zjazd, który się odbywa z największą okazałością podczas uroczystych igrzysk całej Grecji. Albowiem podobnie jak jedni ubiegają się tam o sławę i zaszczytny wieniec, innych zaś sprowadza chęć zarobku i zysku na kupnie lub sprzedaży, a są też i tacy, i to chyba najbardziej szlachetni, którzy nie szukają ani poklasku, ani zysku, lecz przybyli po to, żeby zobaczyć i pilnie się przypatrzeć, co i w jaki sposób się tam odbywa, tak samo i my przyszliśmy do tego życia z innego życia i świata jak gdyby z jakiegoś miasta na jakiś uroczysty zjazd, jedni, by służyć sławie, inni pieniądзом, a rzadko zdarzają się tacy, co za nic mając wszystko, gorliwie dociekają istoty rzeczy: tych on nazywa miłośnikami mądrości, to jest właśnie filozofami. I tak jak tam najbardziej szlachetnie jest tylko przyglądać

się, niczego dla siebie nie zyskując, podobnie i w życiu oglądanie i poznawanie istoty rzeczy znacznie przewyższa wszelkie inne zainteresowania.

B. CZEGO CHCESZ OD NAS, PANIE...

O naturze bogów [mówi Lucyliusz Kwintus Balbus] (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 1, s. 75)

(...) kiedy spoglądamy na niebo i przypatrujemy się ciałom niebieskim, coś może być dla nas bardziej jasne i oczywiste niż to, że istnieje jakaś potęga o najwyższym rozumie, która tym wszystkim rządzi?

O naturze bogów [mówi Lucyliusz Kwintus Balbus] (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 1, s. 81–82)

(...) przyczyny, które sprawiają, że w ludzkich umysłach tworzą się wyobrażenia bóstw. (...) Drugą przyczynę stanowi mnóstwo korzyści, które wynikają dla nas z celowego urządzenia zjawisk niebieskich, płodności ziemi tudzież rozlicznych innych dogodności. (...) Czwartą i do tego najważniejszą przyczyną jest prawidłowość ruchu i nadzwyczajna stałość obrotów nieba, słońca, księżyca i wszystkich gwiazd, jak również rozmaitość ich, przydatność, piękność, porządek.

O naturze bogów [mówi Lucyliusz Kwintus Balbus] (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 1, s. 119)

(...) siła ta [natura] jest obdarzona rozumem i działa wedle pewnego porządku, jakby idąc określoną drogą i w każdym swym postępku ukazując jego przyczynę i cel, przy czym zdolności twórczej tej siły nie jest w stanie dorównać żadna sztuka, żadna ręka ludzka i żaden artysta, który by chciał naśladować dzieła natury.

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 519–520)

Kiedy widzimy najpierw jaśniejącą piękność nieba, następnie tak wielką szybkość jego obrotu, że nie możemy jej pojąć, dalej zaś następstwo dni i nocy, czterokrotne zmiany pór roku, (...) kiedy potem oglądamy nocny widok nieba, wszędzie ozdobionego gwiazdami; (...) kiedy w końcu zwracamy uwagę na samego człowieka, który podziwia niebo i czci bogów, oraz na wszystkie ziemie i morza, podlegające człowiekowi dla jego dobra; kiedy więc widzimy wszystko to i inne niezliczone rzeczy, czyż możemy wątpić, że nad nimi stoi bądź jakiś twórca; jeśli te rzeczy mają swój początek, jak sądzi Platon, bądź ktoś, kto zarządza tak wielką machiną, jeśli rzeczy istniały zawsze, jak przyjmuje Arystoteles?

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 212)

(...) natura wydała dla wygody i pożytku człowieka taką obfitość różnych bogactw, że wszystko, co się tworzy w świecie, wydaje się nie pochodzącym z przypadku, lecz rozmyślnie udzielonym nam darem.

C. PIEŚŃ XIX/KS. II (PIEŚŃ O DOBREJ SŁAWIE)

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 366–367)

Ponieważ jednak uważa się pospolicie, że czyny wojenne są większe od osiągnięć pokojowych, trzeba osłabić to mniemanie. (...) liczne dokonania pokojowe były donioślejsze i świetniejsze od czynów wojennych. Choć słusznie bowiem wielbi się Temistoklesa, choć imię jego cieszy się większą sławą niż imię Solona, a Salaminę przytacza się jako świadectwo wspaniałego zwycięstwa, przenieszonego ponad ustawę Solona, która stworzyła areopag, jednakże trzeba tę ustawę uznać za wydarzenie nie mniej świetne od tamtego. Tamto bowiem przyniosło korzyść państwu raz jeden, to zaś będzie pożyteczne po wszystkie czasy: dzięki niemu utrzymują się prawa Ateńczyków i trwają ustanowienia ich przodków. (...) To samo można rzec też o Pauzanaszu i Lizandrze: lubo uważa się powszechnie, że to oni swymi czynami wojennymi rozprzestrzenili władztwo Lacedemończyków, jednakowoż w najmniejszym nawet stopniu nie wolno zasług ich zestawiać ze znaczeniem praw i karności wprowadzonej przez Likurga; ba, przecież dzięki tym to właśnie prawom wodzowie owi mieli wojska karniejsze i waleczniejsze.

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 364)

(...) pożyteczniejsza dla rodzaju ludzkiego, bardziej sprzyjająca zdobywaniu sławy i wielkości jest postawa życiowa tych, którzy poświęcili się państwu oraz działalności na wielką skalę.

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 365)

(...) ludzie, mający wrodzone uzdolnienia do życia czynnego, winni bez jakiegokolwiek ociągania się obejmować urzędy i brać udział w sprawach publicznych (...).

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 386)

Trzeba bowiem postępować tak, iżbyśmy (...) szli za naszą własną naturą i choćby nawet cudze zamierzenia były poważniejsze i lepsze, oceniali nasze dążenia miarą własnych wrodzonych skłonności.

O powinnościach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 412)

(...) umiejętność wymownego wysławiania się, byle rozsądnego, jest lepsza niż najbystrzejsze nawet rozmyślania prowadzone bez wypowiedania się; jako że myśl ogranicza się jedynie do samej siebie, a wymowa ogarnia wszystkich, z którymi łączą nas węzły współzycia.

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 484–485)

Lecz podobnie jak Arystoteles, człowiek niezwykle uzdolniony i o szerokiej wiedzy, pod wpływem sławy, jaką zyskał mówca Izokrates, zaczął uczyć młodzież także wymowy i łączyć mądrość z tą sztuką, tak i ja uważam za sto-

sowne nie porzucać dotychczasowego zamiłowania do wymowy (...). Zawsze bowiem byłem zdania, że doskonała jest tylko ta filozofia, która potrafi o najpoważniejszych zagadnieniach rozprawiać obszernie i ozdobnie.

O prawach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 210)

(...) to przezorne, zmyślne, wszechstronnie uzdolnione, bystre, mające dobrą pamięć, hojnie obdarzone rozumem i mądrością stworzenie, które nazywamy człowiekiem, zostało przez Boga Najwyższego postawione przy powołaniu do życia w nader korzystnym położeniu. Albowiem tylko ono jedno spośród tylu rodzajów i odmian istot ożywionych otrzymało w udziale rozum i zdolność myślenia, których pozbawione są wszystkie stworzenia pozostałe.

O prawach (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 2, s. 234)

Kiedy zaś poczuje się [człowiek mądry – który poznał samego siebie] stworzony do współżycia w ramach związku państwowego, zrozumie, że powinien posługiwać się nie tylko owym wnikliwym rozprawianiem, lecz także sięgającą dalej i zawsze będącą na czasie wymową, ażeby z jej pomocą rządzić narodami, stanowić prawa, karcić złych, bronić dobrych, sławić wybitnych ludzi, dawać współobywatelom łatwo przekonywające wskazania, które by wiodły ich do szczęścia i chwały, zachęcać do uczciwości, wstrzymywać od występków, pocieszać strapiionych oraz przekazywać wiecznej pamięci potomności czyny ludzi dzielnych i mężnych, zaradność mędrców, jak również hańbę niegodziwców.

ZAŁĄCZNIK NR 2 (STOICKIE POGLĄDY CYCERONA)

Paradoksy stoików (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 474)

(...) stopień zamożności określa się nie wartością majątku, ale trybem życia. Nie mieć zachcianek oznacza być majątnym, a nie być rozrzutnym jest równoznaczne dochodowi. (...) Bo jeśli owi biegli taksatorzy mienia przyznają wielką wartość łąkom i niektórym innym rodzajom gruntu, gdyż te odmiany majątku w najmniejszym stopniu jakoby narażone są na wszelkiego rodzaju szkody, to o ileż więcej należy cenić cnotę, której nie można ani odebrać, ani też wykraść nikomu, której nie traci się ani na skutek pożaru, ani w wyniku rozbicia okrętu, która nie podlega zmianom (...). Tyłko więc ludzie obdarzeni cnotą są bogaci. Albowiem tylko oni mają dobra pożyteczne, a zarazem i wiecznotrwałe; (...) niczego więcej nie pragną, niczego nie potrzebują, nie odczuwają żadnych braków i niczego już nie żądają.

Paradoksy stoików (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 455)

Śmierć straszna jest tym, dla których wszystko kończy się wraz z życiem, a nie tym, których sława umrzeć nie może (...)

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 595)

Kto jest dzielny, ten jest też ufny w siebie. (...) Kto zaś jest ufny w siebie, ten z pewnością nie czuje lęku, ufność bowiem nie godzi się z lękiem. A kogo ogarnia zmartwienie, tego ogarnia też lęk (...). A przecież nie przytrafia się to człowiekowi dzielnemu; zatem nie ulega on też zmartwieniu. Atoli nikt nie jest mądry, jeśli nie jest dzielny; człowiek mądry nie ulega zatem zmartwieniu. Ponadto ten, kto jest dzielny, musi być też wielkoduszny. Kto zaś jest wielkoduszny, ten z konieczności jest niezwyciężony. Kto jest niezwyciężony, ten gardzi ludzkimi sprawami, mniemając, że one go nie dosięgają.

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 656)

A zatem kimkolwiek jest ten, kto dzięki opanowaniu i wytrwałości wolny jest od niepokoju duszy i tak pogodzony ze sobą, iż ani nie martwi się przykrościami, ani nie załamuje się pod wpływem strachu, ani nie pała żądzą pragnąc czegoś gorąco, ani nie daje się porwać lichej wesołości, jest to człowiek mądry(...).

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 691–692)

(...) szczęśliwi są ci, których nie niepokoją żadne obawy, nie trapią żadne zmartwienia, nie podniecają żadne żądze i nie wyniszczają żadne nadmierne uciechy z wyczerpujących rozkoszy. Podobnie jak przedstawiamy sobie ciszę morską w ten sposób, iż żaden, nawet najmniejszy powiew nie porusza fal, tak też poznajemy spokój duszy i stan jej ukojenia po tym, iż nie może jej wzburzyć żaden niepokój. Jeżeli tak jest, to dlaczego miałby nie być szczęśliwy ten, kto uważa, że wszelkie ludzkie przygody, jakie tylko mogą się zdarzyć, można znieść, dzięki czemu nie ogarnia go ani lęk, ani troska, o ile także niczego nie pożąda i nie daje się unieść jakiemuś marnemu zadowoleniu duszy? A jeżeli sprawia to cnota, dlaczego nie miałyby ona sama przez się czynić ludzi szczęśliwymi?

ZAŁĄCZNIK NR 3 („ANTYSTOICKIE” POGLĄDY CYCERONA)

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, *Pisma filozoficzne*, t. 3, s. 594)

Nie jesteśmy bowiem z kamienia, lecz z natury kryje się w duszach coś delikatnego i miękkiego, czym zmartwienie wstrząsa jak burza. I nie bez słuszności powiedział ów Krantor, który szczególnie odznaczył się w naszej Akademii: „Zupełnie się nie zgadzam z tymi, co tak zachwalają swą niezwykłą nieczułość, która wszak ani nie może, ani nie powinna się zdarzać. Obym nigdy nie zachorował; jeśli jednak zachoruję, niech pozostanie we mnie czucie, które istniało, choćby krajano mnie czy odcinano jakiś członek. Wielką płaci się za to cenę, by nie odczuwać żadnego bólu: dusza staje się okrutna, ciało odrętwiałe”.

Rozmowy tuskulańskie (Marek Tullius Cicero, Pisma filozoficzne, t. 3, s. 684)

Jeżeli natomiast cnota, wydana na pastwę różnych i niepewnych przypadków, jest służebnicą losu i nie ma dostatecznej siły, aby sama mogła się bronić, to obawiam się czy – chcąc mieć nadzieję na szczęśliwe życie – trzeba nie tyle zdawać się na cnotę, ile odprawiać modły. Jeżeli chodzi o mnie, to rozważając te przypadki, jakimi los mnie dotkliwie doświadczył, chwilami zaczynam niedowierzać temu zdaniu i lękać się słabości i ułomności rodzaju ludzkiego. Obawiam się bowiem, czy natura, która dała nam słabe ciała i powiązała z nimi nieuleczalne choroby oraz trudne do zniesienia cierpienia, nie dała nam również dusz, które uczestniczą w cierpieniach ciał, a ponadto uwikłane są we własne troski i przykrości.

DARIUSZ DYBEK ✧ Uniwersytet Wrocławski

Jak przekonać licealistę, że „Morsztyn wielkim poetą był”? I po co to robić?

Summary: Based on the poll conducted in high schools, one can draw a conclusion that only some students expect teachers to be their mentors. In case of a teacher of Polish language, there is a challenge to become such a mentor due to the age of the students as well as the taught curriculum, especially during the first year of high school. The curriculum relates to old literature, which students do not find interesting and a teacher needs special strategy to gain their attention. In this article, the strategic plan is based on a class on the works by Jan Andrzej Morsztyn. The fact that the baroque poet played a game with his audience can be used to demonstrate that the seventeenth century poems with hidden puzzles are interesting even for the contemporary readers. However, in order to effectively implement above-mentioned strategy, one needs to be a mentor. By showing the high quality of Morsztyn's poetry, a teacher can gain the mentor status in student's eyes.

KEY – WORDS: mentor, baroque, concept, Morsztyn

Słowa kluczowe: mentor, barok, koncept, Morsztyn

Na początku chcę uprzedzić, że nie zaprezentuję typowego referatu naukowego, opatrzonego w stosowny, a przy tym rozbudowany aparat krytyczny. Zdecydowałem się na nieco swobodniejszą formę. Zawrę w niej uwagi odnoszące się do swej praktyki nauczycielskiej w jednym z liceów. Dlaczego nie skoncentruję się na dydaktyce uniwersyteckiej? Powodów jest kilka, wśród nich – jeśli wolno użyć tego słowa – techniczny: trudno mi coś więcej powiedzieć o oczekiwaniach studentów wobec naukowców prowadzących zajęcia, bo właściwie znam te oczekiwania tylko z nieformalnych rozmów¹. W przypadku szkoły ponadgimnazjalnej natomiast mam, przynajmniej po części, dostęp do „twardych danych”. Pochodzą one m.in. z przeprowadzanych od niemal dekady co pół roku anonimowych ankiet. Uczniowie liceum, w którym prowadzę zajęcia,

¹ Dodatkowym źródłem są przeprowadzane przez powołaną do tego komisję anonimowe ankiety wśród studentów filologii polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, z tym, że dany prowadzący otrzymuje informacje wyłącznie na swój temat, nie ma więc możliwości uogólniania wniosków.

ocenianą w nich (w typowej szkolnej skali, czyli od 1 do 6) nauczycieli, odnosząc się do 15 różnych kwestii. Nie ma jednak wśród nich pytań o to, czy młodzi ludzie oczekują, aby ci, którzy prowadzą lekcje, okazali się mentorami. Badanie obejmuje zagadnienia bardziej szczegółowe, przy czym niektóre z nich wymagają od odpowiadających posługiwania się raczej wyczuciem niż rozumową kalkulacją. Pytania mają zatem ustalić, czy nauczyciel: jest zawsze przygotowany do lekcji; dobrze wykorzystuje czas zajęć; wyklada jasno i zrozumiale; udziela dodatkowych wyjaśnień na prośbę ucznia; dzieli lekcję na etapy dobrze pasujące do siebie; pozwala uczniom na samodzielność myślenia; gdy są różnice poglądów – zachęca do wyrażania opinii; dąży do tego, by lekcje były interesujące; potrafi utrzymać dyscyplinę podczas zajęć; punktualnie przychodzi na zajęcia; stara się oceniać sprawiedliwie; gdy coś przyrzeka, dotrzymuje tego; jest otwarty i uczciwy wobec uczniów; stara się wprowadzić podczas zajęć dobrą atmosferę; wreszcie – czy lubi swoich uczniów.

Odpowiedzi na powyższe pytania oczywiście nie są tożsame z deklaracją dotyczącą preferowanego przez kilkunastolatków modelu nauczyciela, ale pozwalają na ten temat wysnuć odpowiednie wnioski. Zanim do nich przejdę, chciałbym jednak poczynić uwagi odnoszące się do problemu, który w znaczący sposób wpływa na uczniowskie oczekiwania względem nauczyciela. Jest nim pozycja szkoły jako instytucji dydaktyczno-wychowawczej we współczesnym świecie.

Od pewnego czasu szkoła przestała być jedynym (a może nawet – głównym) źródłem wiedzy dla młodych ludzi: mają oni dostęp do wiadomości przede wszystkim w Internecie. Łatwość i szybkość dotarcia do tego źródła informacji sprawia, że Internet stał się atrakcyjnym medium. Szkoła natomiast stosunkowo często spotyka się z oskarżeniami o mało interesujący sposób nauczania. Właściwie musi być nastawiona na ciągłe odtwarzanie tego zasobu zdobyczy kultury i nauki, który już „ułożył się” w świadomości ludzi i został uznany za istotny na tyle, by przekazywać go tym, którzy dopiero wchodzą w dorosłość. Zanim jakaś treść trafi do podstawy programowej danego przedmiotu, powinna być niejako ogólnie zakwalifikowana do zasobu wiedzy i umiejętności uznanych za niezbędne. Proces tworzenia programów nauczania oraz ich wdrażania zazwyczaj trwa latami. Jest to zatem wiedza wprawdzie usystematyzowana, ale którą można określić jako swoiście „konserwatywną”. Dodatkowym problemem okazuje się sposób jej podawania: przeważnie wymaga on kilkugodzinnego siedzenia na nie najwygodniejszych krzesłach i słuchania przez kilkanaście czy kilkadziesiąt minut wykładu albo odczytywania tekstów z podręczników. W odmiennej sytuacji znajduje się gimnazjalista czy licealista poszukujący wiadomości poza szkołą. Nie tylko ma tam okazję uzyskać najnowsze (a że niekoniecznie prawdziwe, to rzecz inna) informacje, ale poza tym – zdobywa je bez poczucia opresji ze strony instytucji, jaką jest placówka dydaktyczna. Mówiąc o opresyjności, nie mam na myśli takich patologicznych zjawisk, jak tzw. „fala”. Auto-

rytarność szkoły wynika z jej struktury: jedna grupa zarządza drugą, wydaje polecenia i egzekwuje ich wykonanie. W związku z tym pewna część rodziców (nadal niewielka, ale stale rosnąca) decyduje się na nauczanie domowe – z własnego doświadczenia wiem, że wynika to nie tylko z chęci chronienia dziecka przed niesprzyjającymi warunkami oraz relacjami (np. rówieśniczymi), które nie rekompensują braku okazji do socjalizacji, lecz również z powodu ograniczonego zaufania do fachowości nauczycieli.

Pora więc przejść do refleksji poświęconych miejscu nauczyciela w szkole. Wydaje się mi, że powoli zanika tzw. negatywny dobór do zawodu². Aby zdobyć uprawnienia pedagogiczne, trzeba mieć stosunkowo wysoką średnią ocen na studiach. Towarzyszy to jednak postępującemu egalitaryzmowi V etapu nauczania i generalnemu obniżaniu się jakości studentów już „na starcie”. Ta konstatacja nie jest zarzutem wobec przyszłych nauczycieli, a przynajmniej – nie jest zarzutem wyłącznie do nich. Od czasów, gdy egzamin maturalny stał się według mnie właściwie sprawdzianem (co prawda – raczej obiektywnym) pozwalającym wyłącznie dowiedzieć się, czy młody człowiek w miarę sprawnie posługuje się językiem polskim, i gdy do zaliczenia części pisemnej wystarcza jako tako orientować się w zawartości kilkudziesięciolinijkowego tekstu – studentami filologii polskiej (i, rzecz jasna, wielu innych kierunków) zostają absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy kiedyś nie byłiby w stanie podołać oczekiwaniom uczelni, stawianym podczas egzaminu wstępnego. Powtarzam – trawestując wiele razy podczas egzaminów maturalnych przywoływane zdanie z *Medalionów* Zofii Nałkowskiej: To dorośli młodzieży zgotowali ten los. Owa młodzież następnie zaczyna studia, które kończy po kilku latach i np. idzie do szkół, by uczyć.

Nie można również zapominać, że cały czas nauczyciele należą do tych profesji, które ulegają pauperyzacji. Oczywiście, są zawody jeszcze gorzej opłacane (i które nie mają „ bonusu” w postaci ferii oraz wakacji), ale to właśnie pensja nauczycielska nieprzypadkowo stała się niechlubnym „bohaterem” jednej z najśmieszniejszych i najtragiczniejszych zarazem scen z kultowego filmu, jakim (przynajmniej wśród polonistów) jest *Dzień świra* Marka Koterskiego.

Wiele innych czynników powoduje, że bycie nauczycielem raczej nie należy do wymarzonych zajęć młodych ludzi planujących swą przyszłość. Zdara się też, że nadal pokutuje (zwłaszcza wśród rodziców) wyobrażenie na temat powinności polskiej „siłaczki” czy polskiego „siłacza” – z pewnością Stefan Żeromski, mimo dobrych chęci, nie przyczynił się do podniesienia prestiżu pedagoga. Do tego dołączyć należałoby jeszcze przypomnienie, że nauczyciel jako (przepraszam za sformułowanie) element edukacyjny został usytuowany między uczniami, ich rodzicami, władzami oświatowymi (kuratorium) i organem prowadzącym. Uwzględnienie oczekiwań każdej ze stron bywa bardzo trudne, bowiem niekiedy wykluczają się one wzajemnie.

² Z drugiej strony – potwierdzone przez naukowe badania poczucie wypalenia zawodowego u bardzo wielu nauczycieli – nie sprzyja podjęciu decyzji o wybraniu tej profesji.

Proszę o wybaczenie za minorowy nastrój tego wystąpienia. Nie było moim zamiarem czarnowidztwo i utyskiwanie, a raczej określenie perspektywy dla rozważań na temat możliwości zostania nauczycielem-mentorem. O tym, że przynajmniej w teorii jest wykonalne, aby nauczyciel stał się dla uczniów mentorem, mówią liczne opracowania dotyczące prowadzenia procesu pedagogicznego. Literatura przedstawia kilka stylów działania, jakimi może posługiwać się nauczyciel w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Są one różnorodne, a ich wybór zależy m.in. od tego, ku jakiej strategii skłania się nauczyciel – może on przecież dążyć do stymulowania wśród podopiecznych albo rywalizacji, albo współpracy (Stróżyński 2012):

Temat ten też bywa przedmiotem zajadłych sprzeczek pedagogów od partnerstwa i dialogiczności (posuniętej często do bratania się z uczniami) z pedagogami autorytarnymi, tradycyjnie kształtującymi swoich wychowanków. Od razu warto zaznaczyć, że nie da się generalnie odmówić racji ani jednej, ani drugiej stronie.

Nie jest moim celem dokonywanie przeglądu wszystkich teorii odnoszących się do odmiennych form budowania relacji nauczyciel-uczeń. Wystarczy więc, że przypomnę, iż:

W wielu publikacjach prezentowano propozycje stylów działania i komunikacji dydaktycznej nauczycieli. [...] Najczęściej wyróżnia się trzy style działania i komunikacji dydaktycznej nauczycieli (Świętochowski 1994):

1. Styl I – instrumentalny (zadaniowy). [...] Komunikaty są w tym przypadku skoncentrowane na swoim przedmiocie. Przejawia się to w obustronnej wymianie argumentów, uważnym słuchaniu partnera, dążeniu do uzgodnienia stanowisk, pragnieniu zdobycia potrzebnych informacji. [...]
2. Styl II – egocentryczny (centrum – nauczyciel). W tym przypadku komunikaty skoncentrowane są wyłącznie na osobie nadawcy (nauczyciela). Nadawca nie uwzględnia innej, poza swoją, perspektywy poznawczej i (lub) emocjonalnej. [...]
3. Styl III – allocentryczny (centrum – uczeń), z którym mamy do czynienia wtedy, gdy obiektem koncentracji jest inny niż nadawca uczestnik interakcji – czyli jego partner (uczeń). Nadawca łatwo poddaje się perswazji i sugestiom rozmówcy, [...] dostosowuje swoje wypowiedzi do potrzeb odbiorcy [...]. Często ma problemy wychowawcze z uczniami, które zakłócają prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego. [...]

W teorii organizacji i zarządzania [...] wyróżnia się trzy główne style kierowania, które mogą mieć swoje odzwierciedlenie w procesie kontrolowania i oceniania procesu dydaktyczno-wychowawczego (Kwiatkowski 1970, Janowski 1974):

1. styl autorytarny (autokratyczny, dyrektywny), polegający na wymaganiu podporządkowania się kierownikowi (nauczycielowi), bez odwoływania się do opinii podwładnych;

2. styl integratywny (demokratyczny, partycypacyjny), polegający na integrowaniu podwładnych (uczniów) wokół zadań, które stają się ich osobistymi celami;

3. styl liberalny, pozostawiający podwładnym (uczniom) maksymalną swobodę i będący w istocie wyrzeczeniem się kierowania³.

Nie jest moim celem dokonywanie przeglądu wszystkich teorii odnoszących się do odmiennych form budowania relacji nauczyciel-uczeń. Chciałbym się natomiast skupić na próbie odpowiedzi na pytanie, czy uczniom potrzebny jest model mentorski szkoły. Oczywiście, zagadnienie podejmowano w literaturze nie raz (np. Nowak 2007, s. 54–59; Szempruch 2012: 184–185; Ziółkowski 2014: 369–371), moje uwagi mają zaś tylko charakter glosy, tym bardziej, że – jak już zasygnalizowałem – nie przeprowadziłem kompleksowych badań, które mogłyby dać rzetelny obraz oczekiwań uczniów.

W wypowiedziach licealistów powtarzało się oczekiwanie, by nauczyciel bezkonfliktowo łączył życzliwość z umiejętnością utrzymania dyscypliny oraz potrafił porozmawiać na każdy temat, zachowując przy tym odpowiedni dystans wynikający z odmienności ról społecznych, jakie pełni osoba przekazująca wiedzę oraz ta, która tę wiedzę przyjmuje. Nie przypadkiem w ostatnim zdaniu powtórzyłem słowo „wiedza”. Dostrzegłem mianowicie, że moi ankietowani podkreślali konieczność posiadania przez nauczyciela dużej, z pewnością – ponadprzeciętnej wiedzy w swojej dziedzinie, oraz (co równie ważne) – umiejętnego przekazywania tego zasobu podopiecznym. Okazało się więc, że traktowali oni nauczyciela przede wszystkim jako świetnego fachowca w danym zakresie, otrzymującego gratyfikację za sprawne powiększanie wiedzy uczniów.

Owe opinie licealistów o pożądanym, ale też o krytycznie ocenianym stylu budowania relacji nauczyciela z uczniami dotyczą, rzecz jasna, pedagogów prowadzących różnorodne zajęcia. W tej części mojego wystąpienia chciałbym jednak skupić się na pracy polonisty. Z pewnością nie ma on ułatwionego zadania w porównaniu z innymi nauczycielami. Przede wszystkim – każdy absolwent liceum właściwie musi zdawać egzamin maturalny z języka polskiego, odpada więc możliwość, by wybrać sobie tych uczniów, którzy z jakichś względów są przedmiotem bardziej zainteresowani. Po drugie – wielu młodych ludzi wychodzi z założenia (nie zawsze popartego praktyką), że przecież język ojczysty znają, więc „coś tam napiszą”. Po trzecie – żaden z przedmiotów nie jest tak narażony na uproszczenia w realizacji treści programowych i sprowadzenie ich do formy bryku: dwustronicowe streszczenie *Zbrodni i kary* daje w końcu jakieś rozeznanie o zawartości dzieła, zatem nie ma co marnować czasu na wielogodzinne śledzenie rozterek Raskolnikowa...⁴

³ R. Muszkieta, *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*, Śrem 2004, s. 18–19.

⁴ Warto tu przypomnieć streszczenie innego dzieła, *Dżumy* Alberta Camusa. Zamieściła je w jednym ze swoich felietonów Wisława Szymborska. Brzmiało ono: „Jest to opowiadanie o problemach służby zdrowia” (Szymborska 2002: 28).

Przykład *Zbrodni i kary* nie jest reprezentatywny. Wprawdzie niektórych uczniów odstrasza obszerność powieści, ale świadomość, że to jeden z najważniejszych utworów w literaturze światowej, a przy tym mówiący o mrokach psychiki ludzkiej – może niekiedy działać na korzyść owej powieści. Znacznie trudniej tego typu „plusy dodatnie” dostrzec przy omawianiu literatury dawnej. Warto przy tym pamiętać, że zazwyczaj kontakt z nią staje się udziałem pierwszoklasistów, bo w większości polskich szkół zachowano na IV etapie edukacyjnym układ chronologiczny, a nie wprowadzono systemu tematycznego (problemowego). Dla 15-latków pieśni Horacego, sonety Mikołaja Sępa Szarzyńskiego czy satyry Ignacego Krasickiego nie mają powabu. Oczywiście, można im narzucać przekonanie, że „Kochanowski wielkim poetą był”, ale raczej trudno przypuszczać, by – jeśli nawet powtórzą trawestację Gombrowiczowskiej frazy – wypowiadali tę tezę szczerze. Tu trzeba pewnych strategii, które pomogą pokazać młodym ludziom wartość, a nawet atrakcyjność dawnej literatury.

Posłużę się jednym przykładem, przyznając, że jego wybór został podyktowany łatwością w skutecznym przekonywaniu uczniów, iż nie wszystko, co ma więcej niż 10 lat, musi nadawać się wyłącznie do lamusa, a raczej... komputerowego kosza. Nie będę też krył, że strategię, jaką w tym przypadku przyjmuję, można by określić jako nieco podstępna. A dotyczy ona Jana Andrzeja Morsztyna, jednego z czterech pisarzy staropolskich, ujętych w podstawie programowej przedmiotu „język polski” na IV etapie edukacyjnym⁵.

Najpierw więc zadaję pytanie, o czym świadczy fakt, że autor *Kanikuły* trafił do podstawy programowej (na poziomie rozszerzonym). Zwykle pojawia się odpowiedź, że musiał to być ważny dla naszej kultury twórca (o którym zresztą licealiści już co nieco wiedzą, bo zazwyczaj nauczyciele w gimnazjum omawiają jakiś wiersz Morsztyna, choć podstawa tego nie nakazuje). Nie negując tej tezy, dopytuję, w jaki sposób dowartościowywani są istotni dla polskiej literatury poeci i pisarze. Zazwyczaj pada sugestia, że stawia się im pomniki czy funduje pamiątkowe tablice, organizuje muzea gromadzące po nich pamiątki, a także ogłasza się ich patronami ulic, placów czy wreszcie – szkół. Wówczas wspólnie poszukujemy informacji o tego typu uhonorowaniu wybitnego poety polskiego baroku. Co się okazuje?

- że w Polsce są tylko cztery ulice Jana Andrzeja Morsztyna: w Warszawie (na jej peryferiach), Częstochowie (również z dala od centrum), Namysłowie – miasteczku na Opolszczyźnie oraz we wsi Krępiec niedaleko Świdnika;
- że nie ma ani jednego placu Jana Andrzeja Morsztyna;
- że nie ma ani jednego muzeum Jana Andrzeja Morsztyna;
- że nie ma ani jednej szkoły noszącej imię Jana Andrzeja Morsztyna.

⁵ Gwoli przypomnienia: na poziomie podstawowym zaleca się omówienie wybranych trenów, pieśni i psalmów Jana Kochanowskiego oraz sonetów Mikołaja Sępa Szarzyńskiego, a na poziomie rozszerzonym – znowu trenów Jana Kochanowskiego oraz utworów Daniela Naborowskiego i najsłynniejszego z rodziny Morsztynów.

Dla porównania sprawdzamy, czy tak samo mało entuzjazmu wywołują skądinąd o wiele słabsi twórcy (i dla których miejsca w podstawie programowej zabrakło) – zazwyczaj okazuje się, że jest inaczej. Wracam wtedy do pytania o powód tak niewielkiej liczby miejsc upamiętniających XVII-wiecznego magnata, jednego z najważniejszych dyplomatów europejskich tego czasu, sekretarza królewskiego, ministra, referendarza koronnego i podskarbiego wielkiego koronnego. Pojawia się wówczas supozycja, że może on jednak nie był tak ważnym twórcą, jak się mogło wydawać na początku.

Aby rozstrzygnąć, co spowodowało, że dowody uznania dla bezsprzecznej wielkości Morsztyna są tak nieliczne, przywołuję niechlubne fakty z jego życia. Oczywiście, wskazuję na fakt, że przeciwnicy podskarbiego koronnego prowadzili skuteczną propagandę oczerniającą go. Przypominam, że z zarzutów o machlojki finansowe Morsztyn umiejętnie się wybronił (Sokołowska 1965: 150):

Na tle tych poważnych zarzutów [...] zastanawia lakoniczna wzmianka w *Volume legum*: oto kwit wydany Morsztynowi na sejmie grodzieńskim dowodzi, że z zarządu skarbem potrafił się on wyliczyć rzetelnie. Również w *Herbarzu polskim* Kaspra Niesieckiego znajdujemy godną uwagi wzmiankę: „Od r. 1668 aż do r. 1676 rachując się z urzędu swego nie tylko zupełnie się z niego wyrachował, ale też sześćdziesiąt tysięcy, które na potrzeby ojczyzny z własnej skatuli wyliczył, darował Rzeczypospolitej”.

Te zapisy, oczywiście, nie dowodzą krystalicznej uczciwości wielkiego poety: zgromadzenie ogromnego majątku (skądś Morsztyn musiał mieć choćby milion liwrow, za które kupił sobie włości we Francji) nie mogło być efektem li tylko dziedziczenia fortun po krewnych (Weintraub 1988: XIX–XX). Znacznie poważniejsze okazały się jednak oskarżenia dotyczące działalności politycznej twórcy *Lutni*. Właściwie należałoby go nazwać zdrajcą stanu.

Najpierw, m.in. współpracując z Janem Sobieskim, późniejszym królem, spiskował przeciw – mimo wszystko – prawowitemu władcy, czyli Michałowi Korybutowi Wiśniowieckiemu. Grono tzw. malkontentów dążyło do obalenia niecierpianego przez siebie króla (Przyboś 2007: 55; A. Wyczański: 2005: 103). Można sobie wyobrazić, z jakim trudem przychodziło Morsztynowi kłaniać się przed łysym pożeraczem pączków i człowiekiem, który znał siedem języków, lecz w żadnym z nich nie miał nic do powiedzenia (Przyboś 2007: 22). Przecież wszelkie porównania Wiśniowieckiego z francuskim Ludwikiem (którego Morsztyn został sekretarzem) wyglądały jak zestawienia myszy z lwem! Później, opłacany przez Wersal, działał zgodnie z interesami Francji, traktując zalecenia z Paryża jako ważniejsze od oczekiwań Jana III Sobieskiego, gdy ten zmienił swą politykę na proaustriacką. Zakończyło się to – przypomnijmy – ucieczką Morsztyna z kraju.

Widać zatem, iż na wzorzec moralny i wychowawczy Jan Andrzej Morsztyn raczej nie miał kwalifikacji. Nie muszę chyba dodawać, że ta „ciemna” strona

działalności poety wywołuje duże zainteresowanie twórcą ze strony uczniów – tłumacz *Cyda* przestaje być anonimowy lub (a to chyba jeszcze gorsze) mdły, nijaki. Oczywiście, owo zainteresowanie barokowym poetą należy umiejętnie spożytkować. Morsztyna – jak powiedziałem – nie da się nazwać wzorem moralnym, ale też należy unikać (*nomen omen*) mentorskiego tonu w krytyce postępowania jednego z najważniejszych przedstawicieli marinizmu. Młodzi ludzie zazwyczaj z dużą niechęcią traktują wszelką „tromtadrację”, a jeśli ma ona charakter narodowy – to licealiści w najlepszym przypadku objawiają obojętność. Od mądrego rozłożenia akcentów zależy więc, czy przedstawi się Morsztyna jako zdegenerowanego reprezentanta kosmopolitycznej arystokracji, czy też zrobi się z niego prawdziwego bohatera, Europejczyka, którego nie ograniczają zaściankowe pseudo-wartości.

Jan Andrzej Morsztyn widział siebie przede wszystkim jako dyplomata i przedstawiciela władzy w Rzeczypospolitej. Jednak nie z tego powodu trafił do programu nauczania języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Trzeba więc pokazać go jako wybitnego twórcę. Sam w tym bardzo pomaga. Wykorzystuję tę pomoc, sięgając np. po jeden z najsłynniejszych wierszy podskarbiego koronnego, czyli *Na krzyżyk na piersiach jednej panny*. Przedstawiam najpierw tekst tego sonetu, ale tekst pozbawiony tytułu! Łatwo wtedy dostrzegam pewne rozczarowanie uczniów: spodziewali się czegoś innego niż bogobojnych deklaracji człowieka, który skądinąd do ortodoksyjnych wyznawców religii nie należał.

Przyznaję, że nie omawiam z licealistami pojawiających się ostatnio interpretacji Morsztynowego wiersza, w których podkreśla się filozoficzne konteksty dzieła. Taką interesującą (choć nieco ryzykowną) propozycję odczytania dał Paweł Stępień. Zgadzam się z opinią warszawskiego badacza (Stępień 1996: 6), że

w literaturze staropolskiej nie istnieją utwory puste znaczeniowo, [...] nie istnieją wiersze, które można by uznać za rodzaj gry poetyckiej, plagiatu czy tłumaczenia zwalniającego badacza z obowiązku dociekania ich sensu.

Jednak konsekwencją takiego nastawienia jest chyba zbyt śmiało stwierdzenie Stępnia (1996: 128–129), że w omawianym sonecie

Obraz mężczyzny ukrzyżowanego w akcie płciowym na nagiej kobiecie w sposób oczywisty odsyła do wyobrażenia Chrystusa rozpiętego na drzewie krzyża i za sprawą swej straszliwej męki pokonującego śmierć. Sakralizacja prokreacji chroniącej ludzkość przed zatrutą i unicestwieniem przybliża Jana Andrzeja do tych libertynów, przed którymi przestrzegał ojciec Garasse, uzmysławiając wiernym, iż deklarują oni wiarę w Boga, ale naprawdę czczą jedynie naturę.

Takie „filozofujące” podejście do liryki Morsztyna bliskie jest również Alinie Nowickiej-Jeżowej. W swym studium o powinowactwach poetyckich mię-

dzy polskim twórcą a Giambattistą Marino podkreśliła ona istnienie dwóch „szkół” w czytaniu Morsztyna i zaznaczyła (Nowicka-Jeżowa 2000: 79)⁶:

badacze młodszego pokolenia podążają dwoma drogami: analizy formalnej lub egzegezy treści ideowych. Barbara Fałęcka (1983) i Dorota Gostyńska (1991) analizują anatomię konceptu w aspekcie sztuki retorycznej [...]. Drugą perspektywę wyznacza studium Moniki Ziółek (1977), która zwraca uwagę na przesłanie filozoficzne utworów Morsztyna, a Paweł Stępień (1992) – nie wierząc zapewnieniom Weintrauba, że utwory Morsztyna wtedy tylko przemawiają, „gdy się ich nie traktuje serio” i gdy powściągnięte zostaną „zbędne domysły interpretacyjne” – dowodzi, że w erotykach swych zapisał poeta przede wszystkim „poszukiwania prawd ostatecznych”.

Mnie bliżej do tych opinii, które w wielu utworach Jana Andrzeja Morsztyna wprawdzie widzą m.in. libertyńskie bluźnierstwo (J.K. Goliński 2000: 59–60), ale głównie – literacką grę z czytelnikiem, grę pozwalającą na to, by niebezpieczne tematy „rozbrajać” humorem” (Krzywy 2007: 200) i podawać w niezwykle kunsztownej, konceptystycznej formie. W takim przypadku dzieło wskazuje przede wszystkim na twórcę. I tak jest z wierszem *Na krzyżyk...*.

Zauważa to m.in. Antoni Czyż (Czyż 1994: 70), stwierdzając:

Właściwym bohaterem tej modlitwy byłby obok Krzyża – ten, kto mówi, byłbym „ja”. Jestem tu wprost obecny, a wiersz ma wyraziste i proste „piętno osobowe”⁷.

Skląm się więc ku tezie, że Morsztynowe wiersze można (należy?) postrzegać głównie jako „grę, jaką poeta prowadzi z odbiorcą [...], zakładam też możliwość ironicznego stosunku autora do wypowiedzianych stwierdzeń” (Gruchala 1997: 31).

Jednak poznanie wspomnianych dyskusji nie staje się udziałem licealistów. Nie przedstawiam im odmiennych koncepcji interpretowania i reinterpretowania liryki barokowego marinisty. Nie przestawiam też – jak to już zauważyłem – tytułu dzieła. Oczywiście, nie robię z niego tajemnicy. Informacja o metateksie pojawia się, ale dopiero, gdy pokrótce omówimy treść sonetu. I prawdziwa analiza zaczyna się tak naprawdę wówczas, gdy młódzież już wie, że utwór został napisany *Na krzyżyk na piersiach jednej panny*. Nie kryję, że lubię obserwować, jak uczniowie odkrywają, kim są łotry z ostatniego wersu („Krzyż między dwiema wystawion łotrami”), dlaczego podmiot mówiący tak naciska, aby mógł się położyć na krzyżu (a raczej krzyżyku), a przy okazji – na

⁶ Zob. też: A. Nowicka-Jeżowa, *Dyskusja z platońską koncepcją miłości w erotyce*, [w:] *Literatura polskiego baroku w kręgu idei: referaty z konferencji zorganizowanej przez Katedrę Literatury Staropolskiej KUL, Kazimierz nad Wisłą 18–22 X 1993*, red. A. Nowicka-Jeżowa, M. Hanusiewicz, A. Karpiński, Lublin 1995, s. 433.

⁷ Zob. też: A. Czyż [rec.], P. Stępień, *Poeta barokowy wobec przemijania i śmierci. Hieronim Morsztyn, Szymon Zimorowic, Jan Andrzej Morsztyn*, „Pamiętnik Literacki” 1999, nr 1, s. 200.

piersiach, wreszcie – co może znaczyć deklaracja: „Już obumarła nadzieja mi wstaje”!

Powtórzę, mam świadomość, że ułatwiam sobie zadanie, sięgając po tak świetne, a przy tym – obrazoburcze wiersze, jak wspomniany sonet. Wiem również, iż podobnego zabiegu nie wolno stosować np. przy interpretowaniu utworów Mikołaja Sępa Szarzyńskiego czy Ignacego Krasickiego. Niemniej jednak uważam, że nieco podstępne działanie jest usprawiedliwione celem: chcę pokazać kilkunastolatkom, że kilka wieków temu powstawały utwory, których odkrywanie może się okazać intelektualną przygodą. Wprowadzanie odpowiednich kontekstów egzystencjalnych (filozoficznych, religijnych itd.) daje szansę na intelektualizację procesu poznawania nie tylko literatury, ale szerzej – sztuki, a wręcz – całej rzeczywistości!⁸

Czy taka forma sterowania uczniami może być uznana za mentorstwo? Z pewnością nie w słownikowym znaczeniu tego słowa. Jednak to nauczyciel steruje tu podopiecznymi, w sposób w pełni świadomy decyduje o kierunku działania i dąży do osiągnięcia założonych celów, a jednym z nich jest przecież to, by uczeń szkoły ponadgimnazjalnej nie był literaturą (i to nie tylko staropolską) po prostu zmęczony. W moim mniemaniu takie dyskretnie pokazywanie wartości piśmiennictwa dawnego jest pożądane. Oczywiście, należy spełnić kilka warunków, a wśród nich ten, o którym tak często wspominali ankietowani uczniowie: dobrze znać, a przy tym – naprawdę lubić (albo chociaż doceniać) utwory omawiane podczas zajęć. I nie nakazywać młodzieży, by uwierzyła, że wszystko, co wyszło spod pióra Kochanowskiego, Sępa, Morsztyna czy Trembeckiego od razu stawało się arcydziełem. Przy odpowiednio poprowadzonej analizie i interpretacji dzieł wymienionych przed chwilą autorów – uczniowie sami się o tym przekonają. Atrakcyjność procesu pedagogicznego to – rzecz jasna – nie cel sam w sobie. Jednak jeśli młody człowiek przekona się kilka razy, że przeczytanie takich dzieł, jak *Król Edyp* Sofoklesa, *Lament świętokrzyski* albo *Krótkość żywota* Daniela Naborowskiego nie jest tylko realizowaniem narzuconego szkole materiału, ale też czegoś można się z lektury dowiedzieć o sobie i dzisiejszym świecie; a przy okazji dostrzeże, iż nauczyciel dobrze zna omawiany utwór, to (choćby po cichu) przyzna, że trafił na osobę, która chce zmniejszać dystans między nauczycielem a uczniem, niekoniecznie dostosowując się do niego, ale „podciągając” na wyższy poziom, nie tylko intelektualny.

W podsumowaniu przyjdzie stwierdzić, że choć pojęcie „mentor” bardzo rzadko pojawia się w wypowiedziach uczniów na temat preferowanego przez

⁸ Zob. *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wyb. i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009; *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2013; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.

nich modelu nauczyciela, to można dostrzec w wypowiedziach młodych ludzi zapotrzebowanie na swoistego przewodnika (choć problemem jest, że czasami myślą oni mentora z idolem). Za ważne trzeba uznać to, że towarzyszy owemu pragnieniu odrzucenie ostentacji. Nauczyciel nie powinien mocno podkreślać swej przewagi, wynikającej z większego doświadczenia życiowego, lepszej znajomości nauczanego przedmiotu, ale też (przede wszystkim) pozycji w społeczności szkolnej. Uczniowie owo pragnienie powściągliwości potwierdzają np. w twierdzeniach typu: „Czasy, gdy stary samuraj nauczał młodszego, już dawno minęły”. Jednak tego typu deklaracje występują razem z opiniami, że wśród nauczycieli są ci „prawdziwi”, wypełniający zawodowy etos. Jednym z koniecznych czynników okazuje się po prostu duża wiedza w zakresie nauczanej dziedziny. To m.in. ona pozwala tak kierować pracą zespołu, by uczeń dostrzegł, że Kochanowski, Morsztyn, Krasicki wielkimi poetami byli. A po co o tym mówić kilkunastolatkom? Bo to po prostu – prawda.

BIBLIOGRAFIA:

- Czyż, A. 1994. Morsztyn libertyński – poeta i Krzyż – *Teksty Drugie*, 3, s. 66–77.
- Czyż, A. 1999. Paweł Sępień, Poeta barokowy wobec przemijania i śmierci. Hieronim Morsztyn, Szymon Zimorowic, Jan Andrzej Morsztyn [...] – *Pamiętnik Literacki*, 1, s. 197–201 [rec.]
- Goliński, J.K. 2000. Poeta i Eros. Jana Andrzeja Morsztyna gry z konwencją i obyczajem. – D. Gostyńska, A. Karpiński, red., *Czytanie Jana Andrzeja Morsztyna*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Gruchała, J.S. 1997. Andrzeja Morsztyna gry z czytelnikiem. (O pewnym typie wiersza enumeracyjnego) – *Teksty Drugie*, 4, 29–40.
- Krzywy, A. 2007. Sześć erotyków z Morsztynowej „Kanikuly” – propozycja dydaktyczna. – J. Okoń, M. Kuran, red., *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowak, J. 2007. Nauczyciel – mentor czy facylitator? – E. Sałata, S. Ośko, red., *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Nowicka-Jeżowa, A. 1995. Dyskusja z platońską koncepcją miłości w erotyce J.A. Morsztyna. – A. Nowicka-Jeżowa, M. Hanusiewicz, A. Karpiński, red., *Literatura polskiego baroku w kręgu idei. Referaty z konferencji [...] w Kazimierzu nad Wisłą 18–22 X 1993*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Nowicka-Jeżowa, A. 2000. *Jan Andrzej Morsztyn i Giambattista Marino. Dialog poetów europejskiego baroku*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski Wydawnictwo Wydziału Polonistyki.
- Przyboś, A. 2007. *Michał Korybut Wiśniowiecki 1640–1673*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Sokołowska, J. 1965. *Jan Andrzej Morsztyn*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sępień, P. 1996. *Poeta barokowy wobec przemijania i śmierci. Hieronim Morsztyn, Szymon Zimorowic, Jan Andrzej Morsztyn*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Stróżyński, K. 2012. Między współpracą a rywalizacją. – <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-artykul/miedzy-wspolpraca-a-rywalizacja-klemens-strozynski> (19.08.14).

- Świętochowski, W. 1994, *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 3.
- Szempruch, J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Szyborska, W. 2002. Cmentarzysko. – W. Szyborska, *Nowe lektury nadobowiązkowe*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Weintraub, W. 1988, Wstęp. – J.A. Morsztyn, *Wybór poezji*, W. Weintraub, red., Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Wyczański, L.A. 2005. *O zgodę w Rzeczpospolitej. Zjazd warszawski i sejm pacyfikacyjny 1573 roku*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ziółkowski, P. 2014. *Wybrane problemy dydaktyczno-metodycznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy* [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, red., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz: Wydawnictwo: WSG.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA, IWONA MORAWSKA ~ UMCS Lublin

Mentor, coach i tutor w szkole. Czy i dlaczego „zwykły” nauczyciel już nie wystarcza?

Abstract: The school requires an amendment taking into account the requirements of the contemporaneity. It is associated with other demands regarding the content, methods and forms of education. Article summarizes the debate around the challenges posed by the contemporaneity toward the teacher and the School. Considerations focused primarily on the expansion of the role of teachers in the educational process and new strategies/methods of working with the student. In the light of the collected findings, it appears that the modern teacher should combine their work models and tools developed by coaching, tutoring and mentoring.

Keywords: education, mentor, coach, tutor, student, development

XXI w. to stulecie nieskrępowanego obiegu informacji, gospodarki opartej na wiedzy i innowacyjności, rozwoju działalności biznesowej w obszarze cyfrowym oraz coraz mniejszej stabilności na rynku pracy. Ten nowy świat wymaga nowych umiejętności, otwartości na ryzyko, a także ciągłego dokształcania się. [...] **Świat szuka nowych, lepszych odpowiedzi na pytanie, czego i jak uczyć**¹. W ciągu dekady znajdziemy je, dzięki czemu systemy edukacji na świecie przejdą transformację. Nie będzie jednego modelu edukacji, lecz raczej wiele różnorodnych jej form. Treści nauczania będą skoncentrowane na rozwoju umiejętności i kształtowaniu postaw, a nie tylko na przekazywaniu wiedzy. [...] W wyniku skoku cywilizacyjnego **zbliża się więc koniec epoki ławek, zeszytów, ocen i testów, a może nawet nauczycieli w takiej funkcji, jaką pełnią dzisiaj** (Jaka będzie Polska za 10 lat 2015: 34–39).

Przywołany powyżej fragment pochodzi z raportu podsumowującego projekt „RE-WIZJE. Jak w najbliższej dekadzie zmieni się państwo, rynek, praca, edukacja, styl życia i miejsce Polski w Europie”, przygotowanego przez Ośrodek Dialogu i Analiz THINKTANK. Opracowanie powstało w wyniku dyskusji ponad 200 ekspertów i praktyków z różnych obszarów naszego życia. Istotne dla naszych dociekań są prognozy i opinie dotyczące edukacji. Artykuł bowiem jest próbą podsumowania debaty wokół wyzwań i oczekiwań, jakie sta-

¹ Wszystkie podkreślenia w tekście M. L-Z i I. M.

wia nauczycielowi i samej szkole współczesność. Rozważania skupią się przede wszystkim wokół zmiany roli nauczyciela w procesie kształcenia oraz nowych strategii/metod pracy z uczniem, gdyż należy zgodzić się z opinią niemieckich pedagogów, że:

Nauczyciel XX wieku był przede wszystkim głównym źródłem wiedzy i jego najważniejszym zadaniem było jej przekazywanie, natomiast nauczyciele w szkole XXI wieku są jednocześnie **opiekunami** procesu nauczania, **coachami**, **partnerami** w dialogu, **mentorami**, **projektantami** przestrzeni do nauki, **autorami** materiałów nauczania i projektów (Rasfeld, Breidenbach 2015: 135).

NOWI UCZNIOWIE W STAREJ SZKOLE

Refleksję o dzisiejszej edukacji należy rozpocząć od charakterystyki najważniejszych podmiotów procesu kształcenia, czyli uczniów oraz środowiska, w którym funkcjonują na co dzień, czyli szkoły. Współcześni młodzi ludzie, określani m.in. jako *cyfrowi tubylcy*, *Screenagers*², *generacja Y*³, *click generation*, *pokole-*

² Neologizm *Screenagers* powstał z połączenia dwóch słów – *screen* (ekran) i *teenagers* (nastolatki). Oznacza młodych ludzi, dla których media, przede wszystkim Internet, są środowiskiem naturalnym, obcuja z nimi za pośrednictwem ekranów (*screens*).

³ Pojęcie „pokolenie Y”, inaczej: „generacja Why”, „generacja poszukująca”, „generacja sieci”, „następna generacja”, „generacja Net” pojawiło się po raz pierwszy sierpniu 1993 roku w magazynie „AD Age”. Użyte zostało w odniesieniu do dzieci urodzonych w Stanach Zjednoczonych w latach 1980–1995. Dla pokolenia Y najważniejsze jest przywiązanie do zdobyczy technologicznych i możliwości, jakie one oferują (Niewęglowski, 2012: 9). Tomasz Goban-Klas charakteryzuje pokolenie Y następująco: „To pokolenie, któremu puls bije szybko. Bombardowani obrazami mają stałą, niesłabnącą potrzebę odbierania nowych wrażeń. Zdalna kontrola, np. pilota od telewizora i innych urządzeń, najlepiej symbolizuje ich rzeczywistość: zmiana jest stała, a koncentracja uwagi kaprysem. Nic ich nie szokuje, są zmęczeni stale napływającym strumieniem informacji, lecz nie potrafią bez niego żyć. Wychowani na przekazie telewizyjnym w znacznym stopniu się wobec niej uodpornili, a zwłaszcza na jego siłę perswazyjną. Nic nie robi na nich większego wrażenia. Mają nieograniczony dostęp do środków masowej informacji i zasobów informacji, są lepiej poinformowani niż ich poprzednicy. Są bardziej świadomi problemów świata. Nie ufają dorosłym, a w dziedzinach multimedialnych ich wiedza przekracza wiedzę nauczycieli. Jest to pokolenie prefiguratywne (Margaret Mead). Następuje odwrócenie ról: dzieci są nauczycielami rodziców; syn uczy ojca jak obsługiwać komputer, magnetowid, telefon komórkowy, pomaga mu buszować w Internecie” (Goban-Klas 2002: 46). Witold Wrzesień proponuje, żeby terminu *pokolenie Y* używać w odniesieniu do młodzieży amerykańskiej, jeśli chodzi zaś o młodych Europejczyków proponuje nazwę *Europejscy Poszukiwacze*. Podkreśla, iż „Zarówno Europejscy Poszukiwacze, jak i przedstawiciele Pokolenia Y dorastają w epoce bardzo szybkich technologicznych przemian, zmieniających oblicze cywilizacji. Prawie wszyscy dorastali i dorastają w dwóch rzeczywistościach – realnej i wirtualnej. Komputery osobiste to «ich świat» i przeważnie znają je znacznie lepiej niż poprzednie generacje. Internet służy im głównie do rozrywki, chociaż potrafią wykorzystywać jego zasoby w nauce i pracy (nie zawsze zresztą legalnie)” (Wrzesień 2007: 141).

nie sieci, urodzeni z myszką w ręku, pokolenie F⁴ mówią innym językiem, inaczej myślą i przetwarzają informacje, odmiennie rozumieją otaczający ich świat niż dorośli⁵. Mają również odmienny styl nauczania wynikający przede wszystkim z przywiązania do szybkiej wymiany informacji i tzw. wielozadaniowości. Dla nastolatków Internet i telefony komórkowe to ulubione narzędzia komunikowania się, rozrywki, nauki, budowania wizerunku. Wielu badaczy, polonistów, rodziców podkreśla, że uczniowie wolą oglądać niż czytać⁶.

Stanisław Dylak, badając aktywność nastolatków w przestrzeni cyfrowej, zauważył, iż w szkole chcieliby oni przede wszystkim współpracować ze sobą, uczyć się rzeczy przydatnych i praktycznych, poznawać siebie i własne uzdolnienia, raczej tworzyć niż odtwarzać⁷. Młodzi ludzie preferują komunikację interaktywną, stąd taka ich aktywność na formach społecznościowych czy nadmierne „przywiązanie” do telefonów komórkowych. Chcą mieć stałą kontrolę nad informacjami, które do nich docierają, chcą je kreować, a nie tylko biernie odbierać. Podobne oczekiwania mają w stosunku do szkoły. Trudno je spełnić, albowiem nadal przeważa w niej encyklopedyczny model kształcenia oparty na dominacji podawania gotowej wiedzy przez nauczyciela i biernego jej przyswajania przez uczniów⁸. Zbyt często zauważyć można pomijanie w procesie lekcyjnym aktualnych realiów społeczno-kulturowych oraz doświadczeń wynikających z etapu rozwojowego osób uczących się. W polskiej szkole nadal „dominuje lewa półkula” i związane z nią – myślenie linearne, konwergencyjne, jednoznacznie porządkujące zebrane fakty. Nie dopuszcza się pokazania różnych punktów widzenia, ponieważ odpowiedzi powinny być jednoznaczne, zaś przekazywana wiedza pewna. Nauczyciel jest realizatorem odgórnych dyrektyw, rozporządzeń, podstawy programowej itp., co jest weryfikowane m.in. poprzez system egzaminowania oraz nadzór pedagogiczny.

Za niezwykle trafną należy uznać ocenę Janusza Morbitzera, iż polska edukacja nie jest dostosowana do wyzwań, jakie stawia teraźniejszość i przyszłość. Jego zdaniem, wynika to z:

[...] niewłaściwej relacji między nauczaniem a uczeniem się. Szkoła ciągle opisywana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest rozliczana. Zapominamy o tym, że uczyć się każdy musi sam. Szkoła zatem, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymo-

⁴ *Pokolenie F* – pokolenie Facebooka, czyli dzisiejsza młodzież, urodzona i wychowana w czasach mediów społecznościowych.

⁵ Zob. m.in. M. Latoch-Zielińska, 2015 *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin, s.37–48.

⁶ Zob. M. Wilkowski, *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał* (2010), online: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095>, dostęp: 15.02.2017.

⁷ Zob. S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.

⁸ Zatwierdzona 14.02.2017 roku nowa podstawa programowa, niestety, niewiele w tym aspekcie zmienia.

giem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy. [...] W warunkach nieustannej zmienności i rozwoju, a tym samym konieczności aktualizacji wiedzy w celu przystosowania jej do wymogów rynkowych coraz większego znaczenia nabierać będzie metanauczanie – swoiste „nauczanie o nauczaniu”, polegające na przygotowywaniu uczniów do procesu ustawicznego samokształcenia. [...] Przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się jest ściśle związane z przyspieszoną ewolucją roli nauczyciela, który z głównego źródła wiedzy i „mędrca na katedrze” (ang. *Sage on the Stage*) musi stać się stojącym z boku doradcą ucznia, jego naukowym opiekunem, wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym (ang. *the Guide on the Side*) (Morbitzer 2012).

Stanisław Dylak wysunął podobny postulat zmiany roli nauczyciela „od sprzedawcy gotowych, zrealizowanych projektów do **architekta wiedzy uczniów**” (Dylak 2013: 57). Swoją propozycję uzasadnia przede wszystkim oczekiwaniami formułowanymi przez codzienne życie, w którym uczniowie – przyszli dorośli – nie będą rozwiązywać testów, ale przyjdzie im identyfikować i rozwiązywać problemy, stąd nie potrzebują gotowych wzorów, lecz metody/sposobu/drogi samodzielnego poszukiwania, dociekania, budowania odpowiedzi.

W roli **mentora, organizatora pracy, doradcy zawodowego** i przede wszystkim **eksperta od wiedzy i skutecznego uczenia się** widzi nauczyciela Witold Kołodziejczyk. (Kołodziejczyk 2008).

Zbigniew Meger wyróżnia trzy modele/role nauczyciela: **teacher, tutor i coach**. Wywodzi je z trzech podejść do sposobu nauczania. Teacher tradycyjnie skupia się na przekazywaniu wiedzy, ale z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Zadaniem tutora jest pokazywanie uczniowi dróg samodzielnego dochodzenia do nowej wiedzy. Natomiast coach skupia się na pomocy uczącemu się, ale wyłącznie w sytuacji, kiedy jest to niezbędne (Meger 2012: 172).

Janusz Morbitzer podkreśla, że w szkole nadal ignoruje się fakt, iż „nowe media kształtują nowy typ człowieka, ten zaś jest prekursorem zmian w szkole” (Morbitzer 2012). Badacz przyznaje rację Donowi Tapscottowi, twierdząc, że trzeba:

[...] szkołę na miarę wyzwań społeczeństwa sieci nazwać szkołą 2.0, ponieważ podobnie jak Web 2.0 oferuje użytkownikom możliwość współtworzenia zasobów internetowych, tak i szkoła 2.0 oznacza **radikalną zmianę relacji między nauczycielami i uczniami**, którą najlepiej charakteryzuje idea „**partnerstwo dla prawdziwego uczenia się**” (Morbitzer 2012).

Wiele interesujących głosów na temat polskiego systemu oświatowego znajdziemy w publikacji *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*. Zebrano w niej stanowiska wybitnych badaczy, nauczycieli, rodziców oraz innych osób związanych z edukacją.⁹ Dla podjętych w artykule roz-

⁹ W debacie wzięli udział m.in. Grzegorz Karwasz, Witold Kołodziejczyk, Janusz Morbitzer,

ważną istotną są uwagi dotyczące modelu organizacyjnego szkoły, podstawy programowej oraz procesu dydaktycznego i wychowawczego. Uczestniczący w dyskusji eksperci postulują o wzmocnienie autonomii uczniów. Uważają, iż powinni oni mieć wpływ m.in. na formułowanie celów, planowanie i organizację pracy własnej, a nawet wybór przedmiotów, miejsca, czasu i tempa uczenia się. Sugerują także, iż niezbędne jest uwzględnianie w procesie kształcenia najnowszej wiedzy na temat budowy mózgu, specyfiki uczenia się, aktywności poznawczej pokolenia cyfrowego. Za niezwykle istotne uznają również budowanie programu edukacyjnego z wykorzystaniem zainteresowań uczniów, ich indywidualnych predyspozycji i talentów. Szkoła ma zapewnić uczniom zrównoważony rozwój, obejmujący kształcenie inteligencji wielorakich. Trzeba prowokować uczniów do stawiania pytań i problemów, stosować zróżnicowane, nastawione na aktywizację metody nauczania. Szkoła zatem w ich opinii:

Powinna być **akademią umiejętności opartą na kulturze partycypacji, współpracy, na dialogu, tutoring**. Podstawą dla edukacji powinno być zaangażowanie poznawcze uczniów. Nauczanie, przekazywanie wiedzy transmisyjne – powinno ulegać redukcji na rzecz tworzenia warunków do kształtowania kompetencji, rozwijania uzdolnień, myślenia dywergentnego i innowacyjnego, kreatywności. Powinno się wspierać personalizację i indywidualizację [...] budować więzi grupowe i środowiskowe, zaś uczniom powinna pozwolić rozwijać zainteresowania, indywidualne pasje i talenty, opierając się na ich mocnych stronach (*Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów* 2013).

W rozważaniach o współczesnej edukacji warto jeszcze przywołać stanowisko najgorętszego orędownika kreatywności w szkole i nie tylko, Kena Robinsona, który uważa, że „postawa kreatywna jest wpisana w życie każdego człowieka i jest podstawowym warunkiem prawdziwie osobowego funkcjonowania” (Murzyn 2013: 111). Szkoła zatem powinna przede wszystkim rozwijać talenty, ponieważ „wielu ludzi, niezależnie od wieku, nie wierzy w swoje możliwości twórcze i tym samym zatraca potrzebę inwestowania w siebie jako osoby” (Murzyn 2013: 15).

W świetle omówionych wyżej stanowisk badaczy należy zauważyć, że szkoła/uczniowie potrzebują innego/nowego nauczyciela, pedagoga, który w swoich działaniach edukacyjnych będzie mentorem, coachem, tutorem, architektem wiedzy, doradcą i partnerem.

NAUCZYCIEL DLA TERAŹNIEJSZOŚCI I PRZYSZŁOŚCI

Z uwagi na fakt, iż wymienianymi najczęściej przez badaczy nowymi rolami nauczyciela są tutor, coach i mentor, spróbujemy uporządkować wiedzę na ten

temat. Odwołując się do literatury, scharakteryzujemy najważniejsze cechy, podobieństwa i różnice w tych postawach/aktywnościach, wreszcie spróbujemy wskazać korzyści płynące z takiego pojmowania/wykonywania/realizacji zadań edukacyjnych.

Nasze omówienie rozpoczniemy od zagadnień związanych z tutoringiem, który ma swoje korzenie w starożytnej Grecji i do dziś ta metoda pracy ze studentami jest stosowana na uniwersytetach Oksford i Cambridge. „Idea tutoringu opiera się na zindywidualizowanym podejściu do studenta, gdzie profesor-tutor jest jednocześnie nauczycielem i swego rodzaju akademickim przewodnikiem, a student aktywnym partnerem w sytuacji edukacyjnej [...]” (Brzezińska, Rycielska 2009: 19). Taki model tutoringu nazywany jest akademickim i obejmuje różne określone obszary wiedzy i umiejętności w odróżnieniu od tutoringu rozwojowego, poprzez który „uczeń ma szansę rozwijać głównie umiejętności i wiedzę humanistyczną, umiejętności społeczne i organizacyjne, komunikacyjne” (Brzezińska, Rycielska 2009: 20). Adrianna Sarnat-Ciastko, analizując formy rozwojowe tutoringu w Polsce, wskazuje trzy podstawowe jego formy – akademicką, szkolną i pozaszkolną. Autorka podkreśla, iż podstawą takiego działania jest indywidualna praca tutora z uczniem/uczniem/wychowankiem. Interesujący nas tutoring szkolny, jej zdaniem, można realizować w obszarze:

dydaktycznym (nawiązującym do systemu tutorialnego, pozwalającym na pogłębioną pracę nauczyciela danego przedmiotu z uczniem) oraz wychowawczym – zastępującym w określonym stopniu wychowawstwo klasowe (wyróżnia się tutaj tutoring rozwojowy, w którym wychowawca klasowy pełni dotychczasową funkcję, a tutoring jest wsparciem nieobligatoryjnym dla ucznia, a także tutoring wychowawczo-rozwojowy, w którym funkcja wychowawcy pełniona jest przez obligatoryjnych dla uczniów tutorów) (Sarnat-Ciastko 2015: 145).

Mariusz Budzyński postrzega tutoring szkolny jako relację pomiędzy uczniem a nauczycielem opartą na dialogu osadzonym w rzeczywistej sytuacji – szkolnej/życiowej. Badacz wyróżnia jego trzy odmiany: tutoring rozwojowy, naukowy i artystyczny¹⁰.

Warto jeszcze zauważyć, iż opisywana w literaturze interakcja pomiędzy tutorem a wychowankiem przypomina relacje mistrz/osoba posiadająca wie-

¹⁰ „Celem tutoringu rozwojowego jest pomoc uczniowi w odkrywaniu i rozwijaniu jego zdolności, wypracowaniu własnego stylu uczenia się i budowaniu osobistej ścieżki rozwoju [...] Tutoring naukowy jest formą pracy dydaktycznej realizowanej w małych (2–4 osobowych) grupach lub indywidualnie, której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania oraz utrwalania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, przy czym obszarem nauki mogą być zintegrowane bloki nauk przyrodniczych, humanistycznych czy ścisłych lub poszczególne przedmioty tak objęte podstawami programowymi, jak i poza nie wykraczające [...] Tutoring artystyczny jest formą pracy dydaktycznej realizowanej w małych grupach lub indywidualnie, której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki”. (Budzyński 2009: 31–33)

dzę, umiejętności i doświadczenie – uczeń/podopieczny uzyskujący pomoc we własnym rozwoju. Tutoring zatem to nie tylko transmisja wiedzy, kształcenie umiejętności i późniejsza kontrola ich opanowania, ale przede wszystkim wpieranie ucznia/studenta, pomoc w samoocenie, rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień, kształtowaniu postaw, wyborze wartości i preferencji życiowych¹¹.

Kolejnym zagadnieniem, które poddamy obserwacji, jest coaching. Wielu autorów podkreśla problem ze sformułowaniem jednoznacznej definicji pojęcia. Wynika to z różnych podejść do tego działania, akcentujących inne jego elementy. Eric Parsloe i Monika Wray zwracają uwagę przede wszystkim na to, iż coaching:

to proces, dzięki któremu możliwe staje się przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności. Aby być dobrym trenerem, trzeba znać i rozumieć ten proces, a także opanować cały wachlarz stylów, umiejętności i technik zgodnie z kontekstem, w którym coaching jest realizowany (Parsloe, Wray, 2002: 48).

Aspekt relacji interpersonalnych pomiędzy coachem a „klientem” podkreśla definicja sformułowana przez autorów książki *Coaching koaktywny*. Według nich „coaching jest formą rozmowy [...] to skuteczne umożliwianie ludziom znalezienia własnych odpowiedzi, zachęcanie i wspieranie ich na drodze, którą podążają, gdy dokonują ważnych wyborów” (Whitworth, Kimsey-House, Kimsey-House, Sandahl 2010: 8). Należy zatem zgodzić się z Jarosławem Kordzińskim, iż najważniejszą rolą coacha jest zadawanie pytań, zaś osoby pytanej szukanie na nie odpowiedzi (Kordziński 2013). Przywoływany autor twierdzi, że coach powinien posiadać trzy podstawowe umiejętności: aktywne słuchanie, zadawanie pytań i odzwierciedlanie, czyli potwierdzenie zrozumienia. W procesie coachingowym umiejętność słuchania jest zdecydowanie nadrzędna wobec innych. Coach słucha drugiego człowieka i formułuje pytania umożliwiające podopiecznemu zdobycie wiedzy o sobie samym, motywuje go też do poruszania kolejnych kwestii, nie skupia się „na własnych pomysłach, na swoim wkładzie w konwersację czy na tym, jak pokierować rozmowę w celu uzyskania odpowiedzi, która (jego – przyp. M. L-Z, I. M.) zdaniem będzie dobrym rozwiązaniem” (Stoltzfus, 2012: 8).

Aby coaching był efektywny i przyniósł zamierzone efekty musi uwzględnić właściwe przeprowadzenie wszystkich jego faz. Parsloe i Wray wyróżniają w opisywanym procesie cztery etapy:

- uświadomienie – jest to niezwykle istotny moment, albowiem decyduje o powodzeniu kolejnych etapów, uczeń/student w wyniku rozmowy z coachem powinien zdać sobie sprawę z konieczności zmiany, np. stylu/metod uczenia się, sposobu wykonywania pewnych działań;

¹¹ Zob. *Program life-tutoring. Podręcznik*, online: http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podręcznik.pdf, dostęp: 15.02.2017.

- planowanie pod kątem odpowiedzialności – na tym etapie ma powstać tzw. Plan Rozwoju Osobistego (PRO), w którym uczeń wskaże cele, jakie chce osiągnąć, czas i metody realizacji; tym samym przyjmuje on osobistą odpowiedzialność za wyniki;
- realizacja planu – podczas tej fazy coach korzysta z odpowiednio dobranych do sytuacji ucznia technik i umiejętności, wśród nich najważniejsze to efektywne udzielanie informacji zwrotnych, uważne słuchanie i formułowanie trafnych pytań;
- ocena wyników – dokonuje się jej po zakończeniu realizacji PRO, ma na celu m.in. walidację wykorzystanych w procesie narzędzi i metod, analizę stopnia osiągnięcia zakładanych efektów (Parsloe, Wray, 2002: 49–53).

Należy podkreślić, iż coaching i coach nie gwarantują końcowego sukcesu, uczeń/student nie dostanie gotowych rozwiązań swoich problemów. Jak pisze Kordziński,

[...] podczas coachingu coach jest białą tablicą. Powierzchnią, na której (uczeń/student/podopieczny – przyp. M. L-Z, I. M.) może zapisać swoje refleksje, własne oceny i zamiary. Lustrem, w którym może obejrzeć samego siebie, proces i efekty swoich działań. Coach nigdy nie wyraża swoich opinii [...] nie jest po to, żeby odpowiadać za klienta [...] żeby dostarczać wiedzę, czy kształcić wybrane umiejętności [...] jest po to, żeby klient dotarł do tego, czego sam naprawdę chce i co sam naprawdę może (Kordziński 2013: 19–20).

Pytania, które stawiane są w omawianym procesie, muszą być użyteczne dla ucznia, udzielenie na nie odpowiedzi ma prowadzić do weryfikacji dotychczasowego działania. Uczeń w wyniku coachingu powinien, parafrazując słowa Macieja Bennewicza, poddać ocenie skuteczność własnej strategii sukcesu, czy to, w co wierzy i jak działa, pozwala mu na zdobycie/realizację tego, co chciałby zdobyć/zrealizować.¹²

W kolejnej części artykułu zajmiemy się osobą mentora i pojęciem mentoringu. Klasyczne rozumienie mentoringu odsyła nas znowu do starożytnej Grecji i postaci stworzonej przez Homera w *Iliadzie*. Kiedy Odyseusz wyruszał na wojnę pod Troją, pozostawił syna i żonę pod opieką swego przyjaciela Mentora. Pragnął, aby ten pomógł w wychowaniu Telemacha, przekazał mu swoją wiedzę i doświadczenie. Mędrzec miał być dla niego autorytetem, mistrzem, wzorem do naśladowania. Współczesne definicje mentora odwołują się do mitologicznego obrazu tej postaci. To osoba, do której kompetencji, wiedzy i doświadczenia mamy zaufanie, traktujemy ją jako wzór do naśladowania, to ktoś, kto wywiera lub wywarł na nasze życie osobiste lub zawodowe wielki wpływ. Gordon Shea uważa, iż „mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał” (Shea 1992, cyt. za: Parsloe, Wray 2002: 78). Natomiast zdaniem Davida Clutterbuc-

¹² Zob. M. Bennewicz, *Zasady coachingu* (2012), online: <https://www.youtube.com/watch?v=6o1ONPZQWLE>, dostęp: 15.02.2017.

ka „mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem” (Clutterbuck 1991, cyt. za: Parsloe, Wray 2002: 78).

Współczesne rozumienie mentoringu nadal odwołuje się do tradycyjnej relacji mistrz-uczeń, ale nie ma jednak jednej definicji czy modelu, co wynika z wielości zastosowań – w pracy/biznesie, edukacji, społeczeństwie. Przytoczone poniżej definicje pozwolą na wskazanie najważniejszych cech wspólnych charakteryzujących interesujące nas zagadnienie.

Parsloe i Wray proponują, aby mentoringiem nazywać „proces, który stymuluje i wspiera naukę” oraz „pomoc ludziom w stawianiu się takimi, jakimi chcą się stać” (Parsloe, Wray, 2002: 81, 169).

David Clutterbuck również rozumie mentoring jako „pomoc jednej osoby – drugiej w dokonywaniu istotnego przekazywaniu wiedzy, pracy i rozumowania” (Clutterbuck, Megginson 1999: 3). W innej publikacji autor ten dodaje, iż „mentoring obejmuje coaching, bezpośrednią pomoc w rozwoju, doradztwo i nieformalną wymianę informacji” (Clutterbuck 1991, cyt. za: Parsloe, Wray 2002: 78). David Megginson akcentuje, iż ta indywidualna pomoc jest nieliniowa i polega na „przekształcaniu wiedzy, pracy lub myślenia” (Megginson i in. 2008: 17).

Z kolei Richard Luecke twierdzi, że mentoring to „udzielanie rad, informacji lub wskazówek przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub praktyczną wiedzę, przydatne do osobistego i zawodowego rozwoju innego człowieka” (Luecke 2006: 121).

Wydaje się, iż najpełniejszą polską definicję omawianego pojęcia stworzył Sebastian Karwala:

[...] mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia (Karwala 2007: 67).

Podsumowując, mentoring to proces wspierania rozwoju drugiej osoby przez mentora posiadającego odpowiednie kompetencje i doświadczenie. Jest to relacja oparta na wzajemnym zaufaniu, szacunku i partnerstwie. Takie rozumienie wpisuje się w opisywaną przez Katarzynę Olbrycht:

[...] koncepcję człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych [...] wpływ mistrza na ucznia (to – przyp. M. L-Z, I. M.) pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś niewola. [...] Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne. Jasna definicja tej sytuacji, wzajemna

uczciwość i szacunek chronią przed groźbą wzajemnego uzależnienia czy manipulacji. Są naturalną podstawą uznania autorytetu mistrza przez ucznia, ale i otwarcia mistrza na wartości wnoszone przez ucznia (Olbrycht 1998).

Istnieje kilka podziałów mentoringu. Ze względu na rodzaj relacji pomiędzy mentorem a uczniem wyróżnia się mentoring formalny i nieformalny. Pierwszy realizowany jest najczęściej w ramach obowiązków zawodowych w danej instytucji, drugi zaś jest inicjowany niejako samorzutnie.

Parsloe i Wray wyodrębniają natomiast mentoring korporacyjny (czyli w firmach, biznesowy), branżowy (skupiający się na konkretnych kompetencjach zawodowych) i społeczny (obejmujący przede wszystkim ludzi w trudnej sytuacji życiowej, ze środowisk defaworyzowanych). Odwołując się do doświadczeń brytyjskich, wskazują jeszcze tzw. mentoring edukacyjny, w którym mentor skupia się przede wszystkim na pomocy uczniom w rozwijaniu samoświadomości i aprobaty dla własnych mocnych stron i słabych stron.

Ze względu na formę współpracy można wyróżnić mentoring indywidualny i grupowy. Działania mentorskie wykorzystujące nowoczesne środki komunikacji to tzw. e-mentoring. Wreszcie, kiedy mamy do czynienia wewnątrz organizacji z międzypokoleniowym transferem wiedzy i doświadczenia, mówimy o tzw. intermentoringu.

Współpraca mentora z podopiecznym polega, jak piszą autorki poradnika *Mentoring w praktyce*, na realizacji sześciu kolejnych kroków:

1. stworzenie zaufania (sprzyja temu przyjęcie przez mentora postawy słuchającego, a nie oceniającego);
2. udzielanie osobistej rady (sformułowane wskazówki są spersonalizowane, dotyczące bezpośrednio sytuacji podopiecznego);
3. przedstawianie innych rozwiązań (celem jest pomoc w wyborze jak najlepszej decyzji);
4. konfrontowanie (uczeń ocenia wybrane rozwiązania, zderza je z własnymi możliwościami);
5. motywowanie (zwłaszcza w sytuacjach trudnych, celem ich przezwyciężenia);
6. zachęcanie do pierwszego kroku (celem jest przejęcie inicjatywy przez ucznia, samodzielne kierowanie własnym rozwojem) (Sołtys, Tarkowska 2008: 20–21).

Edukacyjny potencjał działań mentorskich jest bardzo szeroki. Uczniowie/studenci dokonują z pomocą mentora analizy mocnych i słabych stron, identyfikują własne możliwości i zdolności. Dzięki otrzymywanej informacji zwrotnej rozwijają wewnętrzną motywację oraz samoświadomość. Mentor wspiera podopiecznych w podejmowanych wyzwaniach, stymuluje ich kreatywność, ciekawość świata i przedsiębiorczość, zachęca do poszukiwania prawdy, wizualizacji sukcesów, wyznaczania i weryfikacji celów życiowych, naukowych, zawodowych. Nie tylko poszerza wiedzę i umiejętności uczniów, ale uczy, jak się uczyć, jak planować swój rozwój. Ponieważ nowoczesny mentoring to relacja

przynosząca korzyści obu stronom procesu, korzysta także sam mentor. Może on doskonalić swoje kompetencje interpersonalne, dzięki informacji zwrotnej może uczyć się nowych umiejętności od swoich podopiecznych, poprzez kontakt z doświadczeniami innych sam się rozwija.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Zbigniew Baumann napisał kiedyś, że „musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach” (Bauman 2011: 165). Z pewnością nauczyciel, aby poradzić sobie z wyzwaniami współczesności i oczekiwaniami przyszłości, powinien w swojej pracy twórczo wykorzystywać metody i narzędzia wypracowane przez tutorów, coachów i mentorów. Z pewnością będzie mu wtedy łatwiej odnaleźć się w sytuacji, kiedy uczeń zada mu pytanie: Co mi Pani może powiedzieć więcej, niż ja w „googlach” wyczytałem?¹³ Może powiedzieć więcej, o wiele więcej, ale przecież nie chodzi tutaj o zajmowanie stanowiska wszechwiedzącego belfra, bo żaden nauczyciel takim nie jest. Chodzi o umiejętność współpracy, prowadzenia dialogu, motywowania do działania, bycie po trosze mentorem, coachem, tutorem, mistrzem¹⁴, ale mającym w pamięci słowa Paulo Coelho z książki *Czarownica z Portobello* – „mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy; mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dołożenia wszelkich starań, aby odkrył to, o czym już wie”.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., 2011, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bennewicz M., 2012, *Zasady coachingu*, online: <https://www.youtube.com/watch?v=6o-1ONPZQWLE>.
- Brzezińska A. I., Rycielska L. 2009, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński M., 2009, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Clutterbuck D., Megginson D., 1999, *Mentoring Executives and Directors*, London: Butterworth.
- Clutterbuck D., 1991, *Everyone needs a Mentor*, London: Chartered Institute of Personnel & Development.

¹³ Zob. M. Zdrzyłowska, *Mentor i jego mentee? O roli nauczyciela – wychowawcy we współczesnej szkole*, online: <http://edurada.pl/artykuly/mentor-i-jego-mentee-o-rolinauczyciela-wychowawcy-we-wspolczesnej-szkole/>, dostęp: 15.02.2017.

¹⁴ Warto dodać, że źródłem inspiracji dla mentorów, tutorów i coachów może być, oprócz literatury tym zagadnieniom poświęconej, także konektywizm, logodydaktyka, dydaktyka sokratejska czy neuroedukacja.

- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin SA.
- Goban-Klas T., 2002, *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, [w:] *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Jaka będzie Polska za 10 lat*, 2015, online: http://mtpp.pl/pobieranie/REWIZJE_2015.pdf.
- Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, 2013, red. L. Hojnak, M. Polak, Warszawa: THINK GLOBAL sp. z o.o.
- Karwala, S., 2007, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz: WSB-NLU, online: <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>.
- Kołodziejczyk W., 2008, *Spółeczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy?* online: <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html>.
- Kordziński J., 2013, *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Program life-tutoring. Podręcznik*, online: http://nawigatorprzyszlosci.pl/pliki/LT_Podrecznik.pdf.
- Latoch-Zielińska M., 2015 *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Luecke R., 2006, *Coaching i mentoring: jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*, Warszawa: MT Biznes.
- Meger Z., 2012, *Zmieniająca się rola nauczyciela w warunkach przeobrażeń technologicznych*, [w:] *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*, red. G. Durka, E. Murawska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Megginson D., Clutterbuck D., Garvey B., Stokes P., Harris R. G., 2008, *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Morbitzer J., 2012, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, online: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkoła-w-epoce-płynnej-nowoczesności-2>.
- Murzyn A., 2013, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niewęglowski M., 2012, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] van den Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y*, Warszawa: Edgard.
- Olbrycht K., 1998, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, online: <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851>.
- Parsloe, E., Wray, M. 2002, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Rasfeld M., Breidenbach S., 2015, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sarnat-Ciasto, A. 2015, *Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą*, [w:] *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Shea G., 1992, *Mentoring: A Guide to the Basics*, London: Kogan Page.
- Sołtys A., Tarkowska M., 2008, *Mentoring w praktyce. Ścieżka kształcenia mentorów i peer-mentorów dla grup de faworyzowanych*, Łódź: Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi.
- Stoltzfus, T. 2012. *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?* Wrocław: Aetos Media.
- Whitworth L., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandahl Ph., 2010, *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, Warszawa: Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer Polska.
- Wilkowski M., 2010, *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał*, online: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095>.
- Wrzesień W., 2007, *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży*, online: http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf.

Varia

Recenzje ♦ Reviews

MICHAŁ ROGOŹ, *Fantastically present. The best-selling book series in English for children and young adults in Polish media today*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2015. – 284, [1] s. : illus. (including colour); 24 cm. Bibliogr. pp. 255–265. Index. ISBN 9788372719669. – (Prace Monograficzne – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2450–7865 ; nr 748).

Bestsellers for children and young adults in Polish media today

The latest book by Michał Rogoź *Fantastically present. The best-selling book series in English for children and young adults in Polish media today* is an important and interesting publication. Readers may wonder what the first part of the title ('fantastically present') means, because it is not clear what the Author had in mind, a genre of fantasy novels? If so, it is not easy to figure it out. If he meant the way the book series were present in Polish media and its emotional evaluation (excellent, fantastically?), then the rapture seems to me rather excessive. In brief, readers reaching for the book for the first time probably will not know what the meaning of the title is. Actually, having read the whole book it is difficult to say what the reason of such a title was. Maybe both? Metaphorical titles are not the best solutions in case of scientific works, however they have their marketing value.

Providing the scientific objective of the work and its results Rogoź points out that the appearance of book series translated mainly from English, which were extremely widely read: had high sale results, were searched in libraries, and their reception went beyond a paper book and concerned film adaptations, computer games and 'informational domain of the media', understood by the Author mainly as the press and the Internet, was a socially interesting phenomenon after the political transformation, in the period which did not create favourable conditions to reading. Therefore, the objective of the work was to 'show the presence of this phenomenon in our [that is to say Polish – commented by BS] contemporary culture by presenting the reception of a few foreign best-selling novel series of fantasy for children and youth written in English'. Rogoź discusses them in the chronological order of their publication: *The Chronicles of Narnia* by Clive Staples Lewis, *His Dark Materials* by Philip Pullman, the Harry Potter septalogy by Joanne K. Rowling, *Inheritance* by

Christopher Paolini as well as *Twilight* by Stephanie Meyer. Choosing the novels he followed – as he writes ‘some adequacy criteria determined earlier’, and the precondition of a series to be analysed was that it was successfully sold and that its popularity among readers ‘went beyond purely literary context’, which is perhaps quite a vague criterium, but for obvious reasons the most useful one in this case (p. 3). On the one hand the presence of the novels and their adaptations in the press, which may be considered one of the constituents of popularity survey, was analysed from the bibliological and journalistic point of view. On the other hand the subject of his research was a multiple media discourse on the books, which fits in to the process of media convergence observed for several years, in which a book, especially a bestseller, takes an active part. Rogoż argues even (his argument being quite risky) that we deal in such a case with ‘extraordinary popularity’, ‘a new type of a bestseller’, and the media discourse covering a given publication constitutes a ‘peculiar testament depicting a complex phenomenon of their reception’, which not only prolongs life of a literary work, but also – according to the Author – spurs ideological disputes on its meaning as well as breaking taboos and commonplace patterns.

What was also of vital importance for this monograph was the correlation of the reception of the novels and their adaptations, most of all with regard to the marketing aspect. It is obvious that the media domain is a numeric and responsive phenomenon, as well as a multiple and dynamic one, thus it covers also these spheres. The Author used all the techniques which are well-established in bibliology: the analysis of the edition chronology, intensity of translation into Polish, changing of artwork in consequent editions, adaptation creations, publications of books thematically connected with a given series, and consequently, appearance of peculiar book chains referring to specific titles, collecting information relating to the phenomena which appear in media channels (or perhaps just in the media): the daily and weekly press and on the Internet. To my mind, in the very beginning of formulating such premises, it is questionable to take into consideration the daily press while ignoring the opinion of writers and publicists as well as media experts, that is to say, the reviews printed in the respective specialized scholarly journals. Of course, it would be much clearer if the Author had excluded from the media space scholarly journals and – in consequence – scholarly communication as a kind of peculiar media metaspace or media ‘expertspace’. Rogoż does not make such an assumption explicitly, although he refers many times to the opinions of professionals and specialists in this or any related field, i.e. bibliology experts, media experts, journalists, as well as the opinions printed in scholarly journals. It is also surprising that the Author does not take into account periodicals directed at children and youth, ignoring the main part of readers of this genre and the point of view which was presented to them. I have the impression that in spite of the vast research field and the extensive bibliographical search, some decisions, i.e. on the quantity analysis, were determined only by the access to the

material which was available in the electronic database. However, the Author tries to account for the choice of magazines, stresses their opinion-forming character, complementary ideological options and diversified subject matter. Fortunately, the provenance of the articles undergoing the quality analysis is much more diverse and, referring to what I have noticed above, covers scholarly publications. As far as the analysis of the series presence in cyberspace is concerned I believe that examining the material there may be rather unreliable. I am quite skeptical about considering these series which had the highest ranking in Google's search engine more important and valuable ones (here it is rather SEO, the optimization process which is to help a website achieve a high search engine ranking in organic search results for given words or keyword tags). In my opinion it cannot be the only criterion of a fully scholarly evaluation of websites, because it may only indicate the skills to make them appear higher in search results and improve their visibility, which is not always done with the observance of ethical principles. Another question which arises in relation to the classification of the material concerns *Twilight* by S. Meyer, and specifically, whether this title should be taken into account while choosing the works for the study, as this is not a book directed at young readers. It is rather not classified as youth literature, as it is not suitable for them, especially when one agrees with dictionaries according to which the upper limit of age this type of literature covers is about 14–15. I think that Rogoż assumed, that in this case, before our very eyes, there is taking place a process, well-known in youth literature history, of seizing books written for adults, which are to young readers exceptionally interesting, especially that the novel fits in the craze for ghosts and vampires.

It is necessary to emphasize and appreciate the innovative character of the book. Although numerous scholars have pointed to semiotic, intertext and media translations in their publications, this is the first work on this issue, based on selected examples, a bibliological but also interdisciplinary and cultural research paper. The close connection of the selected series with their adaptations (mainly films and computer games) as well as multivocal information space in the media (chiefly in the press and on the Internet) were considered by the Author crucial to his research. What was also of great importance was the quantity and quality analysis of the media coverage, their chronological and geographical characteristics, and most of all the search for connection mechanisms – analogies and differences between the primary meaning of novels and its situation on the market of books, understood broadly as displays of cultural communication and new bestseller types, as well as pointing to the cause of their popularity. The reciprocal effects between the reception of the books and their adaptations in the media were essential to this study, despite the fact that we are not provided with the research on the reception of the book versions. The Author did not carry it for the sake of his work either, he generally took into account only the general public's reception and media resonance, and

most of all, the opinions, comments and discussions in the press and on the Internet, making the media sphere even more dense. The Internet space was primarily of an informal character, but this 'collective consumption process' (p. 17) needed to be analysed as a typical and presently representative place of exchange of views, fervent discussions, unofficial critique and a peculiar agora of thematic platforms, bloggers and their guests.

Rogoż in his work deals with five publication series of various potential and outcome, which was determined immensely by their linkages to the media. All of them are first described in detail as publication phenomena. As the Author points out in the preface, presenting in this way the order of the content, he first discusses the septalogy by C.S. Lewis *The Chronicles of Narnia*, which is an example of a belated translation of a classical work, brought to life thanks to film adaptations, computer games and other cultural contexts. Next, Rogoż focuses on two cases of a planned media campaign: the bestselling novels by J. Rowling and S. Meyer (he calls them global bestsellers). At the same time the media and the wide-ranging marketing campaign make for a spectacular success of the books. The trilogy *His Dark Materials* by Philip Pullman and the book series *Inheritance* by Christopher Paolini discussed in the last chapter, were less fortunate, since – as Rogoż notices – 'their great appealing potential was throttled for various reasons'. Each chapter has a uniform structure corresponding to the book assumptions. The Polish editions of the particular series and their characteristic features are described as first, next the issues concerning their translation into Polish and the publishing houses connected with a given title are presented, then a variety of adaptations and inspirations (book, film, audio and multimedia ones, computer games and other gadgets) are shown. Another step of the Author was to analyse the reception which took place in the press, in other words, to describe how a given series was received by the general public, together with their comments, disputes, related motifs, and even emotions. The last stage is always the confrontation with Polish Internet sphere, which like a mirror reflects all the problems previously touched on, but also reveals other points of view, pedagogical, religious and ideological motifs as well as opinions explaining the phenomena signalled before and helping to understand the mechanisms of gaining popularity or losing it by a literary work. The Author also shows the convergence of the media which is connected with the Internet sphere and the impact on it of contemporary, active and creative readers of literature in all its dimensions and openings. It is a pity that the meticulous analysis, backed up by a number of tables and charts illustrating the content, end up with quite meagre conclusions. Furthermore, instead of using an impersonal expression 'however, it seems ...' (p. 72, 146), Rogoż should have formulated his last sentences of the conclusions much more firmly, as the research he conducted entitle him to do so. These flaws, however, are smoothed away by a synthetic, well-written ending which points to the most significant phenomena and interplays occurring in all or only some

of the series. Definitely, the book will be a valuable point of reference for next authors discussing analogous themes. I wish the bibliographic descriptions of electronic sources were provided in the reference list of the book. Instead, they appear only in the footnotes but without website titles.

Summing up, *Fantastically present ...* is a very important book for the contemporary bibliology, as it presents relations of books, understood as displays of culture communication and other media, their interplays and correlations.

*Bogumiła Staniów
University of Wrocław
Institute of Information and Library Science*

