

Filoteknos

7

2017

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 Printing and Publishing, 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. 7

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

REDAKCJA
DOROTA MICHUŁKA I RYSZARD WAKSMUND
EDITED BY
DOROTA MICHUŁKA AND RYSZARD WAKSMUND



Wrocław 2017

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, Anna Kochan

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 978-83-7977-321-3

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

*In the memory of prof. William H. Teale
– wonderful Mentor and best friend.*

Editors

Spis treści

Studies

FRANCISZEK M. ROSIŃSKI (<i>Katolicki Uniwersytet Lubelski</i>) The traditional upbringing of children in Papua New Guinea as confronted by modernity	11
RYSZARD WAKSMUND (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) U źródeł postaci mentora w polskiej literaturze dziecięcej	30
JEANETTE HOFFMANN (<i>Technische Universität Dresden</i>) Graphic Novels as an Invitation to Read, See and Imagine	40
ALICJA BALUCH (<i>Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie</i>) Samospełnienie pod kierunkiem mistrza (od Żelaznego Jana do Paracelsusa) w utworach dla dzieci i dorosłych	54
GRAŻYNA LASOŃ-KOCHAŃSKA (<i>Akademia Pomorska, Słupsk</i>) Babka jako mistrzyni dziewczęcej inicjacji. Od baśni do „literatury pasa przejściowego”	64
MONIKA GRABAN-POMIRSKA (<i>Uniwersytet Gdański</i>) Matki i córki w powieściach Ewy Nowackiej – portret potrójny	73
MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK (<i>Uniwersytet Śląski w Katowicach</i>) Z ciemności w blask – Kleks i jego uczeń	83
BOŻENA OLSZEWSKA (<i>Uniwersytet Opolski</i>) „Wy, dorośli – to nie wiecie...” Kreacja mentora w wierszach Janiny Porazińskiej	93
ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB (<i>Uniwersytet Rzeszowski</i>) „Pomiędzy słowami” – o starym nowym wychowaniu przez poezję ...	108
DARIA MURLIKIEWICZ (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) Figura mentora w poezji Tadeusza Różewicza	121
GRAŻYNA WILCZEK (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) Sherlock Holmes – uczeń i mistrz	135
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA, IWONA MORAWSKA (<i>UMCS Lublin</i>) Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty	146

Varia

- SANJA VRCIĆ-MATAIJA, KATARINA IVON (*University of Zadar, Croatia*)
Space imagery in the novel *Muki* by Tihomir Horvat. 165

- ELIZA PIECIUŁ-KARMIŃSKA (*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*)
„Tajemnicze dziecko” jako pamflet pedagogiczny. Nieznana baśń
E.T.A. Hoffmanna. 177

- DOMINIKA RUSZKIEWICZ (*Akademia Ignatianium w Krakowie*)
„Czytaj, moje dziecię”: literatura dla dzieci
w średniowiecznej Anglii 189

Z historii polskich badań nad literaturą dziecięcą | From the History of Studies
in Children's Literature in Poland

- JERZY CIEŚLIKOWSKI
The Fourth Literature. In the Nature and Means of the Existence
of Children's Literature. 204

Recenzje | Reviews

- WOJCIECH SOLIŃSKI (*Uniwersytet Wrocławski*) – Recenzja:
MILENA ŠUBRTOVÁ A KOL., *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti
a mládež 1990-2010*, Masarykova univerzita, Brno 2011, ss. 320. . . . 216

Rozprawy – streszczenia | Dissertations – summaries

- MIROSLAWA WAWRZAK-CHODACZEK (*Uniwersytet Wrocławski*) – *Interper-
sonal and mass communication – selected theories and practices* . . . 220

Studies

FRANCISZEK M. ROSIŃSKI ♦ Katolicki Uniwersytet Lubelski

The traditional upbringing of children in Papua New Guinea as confronted by modernity

Abstract: The author of the article analyzes some changes that have occurred in Papua-New Guinea in the 20th century in education of the young generations. The ideological, cultural and mental transformation of the natives, initiated by adopting Christianity by them, became deeper through popularization of new-style of life, some educational patterns and progressing rationalization of attitude. The tribal tradition, cultural sexual dimorphism, standards of behavior based on myths and the authority of adults – all these phenomena gradually gave in to influences of western lifestyle. The common modern school overshadowed carefree childhood, initiating rituals, and the hierarchy of values and goals. All this entailed the absorption of stranger cultural forms, weakening of the sexual antagonism, the greater sexual freedom, consumer relation and criticism towards the tribal traditions. Hence it is needed much to do to help the youth to try to integrate the cultural output of their society with the western values, and especially with the Christian faith.

Keywords: New Guinea, education, childhood, tradition, cultural changes

1. PROLEGOMENON

In the educational process of children, there are distinguished a few, often essential, elements: fundamental assumptions, priorities, and educational aims, which may be described as a philosophy of upbringing. Next, one can take into account a way of realizing those assumptions, a transmission of world views, intellectual information, of cultural, ethical, and social values, a transmission to a young generation of specific indices of ethnic identity by verbal and imitative means in an institutional and traditional-educational way, that is didacticism. In the process, a summing up of educational efforts is important as well as an evaluation of the achieved results, not only cognitive, but also affective, existential and cultural ones, and an absorption by the youth of views, constitutive elements of culture and patterns of behaviour characteristic of a given community (the evaluation of achievements)¹. When one considers aims and

¹ T. Husén, *Erziehung, Erziehungswissenschaft*, [in:] *Lexikon der Psychologie*, eds. W. Arnold,

educational methods of a primitive community as a starting point, and education in Western civilization as a final reference point, even a cursory analysis of those elements allows one to think of a deep ideological, cultural, mental transformation that must have taken place in the inhabitants of New Guinea, who time and again, in one or two generations, have passed from the stone age to technological modernity, for which people of the West needed hundreds of years. Perhaps, the biggest changes in Papua New Guinea have taken place in the domain of religion and world views. For example, as long as among 1 119 000 inhabitants of Papua New Guinea there was only 4% of Christians of different denominations in 1900, whereas the rest belonged to so called 'animistic' religions, in 1980 the proportions changed: almost 97% of Papuans declared themselves as Christians, and the rest belonged to a different religion, especially an animistic one².

The acceptance of Christianity, though it permeated the world views and life of the natives to different degrees, an opening onto Western culture, growing urbanization, industrialization and scholarization have contributed to a deep transformation of New Guineans in many respects; yet the process developed at a different pace in different areas; it was usually most advanced in cities and larger administrative centres. One can notice a growing role of schools in children's upbringing; a mythic tradition's influence on world-view, social, and ideological makeup of the young generation decreases. An attitude towards the homeland and nation also changes: they begin to be perceived and treated as a supra-tribal and supra-clan structures, yet one's identifying with them and all-New Guinea solidarity are still feebly expressed. This is conditioned by the cultural pluralism and a linguistic mosaics, since on the island there are more than 700 languages and around 1000 dialects, as the result of which even neighbouring tribes are not able to communicate with one another; sometimes a given language from the Melanesian family is spoken barely by several hundred people³.

Moreover, the natives are much used to their clan and tribal traditions, to ancient beliefs, myths, religious and magic practices, especially those connected with acquiring "power", to their rich folklore and their customary law. It is true that the acceptance of Christianity, of the Western lifestyle influences the natives' mentality, yet, frequently, they have not brought about any structural change of their world views and ways of being. Even today, many natives ascribe to myths and the customary law a decisive meaning, they relate to them

H.J. Rysneck, R. Meili, vol.1, Freiburg 1980, pp. 509–513; G. Kubik, *Erziehung, traditionelle Erziehung*, [in:] *Neues Wörterbuch der Völkerkunde*, ed. W. Hirschberg, M. Fries, Berlin 1988, pp. 125–126.

² *World Christian Encyclopedia – A Comparative Study of Churches and Religions in the Modern World AD 1900–2000*, ed. D.B. Barrett, Nairobi 1982, p. 552.

³ H. Wesemann, *Papua-Neuguinea, Niugini – Steinzeit-Kulturen auf dem Weg ins 20. Jahrhundert*, Köln 1985, pp. 31–32.

with respect, sometimes even with awe, especially when the myths and law concern magic practices, the world of spirits, and the dead. The natives are sometimes of the opinion that mythic beliefs constitute their practical wisdom, since they have proved to be useful since the time immemorial; they deserve then a faith and they need to be transmitted along with the whole traditional culture to the young generation⁴.

It is here that an inter-generational problem appears. A traditional religious deposit, a world view largely based on myths, on the clan and tribal customary law, on ancient religious and magic practices, are not uncritically accepted by the young; sometimes they are downright rejected by them, and the young are not fully accustomed to and convinced by new values and ideas typical of a democratic state and a market economy. Although the participation of the young generation in education is generally appreciated by the natives as acquiring it guarantees a better life status, the educational results are diverse, since teachers have different qualifications, and, moreover, schools are often run by missions of different faiths. It should be pointed out that still before World War II barely 50% were educated at state schools, whereas 90 000 students in mission ones⁵. Not so long ago, 18% of children in the age group of 7-12 did not attend school, and only 14% of children in the age group of 13-18, when the intellectual formation is especially effective, attended school at all⁶; in 1955 there was still 28% of the illiterate⁷. There is still a scarcity of secondary schools; few students do graduate studies, since education is paid and sometimes a whole clan collects money to pay a student's tuition. Completing graduate studies though constitutes an ideal as it enables one an advantageous starting point in one's career, the receiving of a good salary and achieving a comfortable life, and, what is more, it allows one to become a contemporary big man and to acquire civilizational goods⁸. It may be mentioned that only in 1966 the first native became a graduate in Australia.

As a result of a propagation of a new lifestyle, educational patterns and an advancing rationalization of world views in the young generation, the significance of old ideals and traditional tribal values decreases. Chiefs, witch doctors, magic specialists, story-tellers, medicine men, most able hunters, the producers of largest yams are no longer unquestionable role models – new authorities are representatives of new professions and jobs, who achieve a high income; for example, they are government officials of higher ranks, entrepreneurs, owners of production plants and farms, engineers, judges, doctors, and

⁴ P. Valiere, *Tradition*, [in:] *The Encyclopedia of Religion*, ed. M. Eliade, vol. 15, New York 1987, pp. 1–2.

⁵ W. Hunger, *Neuguinea*, „Die katholischen Missionen KM“, 1972, no. 3, pp. 100–101.

⁶ *Das Länder Lexikon*, ed. J. Hughes, M. Unger, München 1999, p. 1511.

⁷ *Der Fischer Weltalmanach*, ed. M. v. Baratta, Frankfurt a. Main 1998, p. 569.

⁸ See: B.M. Knauff, *From Primitive to Postcolonial in Melanesia and Anthropology*, Ann Arbor 2002, p. 174.

managers. The ideological, world view, economic and social transformation is connected with some problems though: the traditional social order becomes devalued, former ethical values, authorities, priorities and world views are put in question, and because the young are still not critical enough, they lightly dispose of the "burden" of the past and along with it they discard various precious elements of their ethnic identity, their original culture, and their valuable spiritual heritage.

Bearing in mind "the transmission of knowledge necessary for leading a life, achieved within the bounds of a given culture [...] and the inculcation in children, young adults, a young man or woman of moral principles as well as intellectual and social ones on which a life of a given community rests", the older generation, especially its leaders and acknowledged authorities, often experience considerable problems and doubts. They know that the previous patterns of action, tribal customs, traditions and views, based on myths and an archaic world view cannot be sustained; they realise that their lifestyle and mores recede into the past and they shape the mentality and ideals of the young less and less, that some of the government's laws, for instance, those that categorically ban cannibalism, head hunting, tribal wars or lynching witches cannot now be changed, and that especially in the young there works a process of erosion and degradation of myths, traditional beliefs and rituals, and that they are treated as a relict of the past and an obstacle on the way towards modern civilization¹⁰.

There are though various attempts made to save at least part of the ancient cultural heritage, just to mention folklore in a modified form, cultural festivals, and spectacles for tourists¹¹. The attempts have even been made by missionaries who tried to accommodate and reinterpret some rituals connected with myths in the Christian spirit. They also try to engage the natives in these attempts so that they can try to "connect the new faith with the old customs with an aim of achieving a new Christian Papuan identity"¹². This especially concerns the saving of the rich spiritual culture of the natives against being forgotten, which in the times of the cultural transformation easily becomes irretrievably lost; this also concerns the preservation of architecture and religious art for generations to come, for example, houses of ghosts called the wooden cathedrals of the southern seas¹³. Although the natives often still greatly revere such

⁹ J.E. Lips, *U źródeł cywilizacji*, Warszawa 1957, s. 275. [J.E. Lips, *The sources of civilization*, Warsaw 1957, p. 275.]

¹⁰ M. Eliade, *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa 1998, s. 191–199 [M. Eliade, *Aspects of myth*, Warsaw 1998, pp. 191–199].

¹¹ P. Diolé, *The Forgotten People of the Pacific*, New York 1977, pp. 20–28.

¹² A. Mulderink, *Stammesinitiation und christlicher Glaube bei den Papuas*, „Die katholischen Missionen KM”, 1988, no. 1, pp. 19–23.

¹³ B. Hauser-Schäublin, *Kulturhäuser in Nordneuguinea*, Berlin 1989, pp. 68–147; G. Koch, *Kultur der Abelam*, Berlin 1968, pp. 2–9 and 40, pic. 3 i 4.

a religious object, they “do not attach much importance to its preservation and care”. As W. Bęben points out, the understanding of artistic values of such haus tamberman is still feeble. As he also notices, many Catholic missionaries try to “teach the natives an appreciation of cultural traditions and respect for the native art”; however, some fundamentalist sects are of a different opinion¹⁴ and the destruction and burning down of these monuments of religious art take place.

2. STRESS-FREE CHILDHOOD IN THE PRIMITIVE COMMUNITY

The difference between the natives of the traditional New Guinea primitive community and the man of Western culture becomes clearer when one analyses their world views, a philosophy of life and action, valuing, and behaviour. As P. Hoyle points out, a man's behaviour partly depends on his genetic features, yet, to a large extent, it is also conditioned by the environment, his perception of and “experiencing the world”, which we learn in interpersonal interaction. However, formations of different types which affect man are characterised by considerable freedom, contingency and a social and traditional convention; “almost all of our conventions are of a relative character”, and every community has its own rules of behaviour, its ways of being, which it considers to be exclusively right, proper and appropriate¹⁵.

This especially concerns the primitive communities in New Guinea with its extensive linguistic, ethnic and cultural mosaics where individual tribes have their traditions, principles and laws regulating family, clan, and tribal life. Hence one can encounter there diverse models of relating to children, ways of upbringing and future roles and tasks in life. Generally speaking, similarly to illiterate communities, upbringing, education and the preparation for life took place in a family and in a clan and tribal structure, through a direct transmission of knowledge, experience and a tribal tradition by the older generation.

Formerly, in keeping with tradition of different New Guinea tribes, a woman gave birth to a child in a so called menstruation-obstetric house, in which, after child-birth, she stayed under her mother's or other women's care (the institution of a midwife was rather unknown) for a few days, and then she returned to her village community. The mother usually fed her child for 2 to 3 years, thanks to which, despite often unfavourable environment conditions, the natives were able to reduce mortality of babies, and a wife usually did not become pregnant during the lactation period, even more so as her husband re-

¹⁴ W. Bęben, *Religijne aspekty tradycyjnych wierzeń i obrzędów ludu Arapesz w Papui Nowej Gwinei* [pr. dokt. nieopubl. ATK], Warszawa 1987, s. 162–163 [W. Bęben, *The religious aspects of traditional beliefs and rituals of the Arapesh people in Papua New Guinea* (unpublished doctoral dissertation, ATK, Warsaw 1987, pp. 162–163)].

¹⁵ F. Hoyle, *Mensch und Materialismus*, West-Berlin 1961, pp. 100–103.

frained from an intercourse, since otherwise, as the Gende natives believed, for example, "the child would remain weak"¹⁶.

In general, writing about the education of little children in New Guinea, the authors emphasise their almost stress-free upbringing, without physical coercion and corporal punishment, and enormous patience of their mothers; in Nbowamb, for instance, they are pampered, treated with great love, constant care, interest and considerable tolerance. The parents take great care to protect them from any harm. When a child is crying, a mother immediately gives it her breast. The children are not punished physically, since it is believed that it is to a little effect, because they do not have enough reasonableness to understand their parents' orders. "If the little ones then, not using their reasoning yet, pull out vegetables or sweet potatoes in a field, they are not punished [...]; children obviously are not reasonable yet"¹⁷. The parents though have their ways of disciplining them; if they react furiously or too violently and do not listen to their parents' cautions, they are frightened with ghosts or their parents dress up as ghosts. Recently, they have been frightened with the Europeans, which has an effect of a policeman showing up. A question comes to mind why the parents are afraid of punishing their children physically. - This is connected with a fear of their ancestors, because the parents consider their child to be the ancestors' gift; by beating their child, they would offend their ancestors, who, standing up for the child, could take away its soul. Brought up without punishment, children though take liberties with their parents; they even beat or scratch them, and their parents laugh at that; they usually say then: "The children are not reasonable yet, when they grow up, they will not do that themselves"; it sometimes happens that when children grow up and become more independent, their angry parents will punish them physically "when they do something which would harm a clan. So, for instance, parents warn them against theft"¹⁸.

In many other New Guinea communities, for example, in the Arapesh, parents behaved in similar ways. A mother had constant contact with a child, who she carried on her back in a net (bilum); sometimes, she was helped by her older daughters or other women, especially from her family. It may be mentioned that "Arapesh mothers quite often feed their children in public, completely unembarrassed by the presence of other people. They treat feeding as a natural, and even noble activity, even more so as the breasts are taken to be a symbol of life: the larger they are, the more honour a mother enjoys, and she is even more valued as she can give her baby more food"¹⁹. Also in this community,

¹⁶ P.H. Aufenanger u. G. Höltker, *Die Gende in Zentral-Neuguinea – Vom Leben und Denken eines Papua-Stammes im Bismarckgebirge*, Wien 1940, p. 66.

¹⁷ G.V. Vicedom, *Die Nbowamb – Die Kultur der Hagenberg-Stämme im östlichen Zentral-Neuguinea*, t. 2. *Gesellschaft, Religion und Weltbild*, Hamburg 1943, p. 250.

¹⁸ The above data concern the upbringing of children in Nbowamb; see: G.V. Vicedom, *op. cit.*, pp. 250–253.

¹⁹ W. Bęben, *Obrzędy przejścia u Arapeszów*, *The rituals of passage in the Arapesh*, [unpubli-

little children are not punished; even if a child often hits its mother, nobody notices that, and the range of education of the little ones is inconsiderable. Even if children use swear words, smoke cigarettes or play violently, parents usually ignore that, since they do not particularly care whether their children learn something already in childhood or not. Also, children are not able to address grown-ups tactfully; yet, they have a considerable trust in them, thinking that grown-ups can handle anything. The natives teach children to observe different taboos, since a failure to do so, as their parents believe, may have dramatic consequences not only for a child, but also for its parents, and even for the whole clan.

The socialisation of children in New Guinea has taken place already since early childhood, which is conducive to their later integration with a clan and tribe. In Kukukuku, for example, "children run freely around huts. They play everywhere: they run in circles, trip one another, play with a ball made of banana leaves, they spin a top made from a fruit stuck on a bamboo stick; boys prefer to make miniature bows, they try to hunt and fish. They may have domesticated animals. They frequently play with them all year long, and then put them in a pot"²⁰. As can be seen, they ingeniously think up ways of playing themselves, some forms of play imitating the activities of adults and having an adaptive role for a future role in life.

It often happens, however, that teenagers abuse their freedom, they destroy possessions and mercilessly torture animals. For instance, the children of the natives on the Biem island "move around it in whole hordes, frequently destroying whatever they encounter on their way. Especially, any live thing will not escape their punishing hands. Little dogs, cats and hens are exposed to inexpressible tortures, because the children do with them whatever they want". They mustn't be scolded, beaten, or shrugged for that, they mustn't even be severely told off. "A mother becomes a slave to her own children [...]. This all is targeted at creating a problem-free world for a child"²¹. This also refers to food. A child is not forced to eat something against its will; to its spitting out of food a mother responds with the words: "It will grow to like it". Its whims are pandered to: "If a child requires some valuable sea-shell ornament, it gets it from adults without any second thoughts; even though it most often gets broken, the child is not punished at all". However, this freedom, not unlimited though, is enjoyed by children up to a point, because they should learn their duties prescribed by

shed doctoral dissertation, UW], Warsaw 1986, pp. 113–114, the dissertation also referred to in the further part of the paragraph.

²⁰ W. Dworczyk, *We, savage Papuans*, Warsaw 1985, p. 96.

²¹ W. Bęben, *Mały świat wokół wulkanu – Tradycyjne normy zwyczajowe w życiu wyspiarzy Biem w Papui Nowej Gwinei*, Warszawa 2004, s. 117–127 [*A small world around a volcano – Traditional customary norms in the life of the Biem islanders in Papua New Guinea*, Warsaw 2004, pp. 117–127]; The subsequent quotations in the paragraph also come from the source.

a customary law and tradition. Parents ought to teach them obedience, for instance, to teach them they cannot behave in an unsocial way, they cannot quarrel and fight with one another, since this is a disgrace for a family; they should respect their family and adults instead, they ought to be obedient to their parents, to a chief and other grown-ups and partake of work of their community, for example, of building a house or a boat. The principles of life in a community, the working out of responsibility, the acceptance of differences among people and a sense of communality are frequently taught to children during play and through introducing problems of family and village life to them, the problems talked over in the children's presence. Accustoming children to different taboos and preparing them for an independent life as well as teaching them how to invoke ghosts ritually and how to talk to the supreme being are considered to be especially important. Physical punishment, spanking, for instance, is rarely used. Destructive magic is never to be used as a way of punishing a child; anger and fury are not to be shown, either. Prohibitions or orders are frequently an appeal to a child's practical reasonableness; for example, a boy beating another child is disciplined with the words: "Do you think that the boy will ever like you? Will he help you?" A child is warned against breaking the rules, which means self-harm. Despite certain modifications, this education system has survived up to now, and children are told that "white people, missions and schools teach differently, but you have to observe our ways".

3. MODELS OF UPBRINGING IN THE MYTHICAL AND TRIBAL TRADITION

Before the great cultural tradition, and partly during the transmission, the New Guinea natives attached importance to raising their children in the spirit of traditional tribal values, respect for mythical world views, a customary law and awe for the great figures of the past – archetypical ancestors and cult heroes²². Such pedagogy was consistent with their world view dominated by religious beliefs and inspired by mythology in their view on man, his tasks in life, a place in society, a relation with other people and with the supernatural world. These primary, existential elements showed in consequence an educational process of the young generation, its socialization and preparation for playing roles in the future appropriate for their sex, age and abilities of a given individual.

As long as children in the first years after birth, in accordance with a tradition of a large community, were raised almost stress-free and co-, educationally, mostly by the mother – the father interfered little with the educational process until a child could walk – when a child was a few years old, depending on whether a child was a boy or a girl, the educational ways of bringing up

²² J. Hogbin, *Puberty to Marriage: A Study of the Sexual Life of the Natives of Wogeo, New Guinea*, „Oceania”, 1946, no. 16, pp. 185–209.

a descendant branched in different directions. In connection with that, a much important fact needs to be mentioned, namely that in primitive communities in New Guinea, similarly to the natives in the whole of Melanesia, the most advanced cultural sex dimorphism dominated the social-cultural, religious, and economic spheres²³. Motivated by the customary law, many communities there observed different forms of sex segregation, which often bordered on sex antagonism connected with the discrimination of women to the effect of newcomers perceiving the island as “the land of men”²⁴.

According to the natives, the antagonism is initiated in man's ontogenesis: for example, according to the Enga, the human foetus is formed as the result of sperm mixing up with period blood, bones, muscles and skin being formed from the mother's blood²⁵; according to the Arapesh, however, a child receives from its mother only less valuable elements: the entrails, intestines, liver, blood; substantial components, especially bones, muscles, tendons, skin, hair, and nails come from the father. Such morphogenesis obviously depreciates a woman and will affect the further development of children: a boy, for instance, in the rite of passage will have to get rid of “an evil, cold woman's blood” by making cuts on his penis, since otherwise the blood would stop his further growth and would not allow his typical manly features to be formed appropriately²⁶.

This type of gender philosophy influenced later the whole educational process of children. Since early childhood, daughters were getting accustomed to inferiority and submission in the relation with the male sex, to a feeling of inadequacy in performing cult forms of higher importance, and in assuming a role of leaders in the family and community. In many communities, it was even believed that a marital act can rob a man performing sacred rituals of his sacred power, or that the presence of a woman in a sacred place would cause its desacralisation. Therefore, before performing many ceremonies, in order that they may preserve their entire magic power, the natives refrained from sexual activities²⁷.

The paradigm of the negative influence of womanhood was early fed to boys. In the Enga tribe, for instance, the father and brothers of a five-year-old boy already warned him that he should avoid the company of women, and should move to the men's house and together with older boys make sure that swines would not do any damage to crops, especially on yam fields. The boy actually did not have a choice; if he did not listen to the men's orders, he would be ridi-

²³ P. Bohannan, *Social Anthropology*, New York 1963, p. 154.

²⁴ M. Reay, *Women in Transitional Society*, [in:] *New Guinea on the Threshold – Aspects of Social, Political and Economic Development*, ed. E.F. Fisc, Canberra 1976, p. 166.

²⁵ K. Reko, *Sex Roles in Enga Marriage*, [in:] *Anthropological Study Conference*, WHD Wabag, Amapyaka 1968, p. 2.

²⁶ W. Beben, *The rites of passage...*

²⁷ P.H. Aufenanger u. G. Hölter, *Die Gende in Zentral-Neuguinea...*, p. 137 n.

culed, which in a primitive community is one of the most severe punishments, and the father would coerce his son into obedience by beating him²⁸. The father and male relatives did not spare boys teachings about the harmful influence of girls and women on them, about the danger of casual contact, especially during travel time on an alien territory; they encouraged them to stay in such cases with their relatives or friends and have no truck with any woman, because "before you know it, she will grab you by your cheeks, your body will start shivering, will become weak, and you will find yourself in the hands of witch doctors. You will die young and will not live to see a grey hair on your head"²⁹. Such making of "manliness" an ideology consisting in demonising girls and women and ascribing to them oversexedness as the most important feature, and since early childhood instilling in boys a view of a male superiority was undoubtedly responsible for a development of different phobias and distance in relation to the female sex, and often at a later age was also responsible for ignoring or even depreciation of wives and mothers. A boy, staying in an antifeministic peer group and in the company of men realised early on his psychosomatic otherness; he was soon involved in typical manly activities, he learned how to use a bow, built traps for animals, accompanied his father in huntings or fishing, he learned typical manly skills. In the Telefomin, the initiation rites of boys started at the age of 7 and continued till the age of 20 or even 30. Only older initiated boys could dance with young girls during great ceremonies³⁰.

In a distinct way, girls were raised differently: since early childhood they were introduced to household tasks and garden activities, with other women, they took part in food gathering, look after swines and younger siblings and helped with bringing fire wood, they made ornaments and nets, prepared for the future roles of mothers and wives and for accepting their lesser value and inferior status in the family and community³¹. This did not always bring about the desired results, since it sometimes happened that a young ambitious girl would not accept this type of the forced social status, and that she was less valuable than a male individual. Hence, mutual opinions of boys and girls were often negative: "men consider women to be nothing, and women claim that men are bad"³².

A child's maintaining steady contact with the mother or father, getting used to future activities and tasks, getting used to specific, practical tasks in everyday life, were undoubtedly a difficult challenge, yet they taught them self-inde-

²⁸ M.J. Megitt, *Male Female Relationship in the Highland of Australian New Guinea*, [in:] *Church Mission Cultural Conference, 18–19 May 1966*, Wapenamanda 1966, p. 8.

²⁹ M. Mead, *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Warszawa 1986, s. 113 [*Sex and temperament in three primitive societies*, Warsaw 1986, p. 113].

³⁰ H. Wesemann, *op. cit.*, p. 232.

³¹ D.G. Fritz-Patrick a. J. Kimbuna, *Bundi – The Culture of a New Guinea People*, Nerang 1983, pp. 28–30.

³² M. Reay, *The Kuma – Freedom and Conformity in the New Guinea Highlands*, Melbourne 1959, pp. 161–162; M.J. Meggitt *Male*, *op. cit.*, p. 3.

pendence and responsibility at the same time, were in a way a lesson in life preparing for their taking up tasks in the future in a marriage, family, and tribal community. The situation can be illustrated to some degree by an event recorded by J. Jurczyga in a mission station in Maiwara (in the vicinity of Madang): "I saw a mother coming back from a garden an hour away from her home. In a net hung over her head and hanging on her back she was carrying about 20 kilos of food [...]. She was giving one child a piggyback and holding the other on her hip [...]. Here, the children do not know what we call 'happy childhood'. They need to become adults prematurely and frequently they need to replace their mother by cooking dinner or looking after their younger siblings"³³.

Early on, children began to understand the question of sexuality, especially if boys and girls were raised in a family home, and when parents approached sexual life rather naturally, without being embarrassed. On the Biem island, for example, where adults sleep together, most often by a fire, "sexual contacts take place in the presence of others, including children. When children interfere with that, parents tell them to cover their heads, and promise to give presents in return. Therefore, since their early days, children "participate" in that by observing the behaviour of adults. They often play at "a wife and husband" or at "lovers", imitating having a sexual intercourse. They know relatively well the body structure, as most often they walk around naked. In the evenings, sitting with their parents or other relatives by a fire, they listen to stories and jokes on sexual behaviour of adults. Old people sometimes tell children about their sexual adventures they had when young"³⁴.

However, a question arises why in New Guinea natives the sexual dimorphism was so strong, often bordering on sexual antagonism. This had an ideological background based on mythical-religious beliefs, ritual practices and their original anthropological philosophy that pointed out a deep ontological difference between man and woman. Papuan men are convinced that "they are related to spirits and can obtain their holiness, dabung. Women in turn are completely devoided of any relation with the spirits, they are entirely down-to-earth creatures and can never achieve the dabung state. Herber J. Hagbin thus writes about the tension between womanhood and manliness: "As men achieve the highest level of holiness when they renew their manliness by circumcision, so women experience their greatest humiliation when their womanhood reaches its climax in the time of menstrual period

³³ J. Jurczyga, *Stosowanie nowych metod*, [in:] *Kraju kamiennej siekiery – Misjonarze werbiści o Nowej Gwinei 1910–1973 r.*, red. T. Dworecki, Warszawa 1975, s. 342–343 [*The use of new methods*, [in:] *In the country of a stone axe – Divine Word Missionaries on New Guinea*, ed. T. Dworecki, Warsaw 1975, pp. 342–343].

³⁴ W. Bęben, *Tradycyjne formy życia seksualnego Melanezyjczyków*, [w:] *Ludy i kultury Australii i Oceanii*, red. F. M. Rosiński, Wrocław 2001, s. 145 [*Traditional forms of sexual life of Melanesians*, [in:] *The people and cultures of Australia and Oceania*, ed. F. M. Rosiński, Wrocław 2001, p. 145].

and childbearing”³⁵. A ceremony of initiation for boys and girls, the time and form of which differs from tribe to tribe, is a means of achieving an internal balance and of controlling the bodily desires. In Kukukuku, for instance, in the Highland, according to A. Woźnicki, it lasts the longest, since it begins at the age of six, when a boy passes from the mother’s care to the father’s direct authority and his blood is let by the cutting of the nose so that he can get rid of the mother’s “bad blood” and become a strong man³⁶.

The most influential and reliable education factor, however, and, at the same time, the one influencing children and the youth most strongly, which explains and invests with meaning also other educational solutions, is the influence of myths, which, according to F. Heiler, “constitute an important form of the sacred word”³⁷ and play a leading role in religious, social, and economic life, in a culture and in the preservation of its identity in a given community.

Myth in the primitive community, in the forming of mentality and behaviour of a young man, is a religious and cultural phenomenon of many aspects, since besides a concrete, often colourful form of literary myth reminding a European of fairy-tale yarns and legends, sometimes of a metaphoric and vivid character, it usually contains a much concrete didactic message, an important life principle (*regula vitae*), a norm of the customary law and a rule of behaviour and some elements of primitive philosophy of man. In the natives’ understanding, a myth’s message is true and sacred, the myth is noble. It transports man to the sphere of *sacrum*, it is a supernatural injunction which should be respected, it is reliable for man, and disobedience in this respect may be punished by the spirits whom the natives are much afraid of. [...] According to M. Eliade, myth “tells a sacred story, it describes an event which took place in the exit period, in a legendary time of ‘beginnings’ [...], it tells how and by what means our reality came into being thanks to the activities of the Supernatural Beings; either a global reality – Cosmos, or only some fragment: an island, a species, plants, human behaviour, institutions”. Thus, it is always a story about ‘creation’, an account of how something was created, began to be. Myth talks only about what really took place, about what distinctly revealed itself. The Supernatural Beings are protagonists of myths. They are mostly known by what they did in the magic time of ‘beginnings’. Myths reveal their creative activity and teach about the sacredness (or simply about the supernatural) of what is the result of it. Myths generally describe various, sometimes dramatic interferences of the sphere of *sacrum* (or ‘the supernatural’) with the world”³⁸.

The natives are convinced that myths are first of all of religious and axiological character, so when they justify their beliefs, rituals, magic, social-ethical

³⁵ A statement from W. Bęben in conversation with A. Woźnicki, [in:] *A search for primitive man*, Lublin 1994, p. 71.

³⁶ *Ibidem*, p. 72.

³⁷ F. Heiler, *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*, Stuttgart 1979, p. 283.

³⁸ M. Eliade, *op. cit.*, p. 11.

norms to children and the youth they eagerly resort to myths describing the life and deeds of ancestors, cultural heroes, supernatural beings whose behaviour is reliable and constitutes a binding model of acting in the achievement of life values and presents an appropriate lifestyle. There are not any alternative archetypes and behaviour models. In order for a myth to have an complete influence, it has to be passed in a traditional form, in everyday language, understandable also for children. The myth telling is done in a fluid form, full of images and metaphors, with vivid gestures, sometimes having an effect of one-actor theatre³⁹. The natives are convinced that myths do not describe some transcendental reality, events, which took place, belong to the past, are without influence, like many other historic events, but the community believes they keep shaping life, are a model of acting and a rule of current behaviour. And although myth often depicts some everyday situations, for example from the life of cultural heroes, yet its action, transposed to a mythic ancient time⁴⁰, is a model to follow also for the young generation, it explains the current state of things, binding rules of social behaviour and the prevailing order; moreover, it allows the living descendants of their ancestors to experience the influence of the arch-time *hic et nunc*, it includes them in a continuum of tradition and magic power initiated by a mysterious ancient beginning when powerful spirits and creative powers were acting.

Children and the youth were gradually integrated with the mysterious world; some climax of the integration took place in the rites of passage, which were organised separately though for boy and girls. As a rule, myths were not told just for the sake of sheer curiosity, but in a specific situation and context, for example, in order warn a daughter against entering on a masalayan path, to encourage the young to respect their ancestors or to show them what sorry consequences one needs to suffer in the case of breaking a taboo or the customary law's orders on particular examples. The principles of behaviour inculcated in the young by means of myths did not have then a character of "catechism commandments" or norms of the civil code or a record of laws, but a form of a specific "narrative theology"⁴¹, in which one does not encounter a systematic theocratic discourse, subtle philosophico-theological speculation or an ordered lecture, life situations, examples, moralities or parable-like stories on the basis of which children and the young could easily work out a binding rule of behaviour and structure their relations with other people and supernatural beings. Moreover, the young generation is influenced by considerable pressure of the environment, which did not tolerate deviations from a customary norm.

³⁹ See: W. Bęben, F.M. Rosiński, *The myths of the natives of the Biem island*, [in:] *On the whole Earth – Anthropology, history and literature*, ed. P. Kowalski, Wrocław 1988, pp. 118–119.

⁴⁰ W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, p. 54.

⁴¹ A detailed of this type of theology is given by A. Marcol in *The narrative theology of Józef Wittig*, Warsaw 1986, p. 194 n.

A family, clan, and tribe had at their disposal different ways of putting pressure on a individual so that she could act in compliance with a tribal tradition and within the framework of collective responsibility on the basis of the rule that each member of a given community "is responsible for a specific part of tribal existence [...]. The more highly one is placed in the tribal hierarchy, the greater his domain of responsibility is [...], but even those placed lowly in the social structure are conscious that they support the edifice of 'ecumena', they realise that "the community is an integral part of the world governed by the same principles [...]. The world's order was founded by the divine, not human, will. [...] This order is preserved in myths"⁴².

Of course, there were pedagogic problems, there happened to be disobedient children. The young, who rebelled against the customary law, were called, on the Biem island for instance, *tamot natutag*, that is "these are non-humans"; a characteristic feature though is that their parents were made responsible for their bad behaviour, and they were even punished for having bad children⁴³.

4. THE TRADITIONAL UPBRINGING AS CONFRONTED BY THE WESTERN LIFESTYLE

The process of the cultural transformation in New Guinea took place relatively late, only in the 20th century, along with the spreading of Christianity and the implementation of the colonial administration on the whole island, which consistently introduced the law of the state, interfered with some of the hitherto practised customs, opened the country onto the Western civilization, tourism, common modern education, the Western lifestyle, Christian missions, and the media. To a large extent, the engagement of the Christian missions with their quickly developing network of schools of different types and educational institutions created foundations for cultural, civilizational, and economic advancement for New Guinea children and the young and for the creation of an intellectual infrastructure for the independence-driven country. It turned out that "the missions contributed more to the development than the state, some community, or some state enterprise", and Prime Minister of Papua New Guinea expressed his joy and acknowledgment for "the Catholic Church for its contribution to the unifying of the country, the development of schooling and medical care"⁴⁴.

The media have played a significant role in the cultural transformation on New Guinea: the radio, television (often satellite TV); transistor radios, and mobile phones now as well can be found even in the impassable jungle. Touristy, work, business and economic encounters with the people of the West are also more common. The youth travel to a distant city to attend secondary

⁴² W. Bęben, *A small world...*, pp. 46–47.

⁴³ *Ibidem*, p. 117.

⁴⁴ W. Hunger, *Papua-Neuguinea*, „Die Katholischen Missionen KM”, 1976, no. 1, p. 31.

school or a university; they may also travel abroad for this purpose. For the natives, and especially for the youth, wealth, luxury, technological achievements of the West have become enormously attractive; some religious-social movements, the followers of the Cargo cult, for instance, wanted to take "short cuts" to acquire them⁴⁵.

On New Guinea, children and the youth there distinctly forms itself a drive towards knowledge and education, not only in boys, so that one can launch a lucrative job and become new "big men" on the native island. Families even take care of girls' education, to which closest relatives jointly contribute financially in order for a girl, who has secondary vocational, and sometimes higher education, to be able to work as a teacher, doctor, nurse, clerk, or an employee in different services. This frequently affects the functioning of a marriage and family, since if a wife is actively employed in sales, for example, or if she even runs a small business, a husband has to take over the duties hitherto associated with a woman. The dominant position is not infrequently taken over gradually by a woman, in the natives of the Bougainville island, for instance. Although such a cultural leap from the Palaeolithic or the Neolithic age to modernity was taken within one generation, the older generation disapprove of it less and less frequently and are less and less surprised, though traditionalists and big men often frown upon it, considering it to be a denial of an ancient proven tribal tradition. At the same time, however, they realise that this involves an irreversible process, since the young generation unstoppably aims at knowing the world, it wants to make up for the civilizational, technological, and economic gap in comparison with the countries of the West as well as they wish to interpret phenomena and nature around them, giving up the mythical explanation.

Bearing the above in mind, one needs to take into account a deep ideological revolution of the mentality of the youth, who so far have experienced a devaluation of the former values and aims, which they have not been yet able to replace with a new axiological system and the Western philosophy of man. The group which has benefited from the changes the most are girls and women "who have finished school and learned a trade. They do not let others kick them around", which causes the mentality of men to change; an English doctor, for instance, made a positive note of the behaviour of one of the native doctors, who during a conference in Kundawa gave up his seat to a black nurse⁴⁶.

It is obvious that relatives of a groom need to pay a much higher price for an educated girl whose education was expensive for her parents when they court her; marital payments in such cases often reach five-digit sums in American dollars. This not treated as a buying price of the girl, but as a ritual gift and an

⁴⁵ A detailed work on the syncretic-religious movements was written by W. Kowalak, *Kulty Cargo na Nowej Gwinei*, Warszawa 1983 [*The Cargo cults on New Guinea*, Warsaw 1983].

⁴⁶ H. Fautsch, *Fürs Grobe die Frau – Wie die Ordensschwestern die Stellung der Frau in Papua – Neuguinea verändern*, „Steyl Nachrichten“, 1989, no. 2, pp. 12–14.

expression of gratitude and respect for her parents and her clan for giving birth to her, raising, educating, and preparing her for a job as well as for giving her reproductive and working powers for the family and clan of her husband⁴⁷.

The spread of the Western patterns of behaviour in young people, beauty canons, cults of movie idols, has caused many former taboos and beliefs connected with sexuality to lose their customary power; for instance, the current menarche or menstruation is not a direct signal for a girl to interrupt her classes at school immediately and to head for a menstrual-obstetric house; another example is the former ideal of a girl's beauty according to which a girl should be considerably plump, have large breasts and hips; not so long ago on the Bismarck Archipelago and adjacent islands, girls intended to be a wife for some big men or a chief's son were fattened on purpose; they were kept in a cage placed in a house for 5 years, were fed fat food and hardly ever left the cage until they had been appropriately plump⁴⁸. It may be remarked that according to the natives large breasts guarantee enough food not only for a child, but also, if need be, for piglets, when a sow dies⁴⁹; once, it happened that a mother was feeding her son with one nipple and a piglet with the other one⁵⁰.

Currently, the young undergo the ritual of initiation much less frequently. Several years ago, barely 10% of young men, especially in cities and of intellectual or extremely poor backgrounds did not undergo initiation, yet in the later 1980s of the twentieth century already 70% of boys gave the ritual up, and only 15% were initiated towards the end of the century. In this respect, girls are under greater influence: until recently, about 90% had been after the initiation; the ritual is usually given up by girls from intellectual, administrative, and wealthy families, despite the fact that the initiation rituality has been much reduced and takes place during summer holidays⁵¹.

It sometimes happens though that a given community attaches much importance to the extraordinary initiation ceremony with drum and a displaying ancestors' masks and ritual dances. In such a situation, attempts are made to invest the ritual with a Christian sense and to reinterpret and transform it in this spirit. As A. Mulderink points out, "the Papuans themselves gradually learn in time how to reconcile the new faith with old traditions [...]. The process of changes, however, eagerly called inculturation, takes place slowly"⁵².

⁴⁷ F.R. Vivello, *Cultural Anthropology Handbook*, New York 1978, pp. 176–177.

⁴⁸ G. Buschan, *Die Sitten der Völker*, t.1, Stuttgart [year of publication not given], pp. 60–63.

⁴⁹ D.G. Fritz-Patrick a. J. Kimbuna, *op. cit.*, p. 69.

⁵⁰ A.H. Schultz, *Some Factors Influencing the Social Life of Primates in General and of Early Man in Particular*, [in:] *Social Life of Early Man*, ed. S.L. Wahburn, Chicago 1961, p. 72.

⁵¹ W. Bęben, *The rites of passage...*, p.119 and 131; W. Bęben, *The religious aspects...*, p. 233; W. Bęben, F.M. Rosiński, *The traditional marriage in New Guinea and its transformations*, [in:] *The peoples and cultures of Australia and Oceania*, eds. B. Kopydłowska-Kaczorowska, F.M. Rosiński, Wrocław 1998, p. 225.

⁵² A. Mulderink, *Stammesinitiation und christlicher Glaube bei dem Papuas*, "Die katholischen Missionen KM" 1988, no. 1, pp. 19–23.

In some Papuan community, for instance, the initiation ritual was carried out along with remarkable sin-sing, as the natives did not want a boy to start secondary school without initiation.

Yet some trends can raise doubts, and they can sometimes be downright negative. There appears in the young a considerable openness onto alien cultural forms, especially as regards technological achievements. Many people, especially young ones, desire to possess a car, radio, electricity, a tin-roof house, a cistern for water, modern musical instruments, fashionable clothes and other mass culture objects as quickly as possible, about which they have heard or which they have been exposed to in cities⁵³. A greater sexual freedom can be observed, prostitution is on the increase, though it has not been present for a long time, in the pre-initiation and premarital period the young often engage themselves in sexual encounters, especially when they are educated far away from their family environment; hence, the number of unwanted pregnancies and abortions is on the uptake⁵⁴.

Many traditionally minded natives view the young generation, which shows little respect for the old culture and the faith of their fathers, with much scepticism, even with disapproval. They often feel disoriented, frustrated, sometimes even humiliated, since they have lost their social, religious, and economic prerogatives, and they see that their world is in retreat, that they have ceased to count; they are afraid of sexual freedom, equality, the economic independence of their wives, and the Western lifestyle⁵⁵. Myths, tribal traditions, worshipped ceremonies, remarkable sing-sings, different taboos, sacred buildings, and even magical practices have a lesser and lesser significance in the eyes of the young; they consider them to be relicts and obstacles on the way towards achieving Western wealth. The aversion to the past, to the multi-generational tradition, to the old culture in the young is on the increase. "Young people refuse to wear traditional clothing, whose symbolism gradually disappears. They have a relaxed manner, do not respect village authorities, and they frequently poke fun at them and the old ways [...]. They paint their faces, write inscriptions on their hats and t-shirts [...]; the younger ones steal as they want to show that they can do whatever they want and no one can catch them"⁵⁶. The lack of respect, the questioning of the cultural achievements of a community, the fascination with the Western lifestyle and with technological advancements are a serious threat to the preservation by their natives of their ethnic identity and valuable folklore elements of their community.

⁵³ W. Bęben, *The religious aspects...*, p. 282.

⁵⁴ W. Bęben, *The rites of passage...*, p. 142; W. Bęben, F.M. Rosiński, *The traditional marriage...*, pp. 224–225.

⁵⁵ P. Rosiński, L. Zimmer-Tamakoshi, *Love and Marriage among the Educated Elite in Port Moresby*, [in:] *The Business of Marriage – Transformations in Oceanic Matrimony*, ed. R.A. Marksbury, Pittsburg 1993, pp. 175–204.

⁵⁶ W. Bęben, *The little world...*, p. 267.

5. CONCLUSION

The above analysis shows that the cultural transformations on New Guinea have affected children and the youth in particular. The transformations were often approved of by them as they supported their life aspirations, opportunities of development in the economic, social, political, and civilization sense. However, the transformation of the former patterns based on mythology, the customary law and tribal tradition into new ideals grounded in Christianity, the acceptance of the new, to a considerable degree, rationalised world view, the principles of the Western civilization, getting used to the empirical mentality and technological advancements, a critical approach to the mass media and advertising require more time than the superficial and spectacular success of "modernisation" or "a cultural promotion" connected with industrialisation, urbanisation, scholarisation or accelerated mass Christianisation. This will require a long time. The process in particular domains, environments, and regions of the country takes place at a different pace. One can notice many positive changes, for example, in the attitude of the young generation towards girls and women; sexual antagonism decreases, the education of children, the preparation the young for a profession become more widespread. The young take part in different social, cultural, and religious initiatives. There is yet a lot more to be done for the young to appreciate the culture of their community, to try to integrate its diverse elements with the Christian faith in order to be able to protect their own heritage as they reach out for the Western values.

Transl. Rafał Dubaniowski

WORKS CITED

- Aufenanger P.H. u. Höltker G., *Die Gende in Zentral-Neuguinea – Vom Leben und Denken eines Papua-Stammes im Bismarckgebirge*, Wien 1940.
- Der Fischer Weltatmanach* 1999, ed. M. v. Baratta, Frankfurt a. Main 1998.
- Bęben W., *Mały świat wokół wulkanu – Tradycyjne normy zwyczajowe w życiu wyspiarzy Biem w Papui Nowej Gwinei*, Warszawa 2004.
- Bęben W., *Obrzędy przejścia u Arapeszów*, [pr. dokt. nieopubl., UW], Warszawa 1986.
- Bęben W., *Religijne aspekty tradycyjnych wierzeń i obrzędu ludu Arapesz w Papui Nowej Gwinei* [pr. dokt. nieopubl. ATK], Warszawa 1987.
- Bęben W., *Tradycyjne formy życia seksualnego Melanezyjczyków*, [w:] *Ludy i kultury Australii i Oceanii*, red. F.M. Rosiński, Wrocław 2001.
- Bęben W., F.M. Rosiński F.M., *Mity krajowców wyspy Biem*, [w:] *Wszystek krąg ziemski – Antropologia, historia i literatura*, red. P. Kowalski, Wrocław 1988.
- Bęben W. i Rosiński F.M., *Tradycyjne małżeństwo na Nowej Gwinei i jego przemiany*, [w:] *Ludy i kultury Australii i Oceanii*, red. B. Kopydłowska-Kaczorowska, F.M. Rosiński, Wrocław 1998.
- Bohannan P., *Social Anthropology*, New York 1963.
- Buschan G., *Die Sitten der Völker*, t. 1, Stuttgart [b.r.w.].
- Dannenberg W., *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983.

- Diolé P., *The Forgotten People of the Pacific*, New York 1977.
- Dworczak W., *My dzicy Papuasi*, Warszawa 1985.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa 1998.
- The Encyclopedia of Religion*, ed. M. Eliade, t. 15, New York 1987.
- Fautsch H., *Fürs Grobe die Frau – Wie die Ordensschwwestern die Stellung der Frau in Papua – Neuguinea verändern*, „Steyl Nachrichten”, 1989, no. 2.
- Hauser-Schäublin B., *Kulturhäuser in Nordneuguinea*, Berlin 1989.
- Heiler F., *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*, Stuttgart 1979.
- Hogbin J., *Puberty to Marriage: A Study of the Sexual Life of the Natives of Wogeo, New Guinea*, „Oceania”, 1946, no. 16.
- Hoyle F., *Mensch und Materialismus*, West-Berlin 1961.
- Das Länder Lexikon*, ed. J. Hughes, M. Unger, München 1999.
- Hunger W., *Neuguinea*, „Die Katolischen Missionen KM”, 1972, no. 3.
- Hunger W., *Papua-Neuguinea*, „Die Katolischen Missionen KM”, 1976, no. 1.
- Husen T., *Erziehung, Erziehungswissenschaft* [w:] *Lexikon der Psychologie*, W. Arnold hrsg., t.1, Freiburg 1980.
- Fritz-Patrick D.G., J. Kimbuna, *Bundi – The Culture of a New Guinea People*, Nerang 1983.
- Jurczyga J., *Stosowanie nowych metod*, [w:] *Z kraju kamiennej siekiery – Misjonarze werbiści o Nowej Gwinei 1910–1973 r.*, red. T. Dworecki, Warszawa 1975.
- Knauff B.M., *From Primitive to Postcolonial in Melanesia and Anthropology*, Ann Arbor 2002.
- Koch G., *Kultur der Abelam*, Berlin 1968.
- Kowalak W., *Kulty Cargo na Nowej Gwinei*, Warszawa 1983.
- Lexikon der Psychologie*, eds. W. Arnold, H.J. Rysneck, R. Meili, t. 1, Freiburg 1980.
- Lips J.E., *U źródle cywilizacji*, Warszawa 1957.
- Marcol A., *Józefa Wittga Teologia narratywna*, Warszawa 1986.
- Mead M., *Trzy studia. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*, Warszawa 1986.
- Megitt M.J., *Male Female Relationship in the Highland of Australian New Guinea*, [w:] *Church Mission Cultural Conference, 18–19 May 1966*, Wapenamanda 1966.
- Mulderink A., *Stammesinitiation und christlicher Glaube bei den Papuas*, „Die Katholischen Missionen KM”, 1988, no. 1.
- Neues Wörterbuch der Völkerkunde*, eds. W. Hirschberg, M. Fries, Berlin 1988.
- Reay M., *Women in Transitional Society*, [w:] *New Guinea on the Threshold – Aspects of Social, Political and Economic Development*, ed. E.F. Fisc, Canberra 1976.
- Reay M., *The Kuma – Freedom and Conformity in the New Guinea Highland*, Melbourne 1959.
- Reko K., *Sex Roles in Enga Marriage*, [in:] *Anthropological Study Conference*, WHD Wabag, Amapyaka 1968.
- Rosi P.a. Zimmer-Tamakoshi L., *Love and Marriage among the Educated Elite in Port Moresby*, [in:] *The Bussiness of Marriage – Transformations in Oceanic Matrimony*, ed. R.A. Marksbury, Pittsburg 1993.
- Schultz A.H., *Some Factors Influencing the Social Life of Primates in General and of Early Man in Particular*, [in:] *Social Life of Early Man*, ed. S.L. Wahburn, Chicago 1961.
- Vicedom G.V., *Die Nbowamb – Die Kultur der Hagenberg-Stämme im östlichen Zentral-Neuguinea*, t.2. *Gesellschaft, Religion und Weltbild*, Hamburg 1943.
- Vivelo F.R., *Cultural Anthropology Handbook*, New York 1978.
- Wesemann H., *Papua – Neuguinea, Niugini – Steinzeit-Kulturen auf dem Weg ins 20 Jahrhundert*, Köln 1985.
- World Christian Encyclopedia – A Comparative Study of Churches and Religions in the Modern World AD 1900–2000*. ed. D.B. Barrett, Nairobi 1982.
- Woźnicki A., *W poszukiwaniu człowieka pierwotnego*, Lublin 1994.

RYSZARD WAKSMUND ✧ Uniwersytet Wrocławski

U źródeł postaci mentora w polskiej literaturze dziecięcej

Abstract: There is no traditional work for children lacking a figure that serves the function of a mentor. Three sources of the creation of this type of figure can be pointed out: an ancient one, a biblical one, and an Enlightenment one. The figure of the Mentor originates from Homer's *Odyssey* – as one of the masques used by Athena, the goddess of wisdom, towards Telemachus, the son of Odysseus. Considered to be the father of young-adult literature, in his *The adventures of Telemachus*, Francois Fénelon enriched the figure of the Mentor with typical human attributes (experiencing misfortunes, artistic talent, negotiation and reformatory skills, disciplining a pupil). In the light of the biblical tradition, the role of heavenly guardians is played by angels, which can be observed in the history of Tobias, yet the principal teacher or mentor for Jews is Jehova alone. In the Old Polish age, two ways of creating the mentor were formed – as a father of a family and as God (Providence). Addressed to a young reader, the works of Mikołaj Kochanowski, Marcin Bielski and Andrzej Krzywodębski testify to the fact. However, in the age of the Enlightenment, when children's literature is born, there appears, under the influence of Rousseau, a departure from fatherly authoritarianism towards new emotionality granting a child a right to ignorance and erroring. There encroach on stage French mentors and governesses, frequently ridiculed in comedies, yet required as moderators of the content of magazines for children. In the post-Napoleonic times, their place would be taken by women from a home circle: mothers, grandmothers, aunts, forming the soul of a Polish child so that it can oppose the schools of the invaders – the German and Russian ones. That is why the didactic current would stifle for decades the pedagogic ideas of the Romantics, granting a child a right to rebel, phantasise, and play.

Keywords: Mentor, Child, Polish Literature, Renaissance, Age of Enlightenment

Słowa kluczowe: mentor, dziecko, literatura polska, renesans, oświecenie

Postać Mentora, jak wiadomo, wywodzi się z kart *Odysei* Homera, jest więc o wiele starsza niż literatura dziecięca, ukształtowana dopiero w czasach nowożytnych. W eposie Homera odgrywa ona marginalną rolę – jako jedna z masek używanych przez boginię mądrości Atenę w stosunku do Telemaka, syna Odyseusza, aby wspierać go w usiłowaniach odnalezienia ojca. Mentor był przyjacielem Odyseusza i Atena wykorzystała ten fakt, by wcielić się w jego

osobę, naśladować tym samym Zeusa w roli Amfitriona. Dzięki temu niebiański opiekun dorastającego chłopca, syna władcy Itaki, nobilitował niełatwy trud zwyczajnych preceptorów, od jakich roił się świat antyczny – w szkole, w domu, w wojskowym obozie. W gruncie rzeczy bowiem chodziło dawniej o ukształtowanie przyszłego wojownika, wodza, władcy, słowem – mężczyzny. Z tego powodu *Iliada* Homera, ale także *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha, *Cyropedia* Ksenofonta czy anonimowa *Historia Aleksandra Wielkiego* uchodziły za ideał literatury dydaktycznej – nie tylko w czasach antyku. Andrzej Frycz Modrzewski w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej*, w księdze I. *O obyczajach*, rozdz. VI. *Jak troszczyć się trzeba o dobre wychowanie dzieci i młodzieży* podsuwa jako przykład nauczyciela Achillesa – Feniksa, który podjął się tego zadania na prośbę ojca herosa, z czym się bynajmniej przed swym podopiecznym nie kryje.

Ojciec mnie, powiada, tobie
Na druha dał i mistrza, bym ci dobrych czynów
I trafnych słów naukę dawał i przykłady.
Byś był dzielny ramieniem, a podczas narady
I słowem pięknie rzecz swą umiał wypowiedzieć,
Bowiem tego nie mogłeś sam od dziecka wiedzieć,
W czym mężów chwała i czym sława się ocenia,
A to czynem wojennym i sztuką mówienia¹.

XVI-wieczni reformatorzy wychowania podkreślali także rolę Arystotelesa jako preceptora Aleksandra Wielkiego, usiłującego wykorzenić w chłopcu złe nawyki wpojone przez poprzedniego wychowawcę – Leonidasa². Średniowieczna *Powieść o Aleksandrze* jako antymistrza wskazuje trudniącego się czarnoksięstwem Egipcjanina Nektanebo, którego Aleksander, uznając za fałszywego przewodnika, strąca pewnego dnia w przepaść Zdaniem Katarzyny Dybel:

figura mistrza – podobnie jak figura wyjątkowego ucznia – organizuje materię narracyjną. Organizuje ją poprzez obecność Arystotelesa na przestrzeni całego utworu, poprzez jego czujność, poprzez wciąż udzielane i przypominane rady, obecność fizyczną i duchową, przejawiającą się w mądrości przekazanej Aleksandrowi i jego otoczeniu. Tym samym postać Arystotelesa ukazana zostaje jako swoisty archetyp mistrza – jako uosobienie mędrca, duchowego przewodnika, ale i jako symbol wielkości kultury antycznej ubogaconej duchem chrześcijaństwa³.

Takie samo wrażenie odnosimy w stosunku do postaci Mentora wykreowanego na kartach *Podróży i przygód Telemaka* z końca XVII w. przez „starożytnika” Fra-

¹ *Pisma pedagogiczne polskiego Odrodzenia (Wybór)*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956, s. 187–188.

² *Ibidem*, s. 19, 101.

³ Zob. K. Dybel, *Mistrz i uczeń w starofrancuskiej literaturze powieściowej*, Kraków 2013, s. 60–63.

nçois Fénélon. W tej pierwszej powieści przygodowej, świadomie przeznaczonej dla niedorosłego czytelnika, postać Mentora została wzbogacona o nowe atrybuty, a mianowicie: popisywanie się kunsztem artystycznym, zdolnościami negocjacyjnymi i reformatorskimi a nade wszystko zdolnością studzenia miłosnych zapalów wychowanka. Nic więc dziwnego, że w XX-wiecznej parafrazie tego dzieła *Przygody Telemacha* Louisa Aragona z 1922 r. Mentor, traktowany z lekceważeniem przez syna Odyseusza, dowodzi swej jurności miłosną schadzką z nimfą Kalipso.

W świetle tradycji biblijnej rolę niebiańskich opiekunów spełniają aniołowie, co widać w historii Tobiasza, ale głównym nauczycielem czy mentorem dla Żydów pozostaje sam Jahwe, jego przykazania i kary, jakie wymierza za ich przekraczanie, udzielając z czasem swych pedagogicznych prerogatyw Mojżeszowi, starotestamentowemu prorokom a następnie Jezusowi zwanemu Synem Bożym. Wychowanie chrześcijańskie, wyzbyte pogańskiego elitaryzmu, stara się nie pomijać dzieci warstw niższych, także dziewcząt, upowszechniając jednocześnie archetyp Boga-Ojca i całkowicie posłusznego mu Syna Bożego czyli Jezusa, który dla każdego chrześcijanina staje się niekwestionowanym wzorem do naśladowania. Ponadto sam Jezus pełni rolę Mistrza zarówno w odniesieniu do swych wybranych uczniów, apostołów, jak i każdego, kto zwróci się do Niego po radę czy pomoc. Ten aspekt działalności Mesjasza podkreślał już jeden z pierwszych ojców Kościoła, mędrzec z Kapadocji, Klemens Aleksandryjski z II/III w. w dziele *Boski Mistrz albo Wychowawca*, będącym wprowadzeniem do wiary chrześcijańskiej, z analizy którego, zdaniem K. Dybela, wynika, iż: „Mistrzem jest Chrystus, uczniem ten, kto wchodzi z Nim w osobistą relację, opartą na miłości i zaufaniu. Chodzi o zbudowanie szczególnej więzi z Nauczycielem, tylko wtedy bowiem można postąpić w mądrości, która jest uprzywilejowaną drogą do szczęścia. Tym samym Nauczyciel jest Przewodnikiem, który ‘nie myli się w niczym, Przewodnikiem pewnym i wiernym’”⁴.

Relacja Ojciec – syn oraz Mistrz – uczeń stanowią tu awers i rewers tej samej monety, której wartość objawia się w słowie i czynie, ich wzajemnej odpowiedniości i harmonii. Zdrada Mistrza nie sprowadzała na winnego kary cielesnej, lecz katusze duchowe, które ustawały wraz ze skrucą i przebaczeniem jako znakiem boskiego miłosierdzia. Natomiast sprzeniewierzenie się Ojcowi, którego ziemskim odpowiednikiem stawał się rodzic dziecka, skutkowało użyciem różgi, czego literackim świadectwem stał się znany co najmniej od XVIII w. wierszyk dydaktyczny *Kolęda dla małych dzieci*, z incipitem: „Róźdzką Dziateczki duch Boży bić radzi...” Już bowiem w XVI-wiecznym traktacie Erazma Glicznera *Książki o wychowaniu* mowa o karaniu tym sposobem: „A przeto ociec, chceli z syna swego co dobrego mieć, z młodu niechaj się około niego zawija, swej wolej niechaj mu nie dopuszcza, jako może nabarziej, niechaj go powściąga, a rogów niechaj uciera, aby nie wzrastały”⁵. Zaleca się jednak, by rodzic wykonując

⁴ K. Dybel, s. 9–10.

⁵ *Wybór pism pedagogicznych polskiego Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956, s. 290.

karę, sam nie unosił się gniewem. W dramacie religijnym *Żywot Józefa* kreśli Rej postać tytułowego bohatera w sytuacji, gdy nie szczędzi moralnych napomnień pięknej małżonce Putyfara, dybiącej na jego niewinność.

W dobie staropolskiej ukształtowały się dwa sposoby kreowania mentora. Jest nim, po pierwsze, ojciec, który nie tylko temperuje charakter swych pociech, ale i wychowuje. Kulminacją procesu wychowawczego staje się zwykle pouczenie, jakie przekazuje tuż przed swym zgonem jako swego rodzaju testament moralny. Jako przykład można podać opublikowane w 1585 r. *Rotuły do synów moich* Mikołaja Kochanowskiego, młodszego brata słynnego poety, aczkolwiek trudno ustalić, w jakim wieku byli adresaci wierszowanych ojcowskich „napomnień”, mających charakter ojcowskiego testamentu. Nawiązując do *Księgi Psalmów* i *Księgi Przysłów* autor rotułów, czyli tekstów przekazywanych dalej, zachwala cnotę i mądrość jako dary pochodzące od Boga: „Kto-ć się, dziatki, Boga boi,/ ten na jego drogach stoi,/ a przestrzega wolej Jego,/ nie czyniąc nic wszetecznego”.

Z epoki renesansu wywodzi się również moralitet Marcina Bielskiego *Komedyja Justyna i Konstancyjej* (1557), gdzie szykujący się na śmierć ojciec przekazuje dzieciom, również w nieokreślonym wieku, całe swe doświadczenie życiowe: „Synu miły, przychyl się/ A skłoń uszy swoje,/ Takież i ty, córko ma,/ Bierz to w myśli twoje./ Co starszy nauczają,/ Za skarby chowajcie./ Takież mojej powieści/ Teraz miejsce dajcie”⁶. Justyn dodatkowych mentorów zyskuje w alegorycznych postaciach, uosabiających wartości pożądane bądź naganne: Świat, Praca, Młodość, Wenus, Wstyd, Bachus, Mierność, Postawa, Pokora etc., a nawet Karność z miotłą. Z kolei jego siostra Konstancja będzie zmuszona do wysłuchiwania nauk z ust postaci nazwanych: Stałość, Posłuszeństwo, Wierność, Nadzieja, Miłość, Radość oraz Wdowa czyli Libertas. Ale i sam rodzic ma także swych dwojakich mentorów – Starość i Mądrość, Niemoc i Pokusę, przy czym z tą ostatnią rozprawia się Anioł. Jednocześnie poprzez prolog, mający formę dialogu Mistrza z Książkami, eryguje do roli preceptora samego autora zainteresowanego jak najszerzym odbiorem swego dzieła.

Cnota, Sława i Rozkosz to w *Tragedii o polskim Scylurusie* Jana Jurowskiego z 1604 r. trzy upersonifikowane wartości, po stronie których muszą opowiedzieć się trzej synowie tytułowego bohatera: Herkules, Parys i Diomedes. Toteż stary Scylurus, spodziewający się rychłej śmierci, nie szczędzi im ojcowskich napomnień. Z kolei w szkolnym dramacie jezuickim *Antitemiusz* rolę mentora wobec tytułowego bohatera, ostentacyjnie zrywającego z Bogiem, nawet na łożu śmierci, spełnia nie tylko jego Anioł Stróż i upostaciowane dramatycznie Sumienie, ale gdy stanie się już trupem, rozszarpywanym przez diabły, jego własna Dusza potępiona, żaląc się: „Ileż to razy podszeptywałam ci zbawienne rady, abyś porzuciwszy zdradzieckie zbrodnie kiedyś wreszcie oddał się świe-

⁶ Marcin Bielski, *Komedyja Justyna i Konstancyjej*; Marcin i Joachim Bielscy, *Sejmy niewieści*, oprac., komentarz i wprowadzenie J. Starnawski, słowem wstępnym poprzedził A. Gorzkowski, Kraków 2001, s.126.

tlanym radościom bóstwa, żebyś często rozmyślał o nagrodzie przygotowanej w niebie i żebyś zrozumiał, że jesteś mieszkańcem niebieskiej ojczyzny”⁷.

Uważana przez Izabelę Kaniowską-Lewańską za najstarsze polskie dziełko dla dzieci⁸ *Artes Dobromilenses / Nauka dobromilska* (1613) przypisywana Janowi Szczęsnemu Herburtowi zawiera w dwujęzycznym brzmieniu, łacińskim i polskim, zaczerpnięte z antyku sentencje i aforyzmy przypisywane m.in. Kleobulowi z Lindu, Chilonowi z Lacedemonu, Solonowi z Aten, Talesowi z Miletu czy mimografowi rzymskiemu Publiuszowi. Np. *Noce te ipsum.* – Znaj się każdy, *Tempori parce* – Czasowi wyrozumiej, *Oderis calumnias* – Brzydź się potwarzą. Niektóre z nich przybierają formę wierszowaną, literacką, aby mogły łatwiej zapadać w pamięć: „Mówić nieumiejętny/ Ten co milczeć niechętny” czy „W ten czas zowie szczęśliwego,/ Gdy dokończył dzieła swego”. Można by powiedzieć, że mamy tu do czynienia z mentorem kolektywnym, stanowiącym zbiór autorytetów, funkcjonujących na takich samych zasadach, co we współczesnych wypisach szkolnych – z tą różnicą, że wypowiedzi te, podobnie jak zamieszczone w tej książeczce anegdota antyczna, „Solonowe prawo z Arystotelesa” oraz wykaz herbów polskich, spaja, podobnie jak w *Rotulach* Kochanowskiego, ojcowski ton i szlachecki system wartości.

Większy stopień oryginalności reprezentował pochodzący z epoki saskiej wierszowany (w sekstynach) poradnik Adriana Krzywodębskiego *Chłopiec wyćwiczony chłopcom gnuśnym, leniwym, kujonom, domatorom dla ćwiczenia; chłosty dobrej według opisanego niżej mianowanych artykułów szczerze i uprzejmie zawsze życzy i winszuje* (1759). Poprzez tekst przebija silnie wyeksponowana funkcja perswazyjna. Jego treść stanowi wykaz szesnastu „artykułów”, czyli obowiązków kierowanych do młodocianego sługi czy dworzanina w dniu powszednim – od chwili, gdy rano wstaje i czeka na pańskie rozkazy, pomaga mu się myć i ubierać aż po nasuwające się z biegiem godzin specjalne posługi, wymagające staranności, poświęcenia i dyskrecji. I tak artykuł XI głosił:

Kiedy w domu zostaniesz lub będziesz przy Panu,
Pilno, proszę, postrzegaj, chłopcze, swego stanu.
Boso, w jednej sukience chodź, a ochędoźnie,
Pańskie słowa uważaj, a mow z nim ostrożnie,
Gdy cię pošlą do kogo w jakiegokolwiek sprawie,
Jak najprędzej wracaj się, bo będziesz na ławie⁹.

⁷ *Antitemiusz. Jezuicki dramat szkolny*. Z rękopisu Biblioteki w Upsali wydał Jan Dürr-Durski, tekst oryginału oprac. i opatrzyła komentarzem L. Winniczuk, konsultant nauk. M. Piezia, przeł. L. Joachimowicz, Warszawa 1957.

⁸ I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973, s. 38.

⁹ A. Krzywodębski, *Chłopiec wyćwiczony, chłopcom gnuśnym, leniwym, kujonom, domatorom dla ćwiczenia; chłosty dobrej według opisanego niżej mianowanych artykułów szczerze i uprzejmie zawsze życzy i winszuje*, w Krakowie 1759.

Za źródło tego pomysłu należy uważać XVI-wieczne dziełko Erazma z Rotterdamu *De civitate morum puerilium* (*Zasady dobrego wychowania*), gdzie jedyną sankcją za naruszenie wyłożonych zasad jest co najwyżej ośmieszenie się winowajcy, utrata dobrego imienia czy zawiść towarzyszy. U Krzywodębskiego każdy z „artykułów”, o ile by nie został zrealizowany co do joty, został obwarowany groźbą chłosty w określonej ilości „plag” czyli uderzeń – najmniejszej w przypadku drobnego uchybienia przy stole (1 plaga), największej zaś w przypadku zatajenia „trefunku” zasługującego na ukaranie (40 plag). W dopisku *Do Zoila* pozostawiono krytycznemu czytelnikowi pełną swobodę co modyfikacji przedstawionego kodeksu, zgodnie z jego własnymi upodobaniami. Jak stwierdził Norbert Elias: „Szesnastowieczne kompendia dobrych manier są zwierciadłem nowej dworskiej arystokracji, wykształcającej się powoli z elementów różnego pochodzenia społecznego. Wraz z nią wykształca się dystynktywny kodeks zachowań”¹⁰. W polskim przypadku chodzi raczej o zwykłą tresurę służby związanej z typowo sarmacką mentalnością.

Jeszcze nieistotny wydaje się biologiczny wiek adresata, albowiem niedorosłość mierzy się poziomem wiedzy i doświadczenia życiowego. Świadczy o tym tłumaczone z francuskiego dzieło Imć Pana La Nobile’a *Szkola świata albo Nauka jednego Ojca dana Synowi swemu jak ma żyć i postępować w świecie* (1755), składające się z 21 rozdziałów, jak np. I. *O przystojności i przyjemności*; V. *O szczerości i sekrecie*; IX-XI. *O sposobach przyjscia do Fortuny w stanie duchownym, – w stanie żołnierskim, – u Dworu*; XIV. *O kochaniu*; XVIII. *O polityce*; XXI. *O obrzydzeniu świata i kontencji pochodzącej z oddalenia od niego*. Na uwagę zasługuje fakt, że Ojciec, noszący imię Arystyp (ucznia Sokratesa) udziela nauk 20-letniemu młodzieńcowi – Timagenesowi (imię starogreckiego historyka) na jego własną prośbę, ten bowiem dopiero wychodzi w świat i pragnie w nim znaleźć odpowiednie miejsce. Co więcej, nauka przybiera formę dialogu sokratycznego – udzielana w trakcie przechadzek po okolicy jest naśladowaniem porządku naturalnego, albowiem nawet ptaki nie szczędzą nauk swym pisklętom. Nic więc dziwnego, że dodatkowym argumentem staje się często bajka Ezopowa (zwierzęca), ułożona wierszem przez samego Arystypa, jak np. *Bajka o wilku i głowie kamiennej*, *Bajka o dębie i chruście*, *Bajka o małpie i lisie*, *Bajka o uszach oślich Midasa*, *Bajka o kogucie i klejnocie*. Znajdziemy je i u Lafontaine’a chociażby w utworze *Dziecko i bakalarz*, gdy tonący w Sekwanie malec, zamiast liczyć na szybki ratunek, musi wysłuchiwać pouczeń przechodnia; toteż odautorski komentarz skierowany jest przeciwko gadatliwym pedantom: „Lecz, bracie, najpierw wyrwij mnie z kłopotów,/ A potem wygłoś perorę!”¹¹

Ale nawet w wieku XVIII znajdziemy mniej lub bardziej urozmaicone kompilacje, jak chociażby anonimowy druk *Szkoły Rycerskiej Wybrane zda-*

¹⁰ N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, przeł. T. Zabłudowski, Warszawa 1980, s. 133.

¹¹ J. Lafontaine, *Bajki*, przeł. i objaśnił S. Komar, wstęp L. Łopatyńska, Wrocław 1953, s. 57.

nia i myśli czyli Apoftegmata i powieści starożytnych mężów sławnych, wyjęte z Plutarcha, Diogenesa Larecjusza, Eliana, Atheneusza, Stobera, Makrobiusza i in. (...) Z opisaniem Stratagemmajów i Bitwów Greków i Rzymianów, od Frontina napisanych... (1787). Bardziej oryginalny i mniej elitarny wydaje się za to opracowany przez Jana Jakuba Dzwonkowskiego, lektora gimnazjum tołuńskiego *Wyborny zbiorek historyjek, bajeczek rozmówek, medytacji i innych rzeczy roztropanych do pocziwej rozrywki i nauk służących...* (Gdańsk 1757), gdzie już większą rolę odgrywać będzie materiał beletrystyczny. Ukazuje się on w tym samym roku, co słynny na całą Europę *Magasin des enfans* Lepirince de Beaumont, zbudowany z konwersacji i wykładów aranżowanych na użytek dziewcząt przez Imć Panią Bonę (Mlle Bonne), będącą *porte parole* samej autorki, trudniącej się nauką francuskiego w bogatych angielskich domach. Bo Oświecenie to wiek magazynów jako kompendiów wiedzy na użytek edukacji domowej, wypierającej tryb kształcenia internatowego, w kolegiach, zarezerwowanego przede wszystkim dla młodzieży męskiej.

W renesansie wychowanie dziewcząt, zostało zepchnięte na dalszy plan i Rej w *Zwierzciadle* pyta: *Matki dziewczki czego mają uczyć?* skwitował stwierdzeniem: „Także też i panie matki około dziewczeczek swych powinny także pilność mieć, gdyż to jest naród mdły, a nade wszystko snadnie nałomny”¹². Przekonanie to utrzymywać się będzie u nas aż po czasy saskie, z których pochodzi broszurka *Uwagi pewnej chwalebnej Matki godnej Córce swojej, gdy ją za mąż wydawała na pożegnaniu podane...* (1760), gdzie zaleca się m.in., aby wcześniej z dzieci „wykorzeniać defekta”, takie jak: lekkomyślność, popędliwość, nieszczerość, „niesekretność”, a nade wszystko pychę i łakomstwo.

Ale już w wieku XVIII krąg niedoroslých konsumentów wiedzy poszerza się niepomrotnie, przekraczają granice stanu, płci i wieku. Dziełko Mme de Beaumont stosunkowo szybko zostało przetłumaczone na język polski. Gdy dziewczęta Imć Pani Bony popisują się wiedzą z zakresu historii, geografii, mitologii i religii, ona sama koncyduje na ich użytek historyjki o wrózkach, zarezerwowane do tej pory dla Babci Gąski ze słynnego zbioru Charlesa Perraulta. *Magazyn dziecinny* będący, substytutem serii podręczników, znajdzie się w ręku niejednej francuskiej guwernantki szukającej pracy w polskich domach. To początek systematycznego piśmiennictwa adresowanego wprost do niedoroslęgo odbiorcy. Na gruncie niemiecki odpowiednikiem tego magazynu stanie się dwutygodnik Christiana Feliksa Weisse’a „Der Kinderfreund” („Przyjaciel Dzieci”) z wyraźnie wykreowaną w *Przedmowie* sytuacją scedowania przez autora-ojca, zajętego sprawami handlowymi, edukacji swych pociech na wędrownego nauczyciela, starego kawalera o imieniu Filoteknos (tzn. kochający dzieci), który z kolei dla wykonania tego zadania dobiera sobie takich jak on sam miłośników wiedzy. Miejsce ojcowskiego mentora, zatroskanego o duszę swych dzieci, zastępuje preceptor-specjalista, przekonany, że dobra edukacja,

¹² *Wybór pism pedagogicznych polskiego Odrodzenia, op. cit.*, s. 324.

podparta wiarą w dobre intencje dziecka, jest zdolna wypełnić wszelkie zło. Zapewne z tego powodu „Przyjaciel Dzieci” stanie się tytułem wielu wydawnictw periodycznych dla niedorosłych aż po wiek XX, łącznie z naszym polskim „Misiem”, nazwanym w podtytule „Przyjacielem Najmłodszych”.

Do rąk polskiego czytelnika dotrą niebawem *Wieczory zamkowe* Mme de Genlis, gdzie podmiotem treści książki przeznaczonej na użytek domowy stanie się wykreowana we *Wstępie* matka-arystokratka, koncypująca na użytek swych dzieci już nie powiastki o wrózkach, ale realistyczne opowiadania i mini-powieści, dające okazję do wspólnych z dziećmi roztrząsań. Pomysł ten na gruncie niemieckim spożytkuje z kolei Joachim Heinrich Campe, wkładając w usta Ojca – mieszczanina z Hamburga – opowiadania o przygodach Robinsona i odkryciu Ameryki przez Kolumba, pobudzające jego małoletnich słuchaczy, zgromadzonych wieczorami pod domową lipą, do stawiania rzeczowych pytań o charakterze encyklopedycznym oraz wychowawczym. Do tego pomysłu nawiąże w połowie XIX w. nasz Lucjan Siemieński w *Wieczorach pod lipą*, wkładając wykład o dziejach Polski w usta Grzegorza z pod Racławic – chłopskiego preceptora.

W wieku XVIII, gdy rodzi się literatura dla dzieci, następuje, pod wpływem koncepcji Rousseau, wyłożonych w jego słynnym *Emilu*, odejście od ojcowskiego autorytaryzmu w stronę nowej uczuciowości, przyznającej dziecku prawo do niewiedzy i błędu, a mentorowi rolę przyjaciela dziecka. W tej samej epoce kryzys świata feudalnego i narodziny społeczeństw obywatelskich sprzyja przewartościowaniu piśmiennictwa dla niedorosłych i stylu wychowania. Ojciec stanie się wychowawcą „miękkim”, dzieląc swój liberalizm wychowawczy z matką dziecka, a w końcu całkowicie oddając jej pole działania w tym zakresie. Jego miejsce zajmie guwerner, w polskich warunkach – Francuz, często podejrzanej konduity, prowadzący nierzadko wychowanka do zguby. Tego rodzaju przykłady znajdziemy zarówno w komediach konwiktowych Franciszka Bohomolca, jak i na kartach słynnej powieści Ignacego Krasickiego *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki*, gdzie preceptor chłopca, Damon, mianuje się francuskim markizem, który zbiegł z ojczyzny po uśmierceniu w pojedynku prezydenta parlamentu; zostaje wszelako zdemaskowany jako karciany szuler i wszcząwszy awanturę ląduje wraz z swym podopiecznym w więzieniu. Nie wiele lepszą opinią cieszyły się francuskie guwernantki, angażowane do edukacji dziewcząt. Jak pisał Maksymilian Prokopowicz:

Madamy te czy madmoaeslle są istne awanturnice, które swój kraj, dopuściwszy się niechwałebnego jakiego uczynku, opuszczając albo z niego uciekając, szukają w Polsce gnieźdzenia się. Aż nadto napatrzaliśmy się, jak te madamy, romansowiczych dzieł miłośnice, zaraziły wiele zacnego urodzenia panienek, które w dalszym swym wieku zostały heroinami romansowniczymi, hańbą rodziny, obelgą Polski. Nie możemy przesłuchać, ile kłopotu, ulegania, subiekcyi

musiano użyć z tymi zbiegłymi madamami, na polskim chlebie tuczącymi się, z tymi osławiającymi Polskę guwernantkami¹³.

Ojcowska abdykacja z funkcji domowego tyrana zbiega się w czasie, jak chcą niektórzy badacze, z upadkiem monarchii we Francji i zgilotynowaniem Ludwika XVI, będącego symbolicznym uosobieniem Ojca Narodu. Upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej i klęska Napoleona sprzyjać będą u nas raczej wzmocnieniu ojcowskiego autorytaryzmu. Z roku 1810 pochodzi dziełko Ignacego Lubicza Czerwińskiego *Cenzor w Ojcu, czyli Wykład cnót i wystawa wad...*, gdzie rodzic, jak czytamy w przedmowie *Do czytelnika*, „postępuje tu ze swym synem, jak Sędzia domowy z niedokończonym człowiekiem”¹⁴. Perory Ojca wypełniają to dziełko tak szczerze, że ich adresat nie ma najmniejszych szans na zadanie pytania czy wygłoszenie własnego zdania. Tę samą postawę znajdziemy w tłumaczonym z niemieckiego dziełku G.F. Niemeyera *Starzec do Młodzieńca* (Wilno 1828), mimo że we *Wstępie* deklaruje się formułą konwersacyjną: „Chcę z tobą rozmawiać, jak poufały przyjaciel, nie chcę ci tego powiadać, czego sam nie czuję. Przy wszelkich moich rozmowach ten jedyny mam cel, ciebie szczęśliwym widzieć”¹⁵. Znajdziemy tu rozważania nad naturą ludzką, nieśmiertelnością duszy, religijnością, obowiązkami wobec monarchy i Ojczyzny tudzież o oszczędności, przyjaźni i miłości, a także pochwałę romansu „boskiego Fenelona”, czyli *Telemaka*. Warto dodać, że przekład ten został dedykowany rektorowi Uniwersytetu Wileńskiego – Wacławowi Peli-kanowi, tak niechlubnie sportretowanemu w III części *Dziadów* Mickiewicza.

Romantyzm przypieczętuje fakt deprecjacji ojcostwa i starości, przyznając jednocześnie młodym pokoleniom prawo do niesubordynacji a nawet buntu. Przykład Kordiana z dramatu Juliusza Słowackiego (1834) dowodzi, że nauki starego Grzegorza, a zwłaszcza *Bajka o Janku, co psom szył buty*, sięją w duszy chłopca pragnienie działania ponad zwykłą miarę. I trzeba dopiero niemałego trudu pisarzy i pedagogów XIX wieku, by nadać temu buntowi racjonalną miarę. Mentor nie zniknie, ale stanie się figurą wielopostaciową: starym szlachciurą (*Pokój dziadunia* K.W. Wójcickiego), wiarusem napoleońskim (*Pielgrzym w Dobromilu* I. Czartoryskiej), starszym bratem (*Robinson polski* A. Dygasińskiego) a nawet samym dzieckiem, przyjmującym taką rolę wobec ukochanej

¹³ Komisja Edukacji Narodowej (*Pisma Komisji i o Komisji*). Wybór źródeł, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 301. Zob. też: R. Waksmund, *Pod okiem guwernera. O komunikacji literackiej utworów dla dzieci i młodzieży w wieku osiemnastym*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Praca zbior. red. B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1989, s. 20–35.

¹⁴ *Cenzor w Ojcu czyli Wykład cnót i wystawa wad w dwóch częściach, gdzie Ojciec Synowi młodemu w pierwszej nauce zasady cnót i do nabycia onych środków, w drugiej hańbę Wad przedstawiając, razem do cnotliwego naprowadza go życia, przez Ignacego Lubicza Czerwińskiego, we Lwowie, drukiem Józefa Schnaydera 1810.*

¹⁵ *Starzec do Młodzieńca, przez Pana G.F. Niuemeyer. Dzieło oryginalne w języku niemieckim napisane, z trzeciego wydania na polską mowę przełożone, Wilno 1828, s. X.*

zabawki (*Plastusiowy pamiętnik* M. Kownackiej). Kto wie, czy światowy sukces *Harry'ego Pottera*, nie jest reakcją na żywotne do dziś w młodych pokoleniach pragnienie solidnej wiedzy i autorytetu?

BIBLIOGRAFIA

- Antitemiusz. Jezuicki dramat szkolny*. Z rękopisu Biblioteki w Upsali wydał Jan Dürr-Dur-ski, tekst oryginału oprac. i opatrzyła komentarzem L. Winniczuk, konsultant nauk. M. Piezia, przeł. L. Joachimowicz, Warszawa 1957.
- Bielski M., *Komedyja Justyna i Konstancyje*; Marcin i Joachim Bielscy, *Sejm niewie-ści*, oprac., komentarz i wprowadzenie J. Starnawski, słowem wstępnym poprzedził A. Gorzkowski, Kraków 2001.
- Cenzor w Ojcu czyli Wykład cnót i wystawa wad w dwóch częściach, gdzie Ojciec Synowi młodemu w pierwszej nauce zasady cnót i do nabycia onych środki, w drugiej hańbę Wad przedkładając, razem do cnotliwego naprowadza go życia*, przez Ignacego Lubicz Czerwińskiego, we Lwowie, drukiem Józefa Schnaydera 1810.
- Dybel K., *Mistrz i uczeń w starofrancuskiej literaturze powieściowej*, Kraków 2013.
- Elias N., *Przemiany obyczaju w cywilizacji Zachodu*, przeł. T. Zabłudowski, Warszawa 1980
- Historia ojców i ojcostwa*, pod red. J. Delumeau i D. Roche'a, przekł. J. Radożycki, M. Palotti-Rodożycka, Warszawa 1956.
- Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973.
- Kochanowski M., *Rotuły do synów swych*, wydał A. Karpiński, Warszawa 1997.
- Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)*. Wybór źródeł, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954.
- Krzywodębski A., *Chłopiec wyćwiczony, chłopcom gnuśnym, leniwym, kuionom, domato-rom dla ćwiczenia; chłosty dobrej według opisanie niżej mianowanych artykułów szcze-rze y uprzejmie zawsze życzy i winszuye*, w Krakowie 1759.
- Lafontaine J., *Bajki*, przełożył i objaśnił S. Komar, wstęp L. Łopatyńska, Wrocław 1953.
- Pisma pedagogiczne polskiego Odrodzenia (Wybór)*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956.
- Starzec do Młodzieńca, przez Pana G.F. Niuemeyer. Dzieło oryginalne w języku niemieckim napisane, z trzeciego wydania na polską mowę przełożone*, Wilno 1828.
- Waksmund R., *Pod okiem guwernera. O komunikacji literackiej utworów dla dzieci i mło-dzieży w wieku osiemnastym*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, praca zbior. red. B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1985.
- Wybór pism polskiego Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956.

JEANETTE HOFFMANN ✦ Technische Universität Dresden

Graphic Novels as an Invitation to Read, See and Imagine

Abstract: Stories told through images, like those in comics or graphic novels awaken a great fascination (particularly) in young readers, boys and girls alike. They are invited to dive in in a story told between pictures and text. Reading, seeing, and imagining are the central actions during the reception-process. Contrary to perspectives of a pragmatically oriented approach of *reading literacy*, which emanates from the ‘competent reader’, this paper will take into account the reception-processes and social practices from the perspective of an *emergent literacy*. Through our current study *Narrations in Texts and Images – Graphic Novels in German Lessons* the graphic novel *My Mommy is in America and she met Buffalo Bill* by Jean Regnaud and Émile Bravo (2007) was read in an elementary school class at the end of the second grade. We created video records and transcripts of the discussions and documented the texts and pictures from the students. *Key incidents* were chosen from the various perception data, analyzed and compiled. Through our observations of the interactions during the lessons, the students’ conversations, writings, and pictures uncovered the literary and aesthetic experiences of the children.

Keywords: Reading Engagement, Reading Experiences, Reception Research, Graphic Novels, Classroom Discussions, Reading Diaries, Visual Literacy, Language Acquisition, German Didactics

THEORETICAL THOUGHTS

Stories told through images, like those in comics or graphic novels – as shown in the above student text (see fig. 1) – awaken a great fascination (particularly) in young readers, boys and girls alike. They are invited to dive in, both in aimless rummaging and enjoyable devouring (Spinner 2015: 190ff.) in a story told between pictures and text. Reading, seeing, and imagining are the central actions during the reception-process (Dehn 2014, Uhlig 2014). The oblivious reading (Bertschi-Kaufmann 2014: 2) that Paul (the student) refers to stands in contrast to the current focus on success-oriented reading strategies, which is predominant in conversations in German didactics. It is tended not toward achievement-centered standards of education, but rather happened of his own

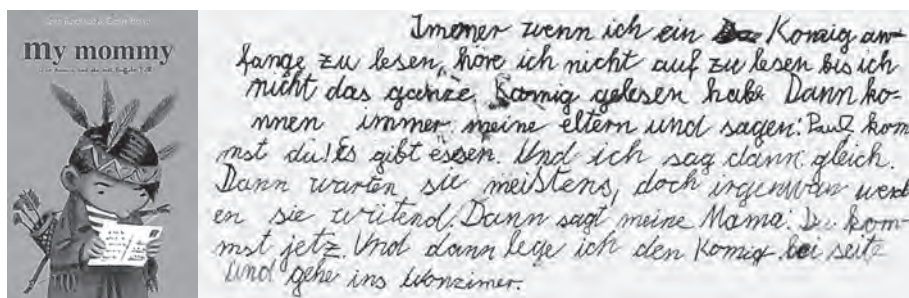


Fig. 1: The Graphic Novel *My Mommy ...* (Regnaud/Bravo 2007) – Student Text from Paul (4th grade) Translation: [Whenever I begin to read a comic, I don't stop until I have read the entire comic. Then my parents always come in and say, "Paul, come here! It's time to eat!" And I say, "Soon!" Then they usually wait, but sometimes they get angry. Then my mom says, "Get in here now!" Then I lay down the comic and head into the living room.]

free will (Spinner 2015: 189). The focus here is not on “effectively spent time for learning”, which is commonly planned into the teacher training as a criterion for successful lessons, but rather on a timeless state of being lost in the reading. The reader ‘lost in reading’ displays an image in opposition to the concept of humanity focused on standardization. “*The individual who plans, controls their behavior, commands himself metacognitively, knows his objectives, and employs helpful strategies*”¹ (Spinner 2005: 10, emphasis in the original) is also criticized in schools: “Terms like leisure, break, stubbornness, protest, responsibility, and social conduct, anything other than useful aspects of cultural and self-education are removed from this ideal image of the individual.” (translated from Recke 2011: 18) Contrary to perspectives of a pragmatically oriented and on cognitive processes restricted approach of *reading literacy* as it is used in the PISA study (Artelt et al. 2001: 80), which emanates from the ‘competent reader’, the paper at hand will take into account the reception-processes and social practices of elementary students in dealing with graphical narrations from the perspective of an *emergent literacy* (Wieler 2013). This approach includes a “complex concept of linguistic and cultural learning” (translated from *ibid.*: 48) and stresses the interaction between “socio-interactive, lingua-cognitive, dialogic, and narrative components for the education of language and consciousness” (translated from *ibid.*) during the enculturation of children. In this connection, the adult mentor, who accompanies this acquisition process with his or her own literary and literate experiences, is of great importance as a ‘competent other’ (Vygotsky 1987).

The following, therefore, gives the children the opportunity to say (or show) their individual appropriations of graphically related stories in an open, educational context. The processes of (appreciative, intensive, and sociable) reading, seeing, and imagining thereby shift into focus. To that end, an expanded term for “browsing” will be used, which refers to the ‘roaming’ or ‘fumbling’ view

¹ The quotations in this article were translated by Jeanette Hoffmann.

(Uhlig 2014: 16) for the (nonlinear) reception of graphic narratives and thereby – beyond the aspects of rummaging about and deepening – captures dimensions of understanding, meaning, negotiating, verbalizing, shaping, and transforming.

MY MOMMY IS IN AMERICA AND SHE MET BUFFALO BILL

The chosen graphic novel *My Mommy Is in America and She Met Buffalo Bill* by Jean Regnaud and Émile Bravo (2007) is set in a small city in France in 1970 and is told from the perspective of a boy named Jean². Jean and his brother Paul, one year his junior, live together with their father and their nanny Yvette; their mother is no longer living, but “on vacation” in the eyes of the children. The story follows the time from Jean’s first day of school to shortly after Christmas, during which Jean begins to ask about his mother and eventually learns about her death. The tale is told in chapters arranged thematically and grounded in various natural tones, which are connected to each other through “Intermezzi”, or interludes. In addition to the pictures and classic comic elements, narrative passages in blocks of text abound, which offer insights specifically into the ‘landscape of consciousness’ (Bruner 1986) of the main character. Each chapter is devoted to one figure from Jean’s world.

The second chapter describes Jean’s ambivalent relationship to the (two-years-older) neighbor girl, Michèle, who only takes him seriously as a playmate, when her similarly aged girlfriends are not available. Since both of their parents do not want any contact between them, they secretly meet under the hedge between the yards. This secret meeting place symbolizes the secret, which the two children share. In particular, when Michèle realizes that Jean believes his departed mother is traveling, she begins to write him postcards in the name of his mother in order to comfort him (see fig. 2).

These postcards from the mother, sent from various countries, continued as a leitmotiv from then on throughout the graphic novel, usually as an “Intermezzo” between the chapters. The recipients increasingly gain insight into the construction of these greetings, such as through a glance at the unconventional orthography, the childlike handwriting, or discrepancies in the content (like summer ski trips in Switzerland). Meanwhile, the protagonist, Jean, emotionally holds fast to these signs of life, and it is only at the end of the story in an argument with Michèle that he learns in a very unpleasant way about the true author of the postcards and the death of his mother: “Idiot! Well since you’re such a moron, I won’t read any more of your Mommy’s cards to you!” – “Huh? Have you got another one?!” – “Pfff! I’m the one who made your cards up! YOUR MOTHER IS DEAD!!”

² An extensive analysis is available in Hoffmann (2010).

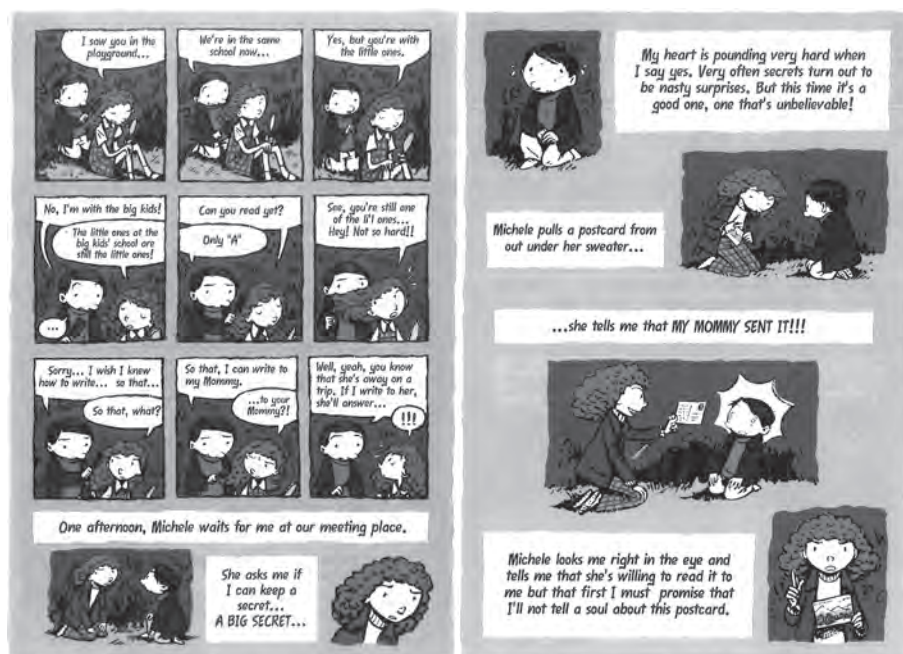


Fig. 2: The Secret between Jean and Michèle (Regnaud/Bravo 2007: 27-28)

A GRAPHICALLY RELATED STORY IN A SECOND-GRADE CLASS

The graphic novel *Meine Mutter ist in Amerika...* was read in a Dresden elementary school class at the end of the second grade. The teacher planned and carried out a teaching unit, which was ethnographically observed by us³. The unit was divided into three phases: At the beginning, the students took part in a discussion and approached the characters by examining pictures of them. This was followed by free time for reading, writing, and creating, in which the children could work independently, in pairs, or in groups with the graphic novel and their personal reading diaries (Bertschi-Kaufmann 2002). On an insert in the diary, an invitation to read and see or draw and write said:

Look for a cozy place for you to read, make yourself comfortable, and let's go! Whenever you find something funny, sad, exciting, or simply nice, you can write it down in your reading diary. For each entry, be sure to write down the date and page number. There is room for anything in your reading journal: pictures, writing, comics, thoughts, copies, descriptions, character webs, letters.

This free time with the graphic novel and reading journal continued for a period of three weeks. It was frequently interrupted – also at the request of the

³ For the purpose of privacy, the names of the children have been changed.

children – by group discussions about their perception. They concluded the time with a discussion in the round, in which certain characters in the context of the story were once again taken into account.



Fig. 3: ‘Diving’ into the Graphic Novel – Writing and Drawing in the Reading Journal (2nd grade)

The following are the insights into the children’s appropriations of the graphic novel. For this reason, through our study “Narrating in Texts and Images – Graphic Novels in German Lessons” (e.g. Hoffmann 2014) we created video records and linguistic transcripts (Selting et al. 2009) of the discussions and documented the texts and pictures from the students. *Key incidents* were chosen from the various perception data, which played an integral role in the conversations, texts, and images of the students and pointed toward common structures (Kroon/Sturm 2007). Using ethnographic conversation analysis and investigating literary and media patterns in the children’s texts and images (Dehn 2005), the *key incidents* were analyzed and compiled. Through our observations of the interactions during the lessons, the students’ conversations, writings, and pictures focused on and visualized Jean’s relationship to Michèle and their secret. Whilst analyzing, we focus on uncovering the literary and aesthetic experiences of the children.

CHARACTERS (AND THEIR IMAGES) IN CONVERSATION

The students sit in the school library – which is coincidentally their additional classroom – upon a rug in a circle. In the middle, the teacher has spread out (in black and white copies) pictures of selected characters: the protagonist Jean, his father, the nanny Yvette, the teacher, and the neighbor girl Michèle. When the teacher asks for their first impressions of the characters, the children express their guesses using the pictures (see fig. 4)⁴.

⁴ For transcription conventions, see “Note on Transcription”.



- Teacher ((...)) lina such dir mal ne and_re figur aus (-) was sagst_n mhm (-) was sagst du was fällt dir ein dazu [Lina, pick another figure out. (-) What would you say, hm, what would you say about this person?]
- Lina also das ist (-) könnte die schwester sein [So that is (-) could be his sister.]
- Teacher mhm [Hmm.]
- Lina und das is_n bisschen also das hat mehr also das hat mehr also nicht so angst (-) wie der junge (-) sieht nicht so em also der junge vergräbt ja die (-) die finger in den hosentaschen [And she is kind of... she has more... so she isn't as scared (-) as the boy. (-) It doesn't seem like it... so the boy is burying his (-) his fingers in his pants pockets.]
- Teacher mhm [Hmm.]
- Lina und das mädchen hat die eben draußen und da sieht man bei dem jungen zum beispiel mehr dass der angst hat und bei dem mädchen nicht [And the girl has them out of her pockets, and you can see that the boy, for example, is scared, and the girl isn't.]

Fig. 4: Images of Characters in Conversation – Jean & Michèle (Regnaud/Bravo 2009, 3 & 23)

On one hand, Lina describes the character of the neighbor girl with respect to her relationship to Jean (whose picture lies in the middle of the circle and is thereby recognizable as the central character of the story): She could be his sister. The fact that it is only a possibility in terms of the story and that Lina is conscious of this is visible in her reformulation (“that is (-) could be his sister”). She further interprets the body language of both children and makes conclusions about their states of mind: In her eyes, the boy is scared because of his hands in his pockets, but the girl isn’t. And here she indicates her interpretation is a supposition, which is based upon the “visible”. It is with these imaginings of the characters that the children begin to engage with the graphic novel.

DISCUSSION ABOUT THE READING

During the free reading time, the students try to find a comfortable place to dive into the graphic novel. Some look together at one book and take turns

reading aloud and describing the pictures, others sit near to each other with their own books and periodically comment about their individual readings. Floris and Nils make themselves comfortable on top of a mountain of pillows. At the beginning they decide to take turns reading pages aloud. While the one boy reads, the other listens and looks at the pictures. When they reach the third chapter, which talks about Jean and Michèle, the following dialog unfolds:



- Floris <<reading> *kapitel drei*> (-) ((looks at the page))
 [Chapter Three]
 Nils <<reading> *Michèle*>>
 [Michèle]
 Floris das ist gar nicht die schwester das ist die FREUNDin
 [That isn't his sister at all! That's his friend.]
 Nils ah
 Floris <<reading> *meine nachbarin heißt michele meunier sie ist zwei jahre älter als ich*>
 [My neighbor's name is Michèle Meunier. She's two years older than me.]

Fig. 5: Discussions during Reading – Arranging the Characters (Regnaud/Bravo 2007: 23)

After Floris reads the beginning of the heading (“Chapter Three”), he pauses and lets his eyes wander over the whole page. During this pause, Nils takes over, reading the rest of the heading (“Michèle”), which names a character from Jean’s life, similar to the other chapters. In the meantime, Floris recognizes through his careful observation of the introductory picture that, contrary to what was suggested during the pre-reading discussion, the girl cannot be Jean’s sister. He probably comes to this conclusion because of the hedge that divides the yards and, consequently, the children. It is likely that he arrives at this conclusion, not through the writing, but through the illustration, since he suddenly calls the girl Jean’s “friend”, and not his *neighbor*, as she is introduced in the text. And following his lingering interpretation of the picture and the affirmative recognition from Nils (“ah”) Floris continues reading the

text aloud. Through this interaction, it becomes apparent that the reading and seeing children, during their cooperative interpretation process, continually bring their expectations, suppositions, and interpretations to the tale being told, while increasingly correcting and differentiating them. Furthermore, it becomes clear, that they base these equally upon both the visual and verbal level of the narration.

DRAWING AND WRITING IN READING DIARIES

Using both words and images in their reading diaries, the students documented their thoughts and ideas about the graphically told story. Within the pages of their diaries, the individual characters take on meaningful spaces in the students' images (see fig. 7), in which either the cover image or the drawing at the end is used as the model for Jean, and Michèle's is the introductory picture from Chapter Three, which is devoted to her (see fig. 1 and 4).



Fig. 6: Drawing and Writing in Reading Diaries – Jean (Elsa) & Michèle (Mina)

It is important to the students to depict the characters with their own specific characteristics: All of the children depict Jean with a melancholic facial expression, which they achieve specifically through the orientation of his sloped eyebrows from the book's depiction. By using the positioning from the cover image, Elsa brings together the central motifs from the story into her drawing, showing both the Native American costume, which portrays Jean's childlike wish for playing and dressing up, and the postcards, in which his longing for his mother is symbolically expressed, even though this is only left to the imagination at that time in the reading process. Conversely, the character of Michèle, the neighbor girl, is depicted as carefree in the children's drawings. Mina gives her a happy expression and an open posture. However, the sun and the clouds surrounding the character (not a part of the excerpted image) give her picture insight into Michèle's ambivalent relationship to Jean.

In addition to the characters there are also scenes from individual chapters, which the children single out in their texts and pictures, if they find

them significant. From the argument between Jean and Michèle at the end of the story, Joris selects the last words of Michèle (“Your mother is dead!!”), through which she expressed her anger towards Jean and simultaneously allowed his despair to be seen. As with another boy from the class, Joris decides upon depicting the narrative style of the comic and does it, also illustrating the thought processes of the characters on the visual level in his rough sketch. In one final look back in his reading diary, he puts his own thoughts from his reading of this scene once again into words: He “found it not so great that Michèle blurted out: Your mother is dead!!”, indirectly expressing his sympathy for Jean in this situation.

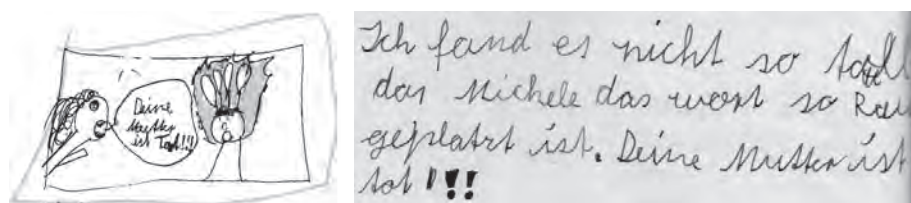


Fig. 7: Drawing and Writing in Reading Diaries – *Deine Mutter ist tot!!!* [Your mother is dead!!!] (Joris)

DISCUSSION ABOUT LITERARY EXPERIENCES

The educational unit concludes with another discussion in the round. This once again concerns the individual characters, with the children recollecting the complex narration of the graphic novel. They measure Michèle’s behavior against Jean’s, with his entire complexity and ambivalence: “wir finden se also n_bisschen gemein und auch manchmal war se auch nett” [We think she’s a bit nasty, but sometimes she was also very nice.] (Lara), “die meint es auch immer gut mit den karten obwohl die den immer austrickst (-) die will halt nicht dass der traurig ist” [She means well with the postcards, even though she is always tricking him, she doesn’t want to stop, because he’ll be sad.] (Olivia), “die hat schon versucht dem was gutes zu tun aber ((...)) trotzdem hatte die den klein behandelt” [She tried to do something nice for him, but nevertheless she treated him like a kid.] (Delia). The students further illustrate their interpretations with the various sequences from the graphic narrative: a situation at the dog races, during which Michèle entices Jean und his brother Paul, the hairdresser-game under the hedges, or Michèle’s entertainment at Jean’s Native American costume. Reading aloud the postcards from his mother and Michèle took priority in the discussion. Concerning the earlier-stated informal discussions from the previous week that happened while the students were working in their reading journals, the teacher concludes this section by asking for a personal evaluation of the interactions between the characters, focusing on the students’ perspectives:



Teacher irgendwann letzte woche hattet ihr gesagt dass ihr das ni gut fandet auch em naja das mit dem austricksen (-) wie hätte sich denn michèle sonst verhalten sollen (-) oder wie hättet ihr euch vielleicht verhalten (-) anna

[Sometime last week, you all said that you didn't like how Michèle tricked him. How should she have behaved or what would you have done in her shoes? Anna?]

Anna also ich hätte es (-) gleich gesagt und na_n bisschen netter also ich würde es nicht erst später sagen

[So I would have just said it, and a little bit more nicely, and I just wouldn't wait to say it later.]

Teacher was sagen?

[Wait to say what?]

Anna dass die mutter tot ist das würde ich eher (-) am anfang sagen weil sonst denkt der (-) meine mutter lebt meine mutter lebt und dann plötzlich stellt sich heraus meine mutter ist tot ich würde das schon am anfang sagen.

[That his mother is dead. I would've said that at the beginning, or otherwise he would think, "My mother's alive, my mother's alive!", and then suddenly it'd turn out "My mother's dead." I would have already said that at the beginning.]

Teacher mhm () Carlotta

[Mhm. Carlotta?]

Carlotta ich würde (an seiner stelle) erst sagen auch mit gefühl und (-) naja nicht so einfach raus platzen und das sagen

[In her place, I would just say it with emotion and, yeah, not just simply throw it out there.]

Teacher das war so_ne schwierige situation wo das passiert ist da haben wir schon drüber gesprochen (-) delia

[Like we said, what happened was definitely a difficult situation. Delia?]

Delia	ich würde dem () gesagt ich muss dir mal etwas ganz trauriges sagen und dann würd' ich mir zeit für den nehmen würde einen ruhigen platz suchen und dann würde ich gan () sagen (-) und dass die mutter eben nicht mehr lebt [I would have told him, "I have to tell you something very sad.", and then I'd take the time to find a quiet place, and then I'd say that his mother had died.]
Teacher	ja das sagst du jetzt schon mit ganz viel gefühl (-) delia (-) floris [Yes, you said that with a lot of emotion, Delia. Floris?]
Floris	ja aber das mit diesen karten macht die geschichte erst richtig spannend (-) weil man denkt ja die mutter lebt noch und lebt und am ende kommt_s dann raus dass die tot ist [Yeah, but these cards made the story really exciting, because it makes you think that the mother was still alive and well, and at the end you find out she is dead.]
Teacher	genau wo die vielleicht auch überall ist ne wenn man das nämlich vorher nicht weiß dann stellt man sich vor wie die geschichte weiter gehen könnte das hast du gut gesagt floris toll (-) mascha [Exactly, where she could maybe be anywhere, and when you don't really know that before hand, then you start to imagine where the story could have gone. Well-said, Floris, great! Mascha?]
Mascha	ich würde auch erstmal hinsetzen und würde sagen ich möchte was trauriges sagen und (-) leider ist deine mutter tot es tut mir sehr sehr doll leid [I would also sit down and say, "I would like to tell you something sad. Unfortunately, your mother is dead. I'm really, really, super sorry."]
Teacher	mhm ihr wär_t für ihn ganz () da merk ich schon (-) lara [Yeah, you'd be there for him, I'm sure of that. Lara?]
Lara	auch vielleicht_n bisschen sanfter und so [And maybe a little bit gentler.]

Fig. 8: Conversation about Reading Experiences – How would you behave?

In this discussion, the students are encouraged not only to evaluate the actions of the characters, but also to put themselves in Michèle's situation and to look for possible alternative behaviors. This requires a dual perspective, because it also requires them – from Michèle's viewpoint – to imagine how Jean would receive this menacing news of the death of his mother. Many children, the girls more often than not, commented very sympathetically and formulated (by using verbs in the subjunctive mood) various possibilities to communicate the actual whereabouts of Jean's mother to Jean earlier, "more nicely" (Anna), "tak[ing] the time to find a quiet place" (Delia), saying it "with emotion" (Carlotta), and "gentler" (Lara) and to express their condolences: "I'm really, really, super sorry." (Mascha). Anna puts this 'dual perspective' into words when she says: "...his mother is dead. I would've said that at the beginning, or otherwise

he would think, 'My mother's alive, my mother's alive!,' and then suddenly it'd turn out 'My mother's dead.'" Floris, the only boy to take part in this section of the conversation, shows himself to be on another level with his contribution: the narrative style of the story (building of excitement) and the uptake process of the students (surprise through the unexpected). Emphasized above all is that the theme of the conversation excerpt (the questioning of Michèle's behavior) was indeed selected by the teacher, but was brought together by the students in informal conversations during the reading, writing, and formulating phases.

PREVIEW – IMAGINING BETWEEN PICTURE AND TEXT

The style of acquisition here presented for the graphic novel *My Mommy is in America...* (by elementary school children in an instruction context) gives time and space for imaginative reading, seeing, writing, and drawing, as well as for exchanging over suppositions, discoveries, expectations, and annoyances. It also provides an insight into the reception processes of children in terms of graphically related stories and allows literary and aesthetic experiences to be seen. In the *introductory plenary talk about the pictures* of the characters, the children transform their visual impressions into words. They draw nearer to the characters while viewing them carefully and imagining what they could be like. Here, the 'landscape of consciousness' also becomes visible e.g. when the children assume that the protagonist is scared because of his posture. In their *common readings aloud* of the graphic novel, they specify (or sharpen) their imaginations of the characters and their relations to another step by step using both the pictures and the text. In their *reading diaries*, the children transform their imaginations into pictures and texts. Their drawings and writings show the careful view on the characters and the important motives of the story and provide an insight into what scenes became meaningful to them during the reading process. Essential questions arise which are picked up by the teacher in a *final discussion about the characters* at the end of the unit. For example, the children realize that Michele was not justified in concealing the truth from Jean but they also understand what she had in mind in doing so and that the plot needs to include a conflicting situation for a good story. Especially emphasized in the arrangement of the whole reception process is the continuous integration of the reception in conversational and formative contexts, which form through both the verbalization and visualization of interpretations, prompted by images and language as well as receptive experiences, thereby becoming memorable. In the cultural sense of such a lesson, literary and aesthetic learning processes can be developed in the sense of an *emergent literacy*. The teacher as a 'competent other' who arranges the environment for the reception processes in this perspective, becomes a mentor for the children, who become engaged readers:

“If we support readers as they read aesthetically, evoking their own poems, and allow them time to think, write, and talk about their experiences, reading a powerful book can become an event that just might change the world, one reader at a time.” (Galda 2013: 12)

BIBLIOGRAPHY

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. 2001. Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. – J. Baumert et al., eds., *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 69–137.
- Bertschi-Kaufmann, A. 2002. “Ich würde das Buch alen enfelen zu lesen.” Leseerfahrungen und ihre Spuren im Lesetagebuch. – *Grundschule Sprachen*, 2, Issue 1, 12–14.
- Bertschi-Kaufmann, A. 2014. “Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.” Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. – *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1, Issue 1, 1–13.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Dehn, M. 2005. Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. – M. Dehn, P. Hüttis-Graff, eds., *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 8–32.
- Dehn, M. 2014. Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. – J. Knopf, U. Abraham, eds., *BilderBücher. Theorie. Volume 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 125–134.
- Galda, L. 2013. Learning From Children Reading Books: Transactional Theory and the Teaching of Literature. – *Journal of Children's Literature*, 39, Issue 2, 5–13.
- Hoffmann, J. 2010. Vom Schweigen über den Tod. Die Graphic Novel *Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen*. – *kjle&m*, 62, Issue 4, 46–54.
- Hoffmann, J. 2014. Rezeptionsspuren von Graphic Novels in Lesetagebüchern. – G. Scherer, S. Volz, M. Wiprächtiger-Geppert, eds., *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 123–139.
- Kroon, S., Sturm, J. 2007. International comparative case study research in education: Key incident analysis and international triangulation. – W. Herrlitz, S. Ongstad, P.-H. van de Ven, eds., *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues*. Amsterdam, New York: Rodopi, 99–118.
- Recke, S. 2011. In VERA veritas? Was haben Standards und VERA mit Bildungsqualität zu tun? – *Grundschule*, 15, Issue 4, 18–20.
- Regnaud, J., Bravo, É. 2007. *My mommy is in America and she met Buffalo Bill*. Fanfare, Wisbeck: Ponent Mon.
- Selting, M. et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). – *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402, online: sprachforschung-osz.de, access: 20.10.2017.
- Spinner, K. H. 2005. Der standardisierte Schüler. – *Didaktik Deutsch*, 10, Issue 18, 4–13.
- Spinner, K. H. 2015. Lassen wir die Kinder schmökern?! – M. Dehn, D. Merklinger, eds., *Erzählen – Vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 188–193.
- Uhlig, B. 2014. “Ich sehe etwas, was du nicht siehst.” Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. – G. Scherer, S. Volz, M. Wiprächtiger-Geppert,

- eds., *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 9–22.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. – R. W. Rieber, A. S. Carton, eds., *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 39–285. (Original work published 1934)
- Wieler, P. 2013. Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. – U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler, eds., *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Neuauflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 47–68.

NOTE ON TRANSCRIPTION

The transcription of the interviews is based on the linguistic Transcription System of Conversation Analysis (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT 2, Selting et al. 2009).

[	overlapping
(-) / (--) / (---)	short breaks up to one second
(1.0)	breaks indicated in seconds
that_s	contracted words
: / :: / :::	prolongation
surVIVED	emphasis
? / - / .	pitch raising, constant, falling
((laughs))	(non-verbal) actions
<<laughing>>	para-linguistic actions, interpretative annotations
(sad)	assumed wording
()	incomprehensible wording
((...))	ellipsis

ALICJA BALUCH ♦ Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Samospełnienie pod kierunkiem mistrza (od Żelaznego Jana do Paracelsusa) w utworach dla dzieci i dorosłych

Abstract: Self-fulfillment, or in the language of Carl Gustaw Jung – individuation, and thus the achievement of maturity, is done in many ways, also through contact with art and literature. In works I chose – magical fairy tales, literary fairy tales and magical novels, kept in the convention of magical realism – the necessary presence of a guide next to a child, a student, or a young man looking for a way is visible via events and characters. Iron John from Grimm's collection is a "rusty" savage who took away a parental power over their son, but led him to the brave knight – the victor. Mr. Kleks from Brzechwa's story is a weirdo and a mage with blue hair and freckles on his nose, who created the Academy for unruly boys, which names begin with the letter A. He was not only able to build, but also destroy these worlds ... Another hero – Paracelsus is dry old man and sage (the old sage in Jung's archetypal methodology), who waits patiently for the student. But when it comes to meeting, it turns out that it still takes time for the young to understand and above all trust the master. In all the presented scenarios, the climax of ritual events is the experience of descent down to "hell" – katabasis. From there, the bottom of the lake emerges Iron John wet, splayed with the seaweed, who leads the boy through a difficult path. In the Academy of Mr. Kleks, hell turns out to be chaos, the ruin of the Academy caused by Aloysian mannequin (in this mess there is still a spark of hope that another fairy tale from the shelf, or Kleks's garden will create everything from the beginning). In the deserted studio of the scholar waiting for the pupil, katabasis is the darkness caused by the disbelief of a pupil who feels cheated and leaves the studio (while the rose turns into ashes – resurrected, but young man does not see it). Towards and through the katabasis, which should strengthen one, the master should lead. In presented here works appears his proper image, which consists of three basic elements of the image – savage, weird and old (senex). Lack of a guide leads one to wilderness, explain Francesco M. Cataluccio in his excellent book „Immortality The sickness of our time". He points out that the emblem of such inexperienced Peter Pan.

Keywords: maturity, guide, savage, weirdo

Słowa kluczowe: dojrzałość, przewodnik, dzikus, dziwak

Na to, jakim w przyszłości będzie człowiek, ma wpływ nie tylko edukacja, ale kraj oraz środowisko, z którego się wywodzi, rodzina, a przede wszystkim spotkanie w życiu autorytety. „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.

Odnotowane, zobrazowane, opisane są też silne osobowości w utworach literackich – od form prostych, mitów i baśni, poprzez opowiadania i powieści – do arcydzieł. Widać tę drogę ewolucji postaci od *Żelaznego Jana* – dzikusa z *Baśni* Grimmów, który zaopiekował się królewiczem, poprzez fantastycznego dziwaka – pana Kleksa, twórcę Akademii dla chłopców, których imiona zaczynają się na literę A – do autentycznego starego mistrza Paracelsusa, XVII wiecznego alchemika i uczonego, bohatera noweli Jorge Luisa Borgesa *Róża Paracelsusa*, w której mistrz – senex czeka na ucznia, a uczeń szuka mistrza.

Przykłady te zaczerpnięte z literatury pokazują, jak mentor czyli opiekun, przewodnik ułatwia podopiecznemu wzrastanie, dojrzewanie, osiąganie pełni.

W psychologii głębi Junga, a zwłaszcza w opisanym przez niego ważnym procesie indywiduacji, a więc kształtowania się pełnej osobowości człowieka, pojawiają się, zwłaszcza w momentach przejścia – obrazy pierwotne m.in. osób manicznych np. Wielkiej Matki i Starego Mędrca. Oni to swoją opieką, a więc dobrymi radami, wskazówkami, a także – darami, prowadzą podopiecznego do celu, pomagając mu osiągnąć dojrzałość. Archetyp Starego Mędrca w postaciach: mentora, nauczyciela, mistrza jawi się także w innych sylwetkach bóstw, duchów, ludzi, zwierząt, a czasem nawet przedmiotów, np. kryształowej kuli. Wymienieni tu przewodnicy rozpraszają ciemności i „popychają” ucznia w kierunku światła. W literaturze (była już o tym mowa) są oni obecni w licznych mitach, baśniach magicznych i literackich, w utworach realistycznych i typu fantasy.

Z kolei wyraźny brak przewodnika prowadzi bohatera na manowce. Wiadac to np. w serii opowieści o Piotrusiu Panie Jamesa Mathewa Barriego. Jak wiadomo chłopiec pozbawiony matki, skonfliktowany z kapitanem Huckiem, przebywający w towarzystwie zagubionych chłopców – nie chciał dorosnąć. Stał się klasycznym obrazem *puer aeternus* – modelem mężczyzny XX wieku.

Francesco M. Cataluccio autor książki *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów* wskazuje na liczne, inne „niedorośle” ikony współczesnego świata. Oprócz Piotrusia Pana, realizującego idee wiecznej młodości, w literaturze obecne są też inne sylwetki buntujące się przeciwko dorastaniu: Małego Księcia, Oskara z *Blaszanego bębenka*, Holdena „buszującego w zbożu”, a także Lolity. Wszyscy oni zatrzymali się w drodze, zablokowali kulturę europejską i amerykańską

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

w sferze ideałów, marzeń i lęków. To zdziecinnienie – tłumaczy Cataluccio – doprowadziło do tragedii XX wieku, ruchów faszystowskich i totalitarnych. W sferze religijnej, wg autora *Niedojrzałości*, eliminacja obrazu karzącego Boga Ojca spowodowała infantyлизację uczuć i zachowań skądinąd dorosłych ludzi, a więc eliminację dojrzałego porządku cywilizacji².

Największą odpowiedzialnością za niedojrzałość naszych czasów Cataluccio obciąża pokolenie baby-bloom, roczniki od 1946 do 1964, twórcy/ów postaw konsumpcyjnych, podobnych do reakcji Piotrusia Pana. To ludzie wiecznie przeżywający swoją drugą, trzecią, a nawet czwartą młodość widoczną w ubraniu, fryzurach, swoistej nowomowie i działaniach. Co gorsze, nie mają szans na zmianę, bo styl ten narzuca rynek, media i sztuka. Nie ma tu więc miejsca dla dojrzałego człowieka, który z swoimi poglądami wygląda niepoważnie. Młodość – jak pisze Cataluccio – przestała być cechą biologiczną, objętą ramami czasu, stała się wyznacznikiem kultury. Ludzie młodzi przyjęli bowiem niezmienny styl bycia, obcowania ze światem i trwa on w nieskończoność; od wewnątrz postawę tą/ę charakteryzuje totalna niechęć do podjęcia odpowiedzialności, sprzeciw dorastaniu/wobec dorastania.

Obraz „wiecznego chłopca” – *puer aeternus*, ukazujący syndrom Piotrusia Pana dotyczy bardziej mężczyzn, którzy nie chcą słyszeć o doświadczeniu – *senex*. Antyczny wzorzec – *puer senex*, przypomina Cataluccio, objawił się też w postaci *paidogeron*a. Można go oglądać na obrazie Albrechta Dürera, gdzie wizerunek „chłopca z brodą” kryje w sobie młodzieńczą witalność i starczą przezorność. Współczesny wzorzec to wieczny chłopiec – *puer aeternus*, który nie umie dostosować się do wspólnoty. Obraz Piotrusia Pana to postać emblematyczna dla XX wieku. Oprócz cechy nieodpowiedzialności w obrazie tym mieści się jeszcze lęk przed odrzuceniem, samotnością i wspomniany wcześniej narcyzm³.

Dzisiejsza niedojrzałość jest więc chorobą mężczyzn. Kobiety bardziej ciekawe świata, są odpowiedzialne i dorosłe – jak Wendy. Już w historii pokazały swoją siłę i moc: Ewa, Judyta, Salome, Pandora, a przede wszystkim Matka Boska, która w Kanie Galilejskiej podjęła decyzję...

Dawniej, w czasach opisanych w baśniach magicznych było inaczej. O kształtowaniu się tradycyjnej, męskiej osobowości pisze Robert Bly w książce *Żelazny Jan* (to także tytuł jednej z baśni Grimmów)⁴. Warto wiedzieć, że choć bracia Grimmowie zapisali ją w roku 1824 to liczy ona 10 lub 20 000 lat. Ma charakter inicjacyjny, tzn. pokazuje w sposób obrazowy jak wprowadzić mężczyznę w dorosłość, dojrzałość, pełnię.

Zaprezentowany w baśni ciąg zdarzeń – od wyłowienia żelaznego człowieka, pokrytego rudymi włosami z dna stawu, poprzez zamknięcie go w klatce umieszczonej na dziedzińcu, do wypuszczenia go z więzienia przez małego

² F. M. Cataluccio. *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, przeł. S. Kasprzysiak, Kraków 2006.

³ *Ibidem*.

⁴ R. Bly, *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, Poznań 2004.

chłopca, królewskiego syna i wspólnej ucieczki do lasu – ma charakter mityczny. Znaczy to, że sensory i znaczenia utworu ukryte są głębiej. Można je odkryć w literackiej medytacji, w której pojawiają się obrazy głębokie. I tak obraz włosów symbolicznie łączy się z sferą instynktów, z seksem, z pierwotnością. Współczesny mężczyzna dokonując wglądu w swoją psychikę, powinien w niej odkryć obraz sędziwego, włochatego człowieka – **dzikusa**. Ważne jest nawiązanie z nim kontaktu. W baśni o *Żelaznym Janie* dokonuje się to przypadkowo. Mały królówicz bawiąc się na dziedzińcu rzuca mimowolnie piłkę do klatki dzikiego człowieka. Złota piłka symbolizuje jedność osobowości, typową dla okresu dzieciństwa, tym co męskie i żeńskie, bogate i biedne, dobre i złe. Złota piłka jak słońce promieniuje energią – jak rajske jabłko zachęca do rozwoju, do poznania tego, co dobre i co złe.

Chłopiec chce ją odzyskać (tak jak królowna, której złota kula wpadła do wody i tylko żaba mogła ją jej oddać za spełnienie obietnic). Dzikus też zgadza się oddać piłkę chłopcu, jeśli on otworzy klatkę. W tej sytuacji chłopiec musi sięgnąć pod poduszkę matki, gdzie znajduje się klucz i łamiąc ojcowski regulamin dokonać kradzieży. Jest to jedyny sposób na odzyskanie złotej piłki. Scena ta oznacza uwolnienie się syna od rodzicielskich więzów, pójście własną drogą do lasu, połączenie z dzikością, kosmatością, irracjonalnością, intuicją, ciałem i naturą. To usamodzielnienie daje mu takie skarby, których się nie spodziewał.

Jak wynika z baśni, osiągnięcie celu. Nie potrafią tego zrobić rówieśnicy, ani kobiety. Inicjacja w obyczajach ludzi pierwotnych polegała na opuszczeniu rodziców i udaniu się do lasu lub na pustynię, a także doświadczeniu rany, czyli nacięcia skóry nożem. Kontakt ze złotem symbolizuje królewską władzę, a także nieśmiertelność. Towarzystwo dzikusa znaczy niewidzialną obecność – przede wszystkim przodków. Do inicjacji potrzebne są też popioły, będące znakiem poniżenia, pokuty (z prochami mamy do czynienia w zapisie biblijnym: *z prochu powstałeś i w proch się obrócisz*, w sytuacji Hioba, który posypał głowę popiołem..., a także w baśni o Kopciuszku – Popieluszcze).

W ramach doświadczenia dorastania, dojrzewania, indywiduacji pojawia się też rytuał wstąpienia, do piekieł (zejścia na dno). Obecny w obrzędach religijnych daje szansę przemiany, odrodzenia. A więc *katabasis* to upadek, po którym można się podnieść. Jest to konieczne doświadczenie w procesie wzrastania, najlepiej dokonać tego „przejścia” pod opieką przewodnika. Do rytuałów inicjacji należy też gest związania się z praojcem – wężem. Jest on symbolicznym obrazem przewodnika, który „kusi”, namawia do poznania dobrego i złego (ponoć w mitach babilońskich pojawia się taka interpretacja „rajskiej” sceny, w której to waż, czyli syn boży, prowadzi ludzkość w kierunku rozwoju; sytuacja ta przypomina też opowieść z mitologii greckiej o Prometeuszu, który za ogień podarowany ludziom został przykuty do skały...). Ale złączyć się z nim, czyli z wężem pełnym ojcowskiej mocy, powinien mężczyzna Adam (czyżby błąd pierwszych rodziców polegał na tym, że rytuału tego próbowała dokonać kobieta Ewa i za to ludzkość cierpi...).

Druga z osób manicznych – Wielka Matka jest nie tyle przewodniczką wskazującą drogę, co opiekunką bliższą ciała (karmi, obdarowuje, nagradza). W religiach starożytnych jawi się w postaciach Ateny, bogini Kali, w baśniach to Pani Zima o wielkich zębach lub baba w dwunastu kozuchach.

W innych gatunkach literackich, szczególnie w baśniach odautorskich, literackich pojawiają się postaci jeszcze innych przewodników, czy i w czym są oni podobni do dzikusa, kudłatego Żelaznego Jana? Jeżeli dzikość ma oznaczać żywioł, energię, bliskość z naturą... to warto przyjrzeć się pod tym kątem takim postaciom jak: pan Kleks, opiekun Adasia Niezgódki, dziadek do orzechów ojciec chrzestny Klary, Podziomek, prowadzący Marysię do królowej Tatry, lis, który dawał rady Małemu Księciu. W kręgu tym mieszczą się też fałszywi przewodnicy jak lisica i kot, którzy oszukali Pinokia.

Dobrym przewodnikiem jest homo magicus – pan Kleks – twórca Akademii, w której rozwiązuje się zagadki świata. Akademia ta jest opisana w baśni literackiej Jana Brzechwy, zatytułowanej *Akademia pana Kleksa*. Ma ona charakter trylogii, na którą składają się książki: *Akademia pana Kleksa* (1946), *Podróże pana Kleksa* (1961), *Triumf pana Kleksa* (1965). Wszystkie trzy tomy zostały wydane jako jeden wolumin *Pan Kleks* w 1968 roku, z ilustracjami Jana Marcina Szancera. Na tej podstawie zostało najpierw wyreżyserowane przez Kazimierza Dejmka widowisko sceniczne pt. *Niezwykła przygoda pana Kleksa*, potem nakręcony film w reżyserii Krzysztofa Gradowskiego, z Piotrem Fronczewskim w roli głównej. Sztuka teatralna i film przygotowane na podstawie utworu Brzechwy odpowiadają możliwościom dziecięcej percepcji opartej na trójkątnym słowie, obrazu i gestu.

Fantastyczna opowieść o panu Kleksie jest właściwie serią przedstawionych rytuałów i ceremonii, które znaczą kolejne progi dojrzewania dziecka w jego Akademii. Chłopcy pozostający pod opieką Mistrza Kleksa uczą się przede wszystkim kleksografii i przędzenia liter, a także leczenia chorych sprzętów. Jedzą malowane posiłki i oglądają własne sny w magicznym lusterku. Obserwują wyprawy kleksowego oka na księżyc i kolegi do psiego raju. Doświadczenia te – nawiązujące przeważnie do struktury baśni – mają charakter inicjacyjny, znaczy to, że dopomagają wychowankom Kleksa w przekroczeniu granicy dojrzałości, a więc scalaniu osobowości człowieka.

Toteż sam Ambroży Kleks, jako animator i nauczyciel jest postacią wzorcową. Realizuje on postać homo magicus, czyli człowieka wtajemniczonego, który może i powinien być przewodnikiem. Ma on tęczaową czuprynę i czarną brodę, pomarańczowe brwi i binokle w kształcie roweru, nos raz w lewo, a raz w prawo oraz nie kończącą się liczbę kieszeni, a przede wszystkim piegi. Umie fruwać, jeździć po poręczy w górę i w dół, ma pompkę powiększającą jedzenie przyrządzane z farb i ma swoje sekrety. Raz jest mały, a raz duży. O takim opiekunie-przyjacielu i o takiej szkole marzą wszystkie dzieci, choć to **dziwak**.

Jego dziwactwo jest składową częścią sylwetki tricстера – łobuza i szelmy, którego trzymają się figle i psoty, zdolnego do transformacji bosko-zwierzę-

cych, będącego figurą demoniczno-mesjanistyczną⁵. Pod opieką tego twórcy karnawałowego świata pełnego bałaganu, ale i wesołości, tajemnicy, a także baśni, dokonuje się w Akademii rytualne zstąpienie do głębi, dziecięce *katabasis*. Spowodował je ożywiony manekin Alojzy... Wprowadził do szkoły chaos i zamęt, a w końcu doprowadził do ruiny – powrotu do szarej rzeczywistości, w której brodaty mędrzec Kleks okazał się tylko guzikiem. Ale z baśni trzeba w końcu wyjść, choć nie jest to doświadczenie łatwe i przyjemne.

N ajbardziej wzorcowym tekstem podejmującym problematykę ucznia i mistrza jest nowela argentyńskiego pisarza Jorge Luisa Borgesa zatytułowana *Róża Paracelsusa*. Opowiadanie *Róża Paracelsusa* przedstawia postać historyczną – alchemika, astrologa i filozofa – Paracelsusa, który żył w XV wieku w środkowej Europie (w Szwajcarii i Niemczech). O tym opromienionym czarodziejską sławą lekarzu – cudotwórcy tak pisał też słynny lekarz Andrzej Szczeklik z Krakowa:

Wyleczył 18 królów i książąt, gdy wszyscy lekarze ich opuścili. Choć obronił doktorat w Ferrarze, szukał towarzystwa cyrulików, owczarzy, kowali, cyganów, starych bab i od nich uczył się tajemnej sztuki leczenia. Był nawet u pogardzanego powszechnie kata, który nastawiał członki. Niespokojny duch, podróżował konno, pisał dużo po nocach. U boku nosił miecz z wydrążoną w rękojeści otwierana kulą zawierająca pigułki dla chorych. Mówiono też, że wozi w kuli diabła. Praktykował w coraz to innym kraju, w każdym znał moce tajemne. Spośród nich najwyżej miał cenić moc gwiazd. I mówił: „Kto nad gwiazdami nie zapanuje, tym gwiazdy rządzić będą według swej woli”. W tych słowach brzmią echa wierzeń, iż gwiazdy nad horyzontem, w chwili narodzin, kształtują los człowieka. „Jeśli pójdziesz za swoją gwiazdą niechybnie dopłyniesz do wspaniałego portu”.

Nauka twierdzi – przekonywał profesor Szczeklik, że los nie w gwiazdach, lecz w genach jest zapisany⁶.

Tytuł noweli Borhesa *Róża Paracelsusa* kładzie nacisk na słowo róża, które w swojej symbolice może oznaczać pełnię i doskonałość (obraz róży pojawia się w tytule wielu utworów o randze arcydzieł literatury światowej – *Imię Róży* Ecco, *Oscar i Róża* Simon, *Pierścień i Róża* Thackeraya, *Mały książę* Exupéryego. Opowiadanie Borgesa *Róża Paracelsusa* przedstawia spotkanie mistrza i ucznia.

Hipotezą interpretacyjną tego utworu jest fabularne wyjaśnienie przekonania, że mistrz potrzebuje ucznia, a uczeń mistrza. Ten porządek jest najbardziej widoczny na poziomie analizy świata przedstawionego (poziom narratora i narracji albo układów stylistycznych nie udowodni tej hipotezy). Tak więc na tym poziomie analizy pojawiają się znaczące zdarzenia i postaci – Paracelsusa i Nieznajomego, którzy najpierw milczą, a potem prowadzą ważny dialog.

W kompozycji utworu mamy do czynienia z jego trzema częściami. W pierwszej pojawia się opis pracowni, która zajmowała dwie izby piwnicy.

⁵ Udowadnia to w swoim tekście *Pan Kleks jako freak-freak, czyli Mistrz Niesubordynowany* K. Slany.

⁶ A. Szczeklik *Katharsis O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków 2003, s. 28.

W tym wnętrzu był także kominek oraz znajdowała się żelazna lampa, tygiel i zakurzone alembiki. Krótkie, kręte schody prowadziły do bramy. W tym skromnym pomieszczeniu siedział Paracelsus i prosił swojego Boga o ucznia. To pierwsza część zdarzeń, w których dominuje zmierzch i milczenie. Część druga rozpoczyna się od łomotu do drzwi. To uczeń, który pojawił się jako obcy, nieznajomy. Po krótkiej chwili milczenia rozpoczęła się rozmowa pomiędzy mistrzem a uczniem. Rozmowa ta dotyczyła sprawy najważniejszej dla obu – porozumienia i nauki (jeden chciał nauki udzielać, a drugi naukę pobierać). Do tej wymiany zdań dołączyły się znaczące gesty i rekwizyty – sakiewka pełna złota i żywa, kwitnąca róża. Niestety kontakt się urwał, nie doszło do spodziewanego porozumienia. Uczeń opuścił mistrza zabierając ze sobą złoto, bo róża przemieniła się w popiół, a mistrz znowu pozostał sam. W części trzeciej Paracelsus zanim zgasił światło usiadł w fotelu i wykonał zadanie, o które prosił uczeń – wskrzesił różę z popiołów...

W rozpoznaniu tego utworu trzeba uwzględnić przede wszystkim procedury porównawcze i funkcjonalne. I tak w analitycznym porządku widać wyrażenie, że pierwszy obraz wiąże się znacząco z sceną końcową, gdzie Paracelsus siedząc znużony w fotelu znowu czeka na ucznia.

Najbardziej aktywną sceną jest środkowa, w której toczy się dialog. Choć nie prowadzi on do ostatecznego porozumienia, ale przytaczając słowa mistrza, warto pamiętać, że tylko droga jest celem, a w jej ramach spełnieniem jest spotkanie. W sytuacji tego spotkania mamy do czynienia ze znaczącymi gestami i rekwizytami (chodzi tu o złoto wysypane na stół, a potem zgarnięte z powrotem do sakiewki i o spopieloną różę, a potem odrodzoną). Motywem przewodnim osobowych relacji jest wiara, zaufanie nauczycielowi, którego uczniowi brak. Żąda on cudu, pomimo, że mistrz tłumaczy mu, że nic nie da się zwrócić nicości, że świat nadal jest rajem, choć nie można tego zobaczyć. Bo wystarczy tylko w to wierzyć, nie trzeba niczego sprawdzać w doświadczeniu zmysłowym. Z analizy sceny środkowej wynika także, że przedstawione przez pisarza postaci są przygotowane do rozmowy, każda na swój sposób, na poziomie merytorycznym i emocjonalnym – dlatego brak porozumienia jest pozorem.

Wchodząc na etap interpretacji, należy dokonać doboru odpowiednich kontekstów, towarzyszących lekturze. Najbardziej odpowiadające i decydujące o metodologii badań i metajęzyku będą *Archetypy i symbole* C.G. Junga. Z szeregu archetypów wybranych i zdefiniowanych przez autora najbardziej przyległy do tekstu Borgesa będzie Stary Mędrzec, czyli osoba pełna siły i mocy. Ona to wskazuje drogę, jest przewodnikiem i doradcą. Poddając się jego opiece bohater osiągnie indywiduację – samospelnienie. W pojęciowym porządku Junga Stary Mędrzec chłonie, wiąże się z postacią ucznia w sposób nierozdzielny. Znaczy to, że Stary Mędrzec to ten, co ma ucznia, nie istnieje bez niego. Stary Mędrzec może też występować w innym obrazowo symbolicznym ujęciu np. księgi lub światła. W analizowanym i interpretowanym opowiadaniu

Borgesa mistrz wypełnia wszystkie warunki bycia Starym Mędrce – nie chce na siłę zatrzymać ucznia, nie spełnia jego zachcianki. Pozwala, aby pochłonięły go ciemności braku wiary (swoiste *katabasis*), ale równocześnie daje mu poczucie wolności, a więc wyboru. Nie ocenia go, poprzez wyrozumiałość dla jego potrzeb stwarza mu kolejną szansę wyjścia z ciemności ku światłu wiary, wiary w mistrza. A przede wszystkim podtrzymuje nadzieję osiągnięcia celu w drodze. Tego typu obraz, a właściwie jego odczytanie, stwarza czytelnikowi poczucie głębi semantyki i siłę przeżycia.

Inne konteksty interpretacyjne – teksty towarzyszące lekturze – biblia, mitologia, baśnie magiczne, fantasy tworzą odmienne, ale szerokie pola interpretacyjne pogłębiając w ten sposób znaczenie utworu. Można też dokonać interpretacji tego dzieła na bazie stylistyki posługując się metodą słów kluczy: roża, ciemność, popiół, droga, spotkanie...

Dochodząc do ostatniego badawczego etapu wartościowania (nie osobistej oceny utworu) trzeba dokonać porównania z innymi dziełami podejmującymi podobny wątek ucznia i mistrza: *Boską komedią* Dantego, *Mistrzem i Małgorzatą* Bułhakowa, *Władcą pierścieni* Tolkiena, *Niekończącą się historią* Endego (gdzie przewodnikiem jest właśnie księga), *Akademią pana Kleksa* Brzechwy (tu przewodnikiem jest pan Kleks, a właściwie guzik). Dopiero na tym tle, w kontekście tradycji literackiej, a raczej harmonii tematycznej wybranych utworów, można ocenić dzieło Borgesa. Ta filozoficzna opowiadka – mądra i poruszająca jest arcydziełem.

Warto jeszcze zastanowić się nad tym, czy Paracelsus ma w sobie coś z dzikusa albo dziwaka? Chyba trochę tak – jego mądrość, cierpliwość, siłę magiczną, brak przywiązania do wyglądu, ale przede wszystkim Paracelsus to *senex* (doświadczony i pełen powagi starzec, z którym się warto spotkać). Kiedyś Cyce-ro w rozprawie *O starości* dowodził, że najwyższy szacunek należy się *senatores*, czyli tym, którzy potrafią zbierać owoce dojrzałości, umieją dążyć do równowagi.

O Paracelsusie alchemiku i magiku ... pisał z podziwem w swoich książkach lekarz, artysta i opiekun poetów Andrzej Szczeklik z Krakowa. W książce *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki* Szczeklik wyjaśniał, że

Medycyna i sztuka wywodzą się z jednego pnia. Obie biorą początek z magii – systemie opartym na wszechmocy słowa. Sztuka słowa, wspomagana doświadczeniem gromadzonym przez pokolenia kapłanów i lekarzy, pozwalała przywrócić człowiekowi jego miejsce w kosmosie, który aż po XVII/XVIII wiek rozbrzmiewał harmonią (...) Choroba była i jest zaburzeniem tego współbrzmienia, wyłamaniem się z harmonii, dysonansem [choroba w każdej formie to zejście w ciemności – też katabasis przyp. AB]. W XVI wieku Paracelsus – odnotowuje Szczeklik w książce *Katharsis*... – widział w kosmosie związek duchowy wszystkich rzeczy ze sobą. Uczył, że wszechświat jest istotą żywą i przechodzi te same fazy rozwoju, co organizmy na ziemi (...)⁷.

⁷ A. Szczeklik, *op. cit.*, s.17–18.

Wszystkie książki Szczeklika: *Katharsis*, *Kore*, *Nieśmiertelność...* czyta się z zachwytem i podziwem dla jego erudycji i stylu. Jest w nich mowa nie tylko o ogromnym postępie medycyny, jaki się dokonał w naszych czasach, o klonowaniu, genomie i osiągnięciach medycyny nuklearnej, ale i o mitologii, magii, dokonaniach starożytnych Egipcjan i Greków, rytuałach Azteków i szamanów syberyjskich. Także o sztuce, do której zaliczał też medycynę, świadomą swych źródeł, najgłębszych pokładów wyobraźni, które ustawiają człowieka w jedności z wszechświatem.

Pośród licznych obrazów mitycznych wiążących się z religią i medycyną Szczeklik zwrócił uwagę na obraz węża, bo jak podaje do wiadomości anatomia na dole naszego kręgosłupa znajduje się potężny splot więzi nerwowych przypominających zwoje węża, będący podstawą i oparciem dla całej biologicznej konstrukcji człowieka. Otóż Andrzej Szczeklik – mędrzec naszych czasów – odwołując się do mitycznych obrazów, przypominał, że wąż złączony z Asklepiosem, owija się wokół jego laski i stanowi trwały atrybut zawodu lekarskiego (z wagą – farmaceutycznego). Wąż bowiem – podkreśla profesor w swych wywodach – zrzucając co roku naskórek symbolizuje odrodzenie, wymyka się starości. Starożytność przypisywała mu dar leczenia i zabijania, wskazywała na moce rządzące światem. Warto też wiedzieć o tym, kontynuuje Andrzej Szczeklik, że

w jądrze każdej z bilionów komórek naszego ciała ukryty jest kwas dezoksyrybonukleinowy DNA. Ma kształt podwójnej, wężowej spirali i zamyka tajemnicę odradzania się życia. Tkwi w nas jak pamięć, ślad, odbicie królewskiej pary węży, z zespolenia którego narodził się świat⁸.

Ale w *Genesis* obraz węża posiada inny charakter, jest on obrazem siły nieczystej (czy dobrze jest odczytany przez teologów?).

Temat śmierci też pojawia się w filozoficznych rozważaniach Szczeklika. Dla niej też nie ma dziś miejsca w świecie, który zachorował na wieczną młodość. Choć do znalezienia eliksiru młodości jeszcze nam daleko, to śmierć już wyparliśmy z naszych myśli, poza świadomość. Odmawiamy jej prawa bytu. O śmierci się nie mówi. Ta idea doktora Szczeklika, jest bardzo podobna do *Niedojrzałości* Cataluccia.

Przyjaciele i pacjenci Andrzeja Szczeklika wiedzą o tym, że miał w swojej klinice białą fortepian, na którym pięknie grywał dla swoich gości. Opiekował się młodymi poetami np. Januszem Szubertem i organizował mu też w klinice poetyckie spotkania. Brał udział w teatralnych spektaklach, kabaretach, gdzie pozwalał wozić się na szpitalnym łóżku po scenie. A więc miał w sobie coś z mocy Żelaznego Jana, artysty dziwaka, maga i starożytnego mędrca...(łączył wszystkie zanalizowane postaci z literatury – Żelaznego Jana, Kleksa i Paracelsusa). Jego młodzieńcza witalność i zapał do zawodu lekarza i działań ar-

⁸ A. Szczeklik *op. cit.*, s.50.

tystycznych łączyła się ze starczą przezornością, jak na wspomnianym obrazie Durera, bo profesor Andrzej Szczeklik to współczesny „puer senex”. W klinice u Szczeklika w Krakowie przy ulicy Skawińskiej pod jego dobrą i mądrą opieką, spędzili swoje ostatnie chwile życia wielcy Polacy, artyści i przewodnicy narodu: Czesław Miłosz, Piotr Skrzynecki i Wisława Szymborska.

BIBLIOGRAFIA:

- Cataluccio F.M., *Niedojrzałość: choroba naszych czasów*, przeł. S. Kasprzysiak, Kraków 2006.
- Bly R., *Żelazny Jan. Rzec o mężczyznach*, przeł. J. Tittenbrun, Poznań 2004.
- Szczeklik A., *Katharsis: o uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków 2003.

GRAŻYNA LASON-KOCHAŃSKA ✧ Akademia Pomorska, Słupsk

Babka jako mistrzyni dziewczęcej inicjacji. Od baśni do „literatury pasa przejściowego”

Abstract: In youth novels, it is difficult to find examples showing that a grandmother can be a mentor of her growing-up granddaughter. Today's books about growing up, written in a realistic convention, can do without guides or masters. However, in fairy tales and fantastic novels, there can be found a grandmother as a master of her granddaughters' initiation. An example of a fairy tale about girl's initiation is a story about Little Red Riding Hood. Its older versions told about a grandmother handing down a universal feminine substance to her granddaughter, and also about courage, resourcefulness and woman's sexuality. In modern fantasy prose there can be indicated two main categories of Great Grandmother – patroness grandmother and absolute grandmother. The first one appears in novel of U. K Le Guin as Spider Grandmother – primogenitor of human and animals; the second one in prose of Laura Esquivel, Judy Budnitz and Polish writer Joanna Rudniańska. Typical feature of patroness grandmother is taking post-mortem care of growing granddaughter. The novels, in which she appears, are highlighting recurrence of female experiences and role of women's genealogy.

Keywords: grandmother, mistress, girl's initiation, adolescence literature

Słowa kluczowe: babka, mistrzyni, dziewczęca inicjacja, literatura dla nastolatków

Gdy przywołujemy obraz babki utrwalaony w literaturze dla młodego odbiorcy, skojarzenia są jednoznaczne. Widzimy życzliwą, troskliwą i opiekuńczą starszą panią, która, jak Babi Borejko, potrafi wyczarować ciasto niemal z niczego, kiedy trzeba pocieszy i wiele rozumie. Horyzontem babci są, oczywiście, wnuki. Dla nich zawsze ma czas i na nich koncentruje się jej uwaga. Powieści Małgorzaty Musierowicz, Anny Kamińskiej i innych autorek, ukazujące taki właśnie obraz seniorki rodu przekazują i umacniają tradycyjne wzorce rodzinne. *Samowarek mojego dziadka* i późne tomy *Jeźdźcady* czynią dom dziadków, jak powiedziałby Gaston Bachelard, gniazdem, ostoją i praszchronieniem¹. Nie kwestionując wartości tego rodzaju przekazów, warto stawiać pytania o wzor-

¹ G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka*, przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975, rozdz. *Dom rodzinny i dom oniryczny*.

ce i autorytety. Czy w dobie międzypokoleniowej przepaści technologicznej dziadkowie mogą nadal stanowić wzór dla pokolenia netgeneracji², dla starszych, wychodzących już z dzieciństwa wnuków? Czy babka może być mentorem, a raczej mentorką dorastającej wnuczki? W powieściach nurtu obyczajowego trudno byłoby znaleźć przykłady świadczące o tym, że staje się ona doradczynią wchodzącej w dorosłość dziewczyny. Nawet Musierowicz wycofuje postać szanowanej przecież przez wnuki babci Borejko z głównego wątku *Tygrysa i Róży*, każąc jej chorować, gdy nastolatka przeżywa kryzys, związany z poszukiwaniem biologicznego ojca. Babi nie staje się partnerką dialogu z dorastającą wnuczką, jak niejednokrotnie bywało w tomach, których bohaterami były młodsze dzieci. Wszystko wskazuje na to, że – jak dowodzi Grzegorz Leszczyński – ból czasu adolescencji i chaos okresu dojrzewania, szczególnie wyraźnie charakteryzujący kondycję Pokolenia Nikt, wyklucza autorytety. Badacz przekonuje, że we współczesnych powieściach o dorastaniu wtajemniczenie odbywa się

[...] bez przewodników i mistrzów, których śladami nastoletni bohater mógłby iść; inicjacja miewa bowiem postać autoinicjacji, wymuszonej brakiem autorytetów i egzystencjalną samotnością podmiotu³.

Wydaje się jednak, że możemy wciąż odnaleźć babkę jako mistrzynię inicjacji wnuczki w opowieściach o charakterze metaforycznym, które, unikając dosłowności i banału, przekazują ważne prawdy aksjologiczne.

Jako kluczową metaforę możemy potraktować baśń o Czerwonym Kapturku, jednak nie w powszechnie znanym wariantcie braci Grimm, lecz w podstawowej, pierwotnej wersji pochodzącej z okolic Burgundii. Opowieść ta, od dawna będąc przedmiotem refleksji amerykańskich badaczy⁴, doczekała się polskiego tłumaczenia w zbiorze Marity de Sterck *Zakwitające dziewczęta*⁵. Historia nosi tytuł *Matka, babka, córka i pan wilk* i różni się od opowieści Grimmów w kilku istotnych szczegółach. Dziewczyna nie nosi czerwonego nakrycia głowy, wilk przypomina wilkołaka, nie pojawia się również postać zapobiegliwego myśliwego. Ważny jest dialog, który bohaterka prowadzi z wilkiem w lesie na rozstaju; zwierzę pyta ją, czy podążając do domu babki wybiera drogę igieł, czy drogę szpilek. Dziewczyna, co istotne, deklaruje wybór drogi igieł. Zmieniony jest również motyw kanibalistyczny; wilk nie tylko pożera babkę, ale i częstuje panienkę potrawką z jej ciała oraz winem sporządzonym z krwi. Po wrzuceniu w ogień dziecięcego ubrania bohaterka prowadzi z nim słynny dialog w łóżku. W trakcie rozmowy dociera do niej straszna prawda; wie, że zostanie pożarta, przechytrza więc wilka, tłumacząc, że musi wyjść za potrze-

² G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010.

³ *Ibidem*, s. 12.

⁴ Zob. J. Zipes, *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, London 1993.

⁵ M. de Sterck, *Zakwitające dziewczęta. Opowieści ludowe o miłości i odwadze*, przeł. Ł. Żebrowski, Warszawa 2014.

bą. Ucieka nad rzekę, gdzie pomagają jej praczki, rozpinając nad wodą białe płótna. Kiedy ścigający ją wilkołak również próbuje przebiec po tym moście, najstarsza kobieta upuszcza prześcieradło do wody z okrzykiem „dla jednego pielucha, dla drugiego całun”⁶. Słowa te naprowadzają na inicjacyjny charakter baśni, w przytoczonej wersji o wiele bardziej oczywisty, niż w wariancie Grimmów. *Matka, babka, córka i pan wilk* to historia kobieca, wywodząca się ze znanych jeszcze w średniowieczu żeńskich rytuałów inicjacyjnych. Pozostałości tych rytuałów i ich związek z fabułą opowieści badała francuska antropolożka Yvonne Verdier, prowadząc w wioskach Burgundii rozległe badania terenowe. Interesowały ją szczególnie dwa aspekty baśni – seksualny i kanibalistyczny. Kluczem do ich zrozumienia jest pierwszy dialog dziewczyny z wilkołakiem, kiedy to pada rozróżnienie między drogą szpilek i drogą igieł. Za pomocą tej krawieckiej symboliki określano etapy życia kobiety. Wśród wiejskich dziewcząt rozpowszechnione były wróżby związane z zamążpójściem, polegające na wrzucaniu szpilek do studni. Większość panien w okresie dorastania udawała się na naukę do szwaczki, co odbierane było jako rytuał przejścia z dzieciństwa do dorosłości. Najważniejsze jednak wydawały się konotacje seksualne; szpilka stawiała się emblematem dziewicy, igła dojrzałej kobiety. Każda dziewczyna przechodziła więc czas szpilek, by w małżeństwie wejść w czas igieł (które wszak wiążą materiał w sposób trwały) i w końcu stać się babką, nie mogącą nawlec już igły w dosłownym i przenośnym sensie tego stwierdzenia⁷.

Przywołany kompleks wyobrażeń posiada również głęboki sens społeczny; przechodząc z czasu szpilek w czas igieł i kończąc naukę kobiecego rzemiosła, szycia, dziewczyna udowadniała, że jest w stanie zastąpić babkę, przejąć jej rolę. Koresponduje to z drugim kluczowym kompleksem wyobrażeniowym baśni, opartym na motywie kanibalistycznym. Wilk, posiliwszy się ciałem starszuszki, zostawia trochę dziewczynie. Kiedy ta zjada potrawkę i popija winem, siedzący obok kot mówi: „Fe! Co ona je! Piersi swojej babki! [...] Fe! co ona pije! Krew swojej babki!”⁸.

Zdaniem Verdier w opowieści tej nie chodzi tylko o społeczne następstwo ról kobiecych, ale również o zrozumienie cykliczności, wpisanej w żeńskie ciało, o fizjologię. W badanych przez nią wiejskich społecznościach silnie akcentowano przejęcie przez młodą dziewczynę funkcji reprodukcyjnych matek i babek. Spożywanie ciała i krwi babki, zgodnie z wierzeniem *pars pro toto* byłoby więc wchłonięciem uniwersalnej żeńskiej substancji, symbolem przemiany dziewczynki w kobietę⁹. Przemianę tę podkreśla jeszcze prośba wilka o wrzucenie w ogień dziecięcego stroju bohaterki: spódnicy, bluzki, halki

⁶ *Ibidem*, s. 235.

⁷ Badania Yvonne Verdier przybliży polskiemu czytelnikowi religioznawczyni Katarzyna Bajka, zob. online: *Tajemnice Czerwonego Kapturka*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka-/I/IC/list_07_08_2010_bajka.html, dostęp: 30.11.2017.

⁸ M. de Sterck, *op. cit.*, s. 232.

⁹ Podają za: K. Bajka, *op. cit.*

i majtek, z komentarzem „nie będą ci już potrzebne”¹⁰. Motyw ten powróci we współczesnej wersji *Czerwonego Kapturka*, w znakomitym opowiadaniu *Towarzystwo wilków* Angeli Carter.

Trzeci kompleks tematyczny, pojawiający się w omawianej baśni podkreślają jej polskie interpretatorki, Renata Bożek i Irena Rychłowska. Wyprawa do domu babki jest również wyprawą w dzikość, doświadczeniem własnej zwierzęcej natury. Siedziba przodkini leży w lesie, poza granicą tego, co cywilizowane, ludzkie.

Dziewczynka z baśni – piszą autorki – na jakiś czas „oddaje się” wilkołakowi, staje wobec śmierci, by „narodzić się” po raz drugi. Gdy wraca do domu, jest kobietą świadomą siebie, która ma swoje miejsce w społeczności¹¹.

Polemizujący z interpretacjami Bruno Bettelheima Pierre Péju podkreśla znaczenie sceny, w której zwierzę i dziewczyna leżą obok siebie, określając ją jako „zejście w wilczość”. Wilk to dzikość i naturalizm, cechy odbierane w sposób ambiwalentny. Bohaterka odczuwa fascynację i przerażenie, kiedy bada poszczególne części jego ciała. Dla francuskiego badacza jest to dogłębne doświadczenie animalizacji, doświadczenie strachu i mroku, które w Grimmowskiej wersji baśni przerwie dopiero myśliwy symbolizujący powrót do antropomorfizmu¹².

Autor *Dziewczynki w baśniowym lesie* proponuje jeszcze inne rozumienie tej sceny; to babcia może być postrzegana przez Czerwonego Kapturka jako zwierzę, to jej starzejące się, coraz mniej ludzkie ciało, budzi w młodzieńczej dziewczynie przerażenie i fascynację. Podobną interpretację dopuszcza Ivonne Verdier, na poparcie przytaczając mało znane warianty baśni, utożsamiające babkę z dzikim zwierzęciem¹³. Blisko stąd do La Loby, Kobiety-Wilka, kluczowej postaci znanej książki Clarissy Pinkola Estés:

W niedostępnym, odludnym miejscu, które każdy w duszy zna [...] żyje stara kobieta. [...] Jest rozważna i przezorna, często z rozczochranymi włosami opadającymi na twarz i zawsze gruba; zazwyczaj unika ludzkiego towarzystwa. Umie krakać i gdakać i wydaje więcej dźwięków zwierzęcych niż ludzkich¹⁴.

La Loba jest wiedźmą, opiekunką zwierząt. Szczególną troską darzy wilki, symbolizujące dzikość i wolność oraz kobiety. Jak pisze autorka:

„Jest kronikarką kobiecych intencji. Przechowuje kobiecą tradycję. [...] Tkwi w najgłębszych pokładach kobiecej psychiki”¹⁵.

¹⁰ M. de Streck, *op. cit.*, s. 233.

¹¹ R. Bożek, I. Rychłowska, *Czerwone Kapturki, czyli wszystko, co chciałbyście wiedzieć o wilku, ale boicie się zapytać*, „Wysokie Obcasy” 10.04.1992, nr 2.

¹² P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008, s. 196–197.

¹³ Podaje za: P. Péju, *op. cit.*, s. 197.

¹⁴ C. Pinkola Estés, *Biegająca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, przeł. A. Cioch, Poznań 2001, s. 35.

¹⁵ *Ibidem*, s. 37.

Babka Czerwonego Kapturka mogła więc, u zarania swych dziejów, być tą samą postacią, archetypem Dzikiej Kobiety, rozszczepionym później, w czasach nieceniących już „dzikości” kobiet, na dwa obrazy: łagodną, dobrą, ucywilizowaną staruszkę i zwierzę, kumulujące pierwotne instynkty. Zrównanie babki z La Lobą rzuca jeszcze lepsze światło na motyw wchłonięcia przez wnuczkę żeńskiej substancji pod postacią ciała przodkini. W psychologicznym sensie jest to głębokie spotkanie z kobietą Jaźnią, o której autorka *Biegnącej z wilkami* mówi, że stoi na pograniczu racjonalizmu i mitu, umysłu i instynktów¹⁶.

Pora zapytać, czy w literaturze współczesnej odnajdziemy tak rozumianą figurę babki? W utworach o nieustalonym adresie czytelnicznym, które Alicja Baluch nazwała „pasem przejściowym” pomiędzy twórczością dla dzieci a dorosłych¹⁷, pojawia się postać bliska przywoływanym dotychczas wyobrażeniom. Można ją nazwać mistrzynią inicjacji, ponieważ wtajemnicza ona dziewczęta w to, co w książce Estés składa się na istotę kobiecości; chodzi o poczucie przynależności do cykli natury oraz o sferę instynktów i pragnień, związanych z rozwojem własnych talentów¹⁸. Obraz babki, wyłaniający się ze współczesnych powieści inicjacyjnych, sięga do mitu matriarchalnego, bliski jest również toposowi Czarownicy w rozumieniu Ewy Kraskowskiej, która sytuuje go pośród przedstawień Natury – Kobiety. Stwierdzając częstą obecność tego toposu we współczesnej prozie, badaczka podkreśla jego afirmatywny charakter. Starość, doświadczenie i moc kobiet ukazane zostają jako siła przekazywana kolejnym pokoleniom, a metaforycznie rozumiane czarownice bywają dla młodszych bohatererek „mentorkami i przewodniczkami w drodze do uzyskania samowiedzy”¹⁹.

W literaturze „pasa przejściowego” można – wzorując się na typologii Urszuli Śmietany – wyodrębnić dwie kategorie Wielkiej Babki, postaci bliskiej topicznej Czarownicy: babkę kosmiczną i babkę – patronkę²⁰. Pierwszą figurę odnajdziemy w jednym z opowiadań Ursuli K. Le Guin. *Dziewczyny z Buffalo, wyjdźcie dzisiejszej nocy* nawiązują do mitów Indian Hopi, w których pojawia się żeńska postać demiurga, nazywana Babką-Pajakiem. Postać ta jest wspólnym przodkiem wszystkich istot, jeszcze z czasów, zanim zaczęły się one różnicować na ludzi i zwierzęta, i wspólnie zamieszkiwały jaskinie. Pramatka, tkając losy świata, wyprowadza swoje dzieci z podziemi na powierzchnię i cywilizuje, dzieląc na narody i przekazując sztukę tkactwa oraz wyplatania koszyków²¹.

¹⁶ *Ibidem*, s. 38.

¹⁷ A. Baluch, *Czyta, nie czyta...(o dziecku literackim)*, Kraków 1998, s. 98.

¹⁸ Zob. C. Pinkola Estés, *op. cit.*, spis treści.

¹⁹ E. Kraskowska, *Piórem niewieściem. Z problemów prozy kobiecej dwudziestolecia międzywojennego*, Poznań 2003, s. 212.

²⁰ U. Śmietana, *Potęga babek. Afirmatywny obraz starości w dwudziestowiecznej prozie kobiet*, [w:] *Historia niechciana. Historie obecne. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warszawa 2003, s. 217.

²¹ G.P. Panini, *Mitologia. Atlas*, przeł. J. Ciechanowski, J. Stępniewski, Warszawa 1996, s. 30–31.

W opowiadaniu amerykańskiej pisarki Babka-Pająk staje się mistrzynią inicjacji nastoletniej dziewczynki, która na skutek katastrofy lotniczej przeniosła się ze współczesności do czasu mitycznego i zyskała zdolność rozumienia zwierząt, a nawet widzenia ich życia w zupełnie nowym świetle. Bohaterka nie tyle uczy się empatii, ile – mówiąc słowami autorki – wchodzi w zwierzęcą obecność. Nowy wymiar rzeczywistości, w którym się znalazła, pozwala jej przekroczyć ludzki dualizm i zobaczyć świat jako całość, jako nieustający łańcuch istnień. Samica kojota może stać się jej matką, a pajączyca babką. Ta druga reprezentuje w opowiadaniu wyższy, ponadjednostkowy poziom świadomości. Babka-Pająk siedzi w swojej jaskini przy krosnach i tkając koc „ze wzgórz i [...] deszczu”, pomaga dziewczynie zdobyć nową tożsamość. Każąc jej wrócić do współczesności, mówi:

Odwagi, małeńka Wnuczko. [...] Nie bój się. [...] Ja też tam będę. W twoich snach, w wyobrażeniach, ciemnych zakątkach piwnicy²².

Można rozumieć to w ten sposób, że bohaterka opowiadania, zachowując bliski kontakt z naturą i z własną nieświadomością, utrwali poczucie jedności ze światem, a z czasem, starzejąc się, zyska połączenie z innymi wymiarami bytu.

Urszula Śmietana, analizując postać babki kosmicznej w literaturze, stwierdza, że nie doświadcza ona powszechnego wśród kobiet dramatu starości

[...] bowiem łatwo rezygnuje z pretensji do jednostkowości swego ciała i jego wyłącznego posiadania; staje się ciałem wszechświatowym, na modłę romantyczną połączonym z wielkim organizmem Natury. Odnajduje siebie w świecie fauny i flory²³.

Koresponduje to z przedstawioną na początku interpretacją baśni o Czerwonym Kapturku, w której fizyczne jestestwo babki również podlega transsubstancji.

Figurę babki – patronki odnajdziemy w wielu współczesnych powieściach rozwojowych. Postać ta, nie rezygnując z przywołanych powyżej sensów, rozacza „duchowy patronat nad dojrzewającymi do kobiecości wnuczkami”²⁴. Charakterystyczne, że wiele literackich babek opiekuje się dziewczętami już z zaświatów. Tak właśnie dzieje się w znanej powieści Laury Esquivel *Przepiórki w płatkach róży*. Nacha, Tita i Esperanza to kolejne pokolenia kucharek, przekazujących młodym adeptkom sztuki kulinarnej tajemnice przyrządzania potraw, mających wpływ na ludzkie życie. Nacha nawet zza grobu udziela swej przybranej wnuczce porad kulinarnych i życiowych, mających moc swoistej inicjacji w kobiecy los. Potrawy Tity oprócz wyrafinowanego smaku stają się również nośnikiem jej emocji; w uczujących wywołują smutek, tęsknotę lub

²² U.K. Le Guin, *Dziewczyny Buffalo i inne zwierzęce obecności*, przeł. A. Kraśko, Warszawa 1993, s. 63–64.

²³ U. Śmietana, *op. cit.*, s. 219.

²⁴ *Ibidem*, s. 222.

euforię. Książka kucharska, której comiesięczne przepisy rozpoczynają kolejne rozdziały powieści stanowi rodzaj kobiecego diariusza, jest zapisem cykliczności doświadczenia: narodzin i śmierci; radości i smutku; miłości i cierpienia. Wiodącą metaforą powieści Esquivel mogłaby być metafora kotła. Jej istotą jest to, że poszczególne składniki mieszając się ze sobą i w procesie gotowania podlegając przemianie, dają zupełnie nową jakość. Tak też jest z potrawami Tity, które mają moc przemieniania ludzi. Kocioł czy garnek należą do najstarszych neolitycznych symboli kobiecych. Jak pisze Jolanta Brach-Czaina

[...] pękate garnki jednoznacznie łączone były z żeńskimi siłami świata. Kształtem przypominały brzuch, macicę, czyli kobietę. [...] Wszelkiej metamorfozie służącej życiu, podtrzymującej jego trwanie patronowała Bogini. Bez wątpienia garnek był naczyniem przemiany – jak ziemia, jak macica – i obcując z nim neolityczna kobieta kontaktowała się z bóstwem²⁵.

Również Tita przygotowując potrawy, miała łączność z duchowym wymiarem świata. Karmienie bliskich było dla niej swoistą formą medytacji, rodzajem zaklinania rzeczywistości i twórczym sposobem wyrażania siebie. Ideę tę przekazała kolejnym pokoleniom kobiet; swej siostrzenicy i wnuczce, będącej narratorką powieści. Motyw gotowania, będącego metaforą miłości i obdarowywania bliźnich, któremu patronuje babka – kucharka powraca w wielu współczesnych powieściach, czytanych przez wchodzące w dorosłość dziewczęta, choćby w *Szkole gotowania pod Amorem* Melissy Senate.

O szczególnym patronacie babki nad wnuczką mówi również powieść amerykańskiej pisarki Judy Budnitz. W *Gdybym ci kiedyś powiedziała* narracja zostaje powierzona czterem pokoleniom kobiet. Najstarsza z nich, Ilana, chcąc uciec przed ciężkim życiem, jakie wie dzie jej matka, emigruje do Ameryki. We wspomnieniach przekazywanych prawnuczce Stary Świat jawi się jako miejsce baśniowe, wręcz mityczne. Dzieciństwo prababki to nędza, głód, wojna, ale i prastara puszcza, surowa natura, od której uczy się, jak przetrwać. Ilana dbiera porody swej matki, poznaje moc ziół i zaklęć, a w zimie chodzi w źle wyprawionej, cuchnącej opończy, uszytej ze skóry wilka. O życiu mieszkańców tej mitycznej rzeczywistości decydują trzy stylizowane na Mojry staruchy. Mają one takie same twarze, siedzą zawsze w tym samym miejscu i splatają włosy wszystkich mieszkańców miasteczka, snując opowieści „o tym, co się wydarzyło od początku czasu”²⁶. Dziewczyna próbuje to wszystko zostawić i ucieka do Nowego Świata, jednak okazuje się, że przeznaczenia nie można oszukać, podobnie jak nie można porzucić swoich korzeni. A przeznaczeniem kobiet w świecie stworzonym przez Budnitz jest podążanie z prądem życia; rodzenie córek, wychowywanie wnuczek i przekazywanie im wiedzy. W ten sposób realizuje się kobieca władza, jednak kolejne pokolenia potomkin Il-

²⁵ J. Brach-Czaina, *Neolityczne zabytki Malty i Gozo*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997, s. 38.

²⁶ J. Budnitz, *Gdybym ci kiedyś powiedziała*, przeł. J. Kozak, Kraków 2007, s. 26.

ny odrzucają ją. Nie chodzi tylko o to, że Sashie i Mara chcą żyć nowocześnie. Młode kobiety swój bunt kierują przeciw wartościom kobiecym, reprezentowanym przez babkę i Stary Świat; przeciw żeńskiej tradycji, rytuałom, przepowiedniom i przeczuciom. Podstawową rzeczą, której nie chcą się nauczyć jest pogodzenie się z tym, że mężczyźni giną albo odchodzą. W powieści amerykańskiej pisarki kobiety trwają, a mężczyźni pojawiają się. Pojawiają się, gdyż bez nich nie byłoby miłości i dzieci, ale to do kobiet należy utrzymanie łańcucha życia. Ich domeną jest również opowiadanie historii. Opowiadają ją Mojry, opowiada Ilana, po niej Sashie, Mara i Nomi. Jednak dopiero ta ostatnia okaże się godną spadkobierczynią prababki, matriarchalnej Staruchy. Dopiero ona zgodzi się na śmierć, rozumiejąc, że jest częścią życia i przejmie ją jako Fabergé, symbolizujące w powieści cykliczność narodzin. Dlatego też to właśnie jej babka przekaze dobrze znane kobiecie symbole inicjacyjne; uszyje czerwoną pelerynkę i czapeczkę, i opowiadać będzie o dziewczynce, która chodziła w oponczy ze skóry wilka.

Motyw inicjacji wnuczki w kobiecość sporadycznie pojawia się również w twórczości pisanej z myślą o młodszej czytelnicy. Joanna Rudniańska w *Roku smoka* patronką tego procesu czyni nestorkę rodu rozszczepioną na dwie postacie; matkę matki oraz babkę cioteczną. Kobieca genealogia ma w powieści kluczowe znaczenie, ponieważ to właśnie w linii żeńskiej przekazywane są nadnaturalne, magiczne zdolności. Narratorka powieści, Sylwia, dziedzi czy je po obu babkach. Proces jej inicjacji zbiega się ze śmiercią przodków i ukazany jest jako przemiana w smoka. Dokonuje się ona przede wszystkim poprzez doświadczenie ciała, uczucie gwałtownego rozrostu, pęcznienia, któremu towarzyszy poczucie mocy i sprawczości. Interesujące, że z koncepcji nadmiaru, obfitości, nazwanej metaforą drożdży, korzysta również krytyka feministyczna, opisując kobiecy proces twórczy²⁷. W powieści Rudniańskiej zachodzi także pewna zbieżność tematyczna z baśnią o Czerwonym Kapturku. Kluczowe w tej opowieści przejmowanie żeńskiej substancji tutaj opisane zostaje jako smocze bytowanie, wspólnota wielkich ciał i doznań, pluskanie w sadzawce, poddawanie się pieśczętom starszych smoczyc. Dojrzewanie do kobiecości to jednak nie tylko przyjemności ciała. Nie może się ono obyć bez konfrontacji z męskością, symbolizowaną w powieści przez postać agresywnego smoka, w którego przemienia się ojciec bohaterki. W języku kobiecej psychoanalizy zapewne reprezentowałby on mrocznego *animusa*, męskie oblicze Jungowskiego *cienia*, oznaczającego władzę i śmierć świata matriarchalnego. Według badaczek psychoanalitycznych pokonanie go tożsame jest ze zintegrowaniem własnych, drapieżnych elementów psychiki²⁸. W tym pomaga wnuczka babka. Ofiarowuje jej warkoczek z własnych włosów, mimo starości ciągle

²⁷ G. Borkowska, *Metafora drożdży: co to jest literatura/poezja kobieca?*, „Teksty Drugie” 1995, 3/4, s. 31–44.

²⁸ Zob.: C. Pinkola Estés, *op. cit.*, s. 52–58; P. Skogemann, *Kobiecość w rozwoju*, przeł. P. Billig, Warszawa 2003, s. 139–147.

niezwykle bujnych i długich. Właśnie we włosach, w tradycji kultury kojarzonych z kobiecym erotyzmem i zdolnością regeneracji²⁹, ukryta jest magiczna moc przodków, zdolna pokonać smoka, w którego przemienienia się ojciec Sylwii. Bohaterka zwycięża go, w czym towarzyszą jej matka i babka, przebywające w innym planie czasoprzestrzennym. Inicjacyjną symbolikę dopełnia motyw płynnych kobiecych tożsamości; Sylwia niekiedy przenosi się do czasów babki i nazywana jest jej imieniem, co sugeruje powtarzalność i ciągłość żeńskiego doświadczenia.

Babka jako mentorka pokazuje więc wnuczce po raz kolejny drogę do samowiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G., *Wyobrażenia poetyckie*, przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975.
- Bajka K., *Tajemnice Czerwonego Kapturka*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IC/list_07_08_2010_bajka.html
- Baluch A., *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Kraków 1998.
- Bożek R., Rychłowska I., *Czerwone Kapturki, czyli wszystko, co chciałybyście wiedzieć o wilku, ale boicie się zapytać*, „Wysokie Obcasy” 10.04.1992, nr 2.
- Borkowska G., *Metafora drożdży. Co to jest literatura/poezja kobieca?*, „Teksty Drugie” 1995, nr 3/4.
- Brach-Czaina J., *Neolityczne zabytki Malty i Gozo*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- Kraskowska E., *Piórem niewieściem. Z problemów prozy kobiecej dwudziestolecia międzywojennego*, Poznań 2003.
- Leszczyński G., *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010.
- Panini G.P., *Mitologia. Atlas*, przeł. J. Ciechanowski, J. Stępniewski, Warszawa 1996.
- Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008.
- Pinkola Estés C., *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, przeł. A. Cioch, Poznań 2001.
- Skogemann P., *Kobiecość w rozwoju*, przeł. P. Billig, Warszawa 2003.
- Sterck de M., *Zakwitające dziewczęta. Opowieści ludowe o miłości i odwadze*, przeł. Ł. Żebrowski, Warszawa 2014.
- Śmietana U., *Potęga babek. Afirmatywny obraz starości w dwudziestowiecznej prozie kobiet*, [w:] *Historia niechciana. Historie obecne. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, red. H. Gosk, A. Zieniewicz, Warszawa 2003.
- Zipes J., *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, London 1993.

²⁹ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, hasło: Włosy.

MONIKA GRABAN-POMIRSKA ✧ Uniwersytet Gdański

Matki i córki w powieściach Ewy Nowackiej – portret potrójny

Abstract: The article examines relations between mothers and their daughters described in children's literature. This paper focuses on Polish author Ewa Nowacka's three novels: *Miłość, psiakrew, Małe kochanie, wielka miłość, Dzień, noc, pora niczyja* which were addressed to young girls. Novels introduce three different models of mother-daughter relations which are presented in culture: toxic mother, overprotective mother and community of experiences. The first two models have source in an oppression influenced on daughters and also on mothers, but the last model gives mothers possibility to transfer their experiences to the daughters.

Keywords: dialog of generations, images of women, characters of mothers and daughters, community of experiences

Słowa kluczowe: dialogi pokoleń, obrazy kobiet (matki i córki), wspólnota doświadczeń

In the Oedipus myth, the son murders his father in order to replace him. Contrastingly, in the new woman's myth, the daughter „kills” her mother in order not to have to take her place.

W micie o Edypie syn zabija ojca, by zająć jego miejsce. W micie kobiecym – odwrotnie – córka „zabija” matkę, by nie być zmuszoną do przejęcia jej roli.

Judith Kegan Gardiner¹

Relacja między matką a córką – między dwiema kobietami – przedstawiana jest jako stosunek władzy, motywowany i ugruntowany przez paradygmat dyskursu patriarchalnego. Obok, pomiędzy, zapomniane, tylko pośrednio lub w ukryciu pozostaje porozumienie, zrozumienie, przekazywanie kobiecego doświadczenia, zapisane w mitach lub baśniach jako proces przerwany, niedokończony, niemożliwy do spełnienia. W wielkim skrócie – myśl psychoanalityczna i postmodernistyczna opisuje jako konieczne wyparcie się matki, jej

¹ J.K. Gardiner, *A Wake for Mother: The Maternal Deathbed in Women's Fiction*, „Feminist Studies”, vol. 4, no. 2 [Toward a Feminist Theory of Motherhood], online: <http://www.jstor.org/stable/3177465>, dostęp: 30.11.2017.

odrzuć, oddanie się we władzę ojca czyli znalezienia przez młodą kobietę swojego miejsca w porządku patriarchalnym, bo tylko takie działanie umiejscawia kobietę w porządku patriarchalnym, który dyktuje warunki kobiecego istnienia w kulturze i społeczeństwie. Natomiast perspektywa feministyczna (antropologiczna, socjologiczna, historyczna i teoretycznoliteracka) skupia się na odtworzeniu, rekonstrukcji tego porzuconego, zapomnianego i zanegowanego podstawowego, pierwotnego związku kobiecego. Adrienne Rich stwierdza: „Owa kateksja [sieć emocjonalnych zależności i zaangażowania – MP] istniejąca w relacjach między matką a córką – ważna, wypaczona, nadużywana – jest wielką, nienapisaną historią”².

Przedstawienia tej relacji realizowane są w kulturze w znanych, nieledwie zleksykalizowanych figurach i archetypach: osieroconej matki (Demeter), osieroconej córki (Kopciuszek), złej matki (macochy), uświęconej (ale i nieszczęśliwej) Matki Polki, wreszcie matki drapieżnej i egoistycznej, obecnej zwłaszcza we współczesnych tekstach kultury popularnej. Badacze, przedstawiciele różnych metodologii umieszczają oraz analizują i interpretują wątek związku matki i córki w szerokim kontekście kulturowym, społecznym, historycznym i psychologicznym³. Jeden z interesujących i ważnych wycinków dla tego obszaru pola badawczego stanowi literatura dla dzieci i młodzieży, gdyż to właśnie na jej gruncie dokonują się podstawowe rozróżnienia dotyczące wartościowania podstawowych kategorii takich jak: dobro/zło; piękno/brzydota, mądrość/głupota. Tutaj jednak dogmat uniwersalnej funkcji wychowawczej szybko się rozwarstwia. Okazuje się, że opowieść o byciu „dobrym” chłopcem jest inna od opowieści o byciu „dobrą” dziewczynką. Chłopięcy/męski bohater jest wielowymiarowy, może np. być jednocześnie waleczny i wrażliwy – jak Staś Tarkowski, albo naiwnie dziecięcy i filozoficznie mądry – jak Król Maciuś. Natomiast dziewczęce bohaterki poddawane są większej presji, najczęściej stanowią konstrukt zamknięty w określonych ramach, wyznaczonych przez obowiązujące reguły i normy obyczajowe. W przestrzeni najbliższych, kobiecych związków rodzinnych ich przekazicielką może i powinna być modelowa postać matki, jako „naturalny” i „oczywisty” wzór do naśladowania. Tak się jednak nie dzieje nawet w najstarszych, mitycznych i baśniowych opowieściach, bo – jak pisze Grażyna Lasoń-Kochańska: „Pozytywny wzorzec opowieści o matce i córce nie istnieje w lite-

² A. Rich, *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizielińska, Warszawa 2000, s. 311.

³ Zob. m.in.: E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, przeł. K. Choiński, Warszawa 1988; N. Chodorov, *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley and Los Angeles: University of Columbia Press 1978; *Mothers and daughters: connection, empowerment, and transformation*, ed. by Andrea O'Reilly and Sharon Abbey, Lanham: Rowman&Littlefield Publishers, 2000; *Pożegnanie z Matką Polką?: dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, red. R. Hryciuk i E. Korolczuk, Warszawa 2012; A. Rich, *Zrodzone z kobiety...*, op. cit.

raturze dla dzieci i młodzieży co najmniej od bliżej nieokreślonych czasów powstania baśni o Kopciuszku⁴.

Tezę o niemożliwości porozumienia i ukrytym, nienazwanym konflikcie matki i córki potwierdza kanoniczny, wręcz założycielski tekst prekursorki polskiej literatury dziecięcej, Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. *Pamiętka po dobrej matce* (1819), dydaktycznie zaprogramowana książka, będąca zbiorem pouczeń i przykazań pełniła funkcję zbeletryzowanego poradnika dobrego wychowania dla dziewcząt. Intymny i osobisty ton narracji, dyktowany emocjonalną potrzebą wskazania córce szczęśliwej drogi życia oraz uchronienia jej przed własnymi błędami, czynił matczyną naukę wiarygodną. Hoffmanowa odwzorowała i celnie wykorzystała kulturowy model związku matki i córki, w którym zadaniem matki było (i nadal jest) wprowadzenie dorastającej dziewczyny w dorosłe, samodzielne życie, przygotowanie do pełnienia określonych ról społecznych. Jednak w tej, jak się potocznie mawia, naturalnej i oczywistej sytuacji pokoleniowej widoczny jest paradoks, sprzeczność – matka z *Pamiętki* z jednej strony jest autorytetem, mentorką, z drugiej przestrzega: „Nie rób tego, co ja, nie czytaj romansów, nie rozmarzaj się, nie pragnij lepszego, innego życia”. Kobięcy wzorzec naznaczony jest piękniciem, nawet rozdarciem. Pożądane cechy dziewczyny, młodej kobiety takie jak posłuszeństwo, skromność, niewinność, bierność, poświęcenie się życiu domowemu istnieją tylko w sferze postulatywnej, nie znajdują odzwierciedlenia w realnym matczynym losie. Dziewczęca bohaterka i zarazem czytelniczka dziełka Hoffmanowej obcuje właściwie z antywzorcem modelu kobiecości, którego perswazyjna siła polega na zanegowaniu i odrzuceniu indywidualistycznego projektu życia.

Prawie dwa stulecia później, na przełomie XX i XXI wieku bohaterki prozy dla dziewcząt w niczym nie przypominają dziewiętnastowiecznych grzecznych panienek, wychowywanych w kulcie Matki Polki. Ponadto obecna od zawsze moralizująca pozycja matki/babki/ciotki czyli starszej, doświadczonej kobiety – mentorki ulega znaczącej transformacji. Niezwykle ostro i momentami brutalnie te zmiany kulturowo-obyczajowe opisuje w swoich powieściach Ewa Nowacka. Autorka podnosi rękawicę, rzuconą przez Klementynę – wnikliwie przygląda się dorosłym bohaterkom drugiego planu – matkom, babciom, ciotkom, sąsiadkom, głośno wypowiadającym moralne sądy, niezbite prawdy, niepodważalne opinie na temat roli kobiety. I konfrontuje je z niepokornymi, buntowniczymi, określanymi jako egoistyczne postawami współczesnych dziewcząt, które nie chcą naśladować matek, szukają własnej drogi, próbują uciec, wywikłać się z sieci rodzinnych i społecznych zależności. Według Nowackiej czynią to na kilka różnych sposobów.

⁴ G. Lasoń-Kochańska, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiece repertuar tematyczny*, Słupsk 2012, s. 150.

JAKA MATKA, TAKA CÓRKA

W powieści *Miłość, psiakrew* (2001) młodzi bohaterowie doświadczają miłości niemalże romantycznej, bo od pierwszego wejrzenia, która spada na kochanków jak grom z jasnego nieba. Co prawda niewiele w tej historii platonicznego uczucia, więcej namiętności i fizycznego pożądania, spełnionego dzięki inicjatywie i odwadze bohaterki. Nastolatka bez żadnych oporów oddaje się chwilę wcześniej poznanemu chłopcu – przekonana, że spotkała księcia z bajki. Po pewnym czasie postanawia zalegalizować związek – i tu napotyka opór matki, która nie zgadza się na ślub – ze względów nie tyle moralnych i obyczajowych, co racjonalno-ekonomicznych: „A co będzie, jak się Wiola ocknie, jak jej to całe kochanie przejdzie, jak o życiu poważnie pomyśli?”⁵ Dziewczyna postawi na swoim, wyjdzie hucznie za mąż, wzbudzając zazdrość koleżanek, po pewnym czasie urodzi dziecko. Dziewczęca bohaterka – bo tak ją trzeba nazwać – dominuje nad wszystkimi: partnerem, matką, ojcem, dyktuje im warunki, nie liczy się z nikim. I okazuje się, że jedyną trwałą więź opartą na wzajemnym porozumieniu potrafi stworzyć tylko z matką. Ale kobiece relacje w powieści Nowackiej przybierają karykaturalną postać. Młoda dziewczyna robi co chce, a drobnomieszczańska matka, współczesna Dulśka, zachęca nieletnią córkę do życia w nieformalnym związku, bo dla niej większym afrontem niż życie bez ślubu jest małżeństwo z biedakiem. W trakcie rozwoju fabuły, w zderzeniu z codziennymi kłopotami nastoletnia bohaterka – początkowo romantyczna kochanka, nieledwie szekspirowska Julia – przyznaje rację matce, podąża za jej wartościami. Odsuwa się od męża, którego ma za nieudacznika i jawnie romansuje z bogatym właścicielem pubu, który zabiera ją na wycieczki luksusową limuzyną i obsypuje drogimi prezentami. Matka, choć z oporami, staje murem za córką.

Diagnoza Nowackiej jest dość bezwzględna i okrutna – uczucie, które narodziło się między młodymi bohaterami, naiwne i czyste – musiało przegrać w konfrontacji z rzeczywistością, której symbolem jest twardo stąpająca po ziemi, licząca pieniądze, sterana ciężkim, szarym życiem matka bohaterki. Wiola nie mogła być Julią umierającą w imię miłości skoro miała za matkę Anielę Dulśką. Przyczyna tej traumatycznej zależności i beznadziejnego uwikłania pozostaje w powieści niewypowiedziana.

Powieść Nowackiej *Miłość, psiakrew* denerwuje, budzi skrajne emocje. Opisana relacja rodzinna wydaje się płasko i przewidywalnie groteskowa i przerysowana. Być może ów nadmiar ironii wobec wyeksploatowanego motywu fałszywej drobnomieszczańskiej moralności jest zamierzony? Jeśli tak, to w jakim celu? Zjadliwy obraz relacji rodzinnych zapisany jest w konstrukcji: bezmyślna, głupia, ordynarna matka rodzi i wychowuje równie złą, jeszcze bardziej głupią i ordynarną córkę. Czy jest to opis tzw. socjologiczno-psychologicznego „przypadku”, czy też jest to historia o wymiarze uniwersalnym? Ukazująca

⁵ E. Nowacka, *Miłość, psiakrew*, Wrocław 2001, s. 31.

i ujawniająca tryb głębokiego i nieświadomionego działania mechanizmu społeczno-kulturowej socjalizacji dziewcząt i kobiet, który przewiduje dla nich dziedziczenie jednoznacznej roli społecznej, wyrażonej w przysłowiu „jaka matka, taka córka”. W tym wydaniu kobiecość przyjmuje postać żarłocznej modliszki, ale pytanie o źródła i motywacje takiego obrazu kobiety pozostają niedopowiedziane i zawieszone.

MATKA TOTALNA

Książka Nowackiej *Małe kochanie, wielka miłość* (1997), zakwalifikowana przez czytelników i krytyków jako powieść dla dziewcząt, przekracza granice gatunku, gdyż jej główną bohaterką i narratorką zamiast dorastającej dziewczyny jest jej matka. Tym samym autorka wróciła do źródła – jak Hoffmannowa przyjęła perspektywę dorosłej kobiety, matki – by opowiedzieć o odpowiedzialności, poświęceniu, „o procesie dojrzewania dorosłej kobiety, która staje oko w oko z problemami, jakie brutalnie narzuca jej dorosłość własnego dziecka”⁶. Także i tutaj, jak we wcześniej omawianym utworze bohaterka-licealistka zakochuje się bez pamięci, i tuż przed maturą zachodzi w ciążę. Jej sytuacja jest jednak nieco inna, dziewczyna jest ambitna, chce skończyć szkołę i dalej się kształcić, a ponieważ chłopak wypiera się ojcostwa jedynym oparciem staje się dla niej matka. Młoda dziewczyna jednak niechętnie dopuszcza matkę do tajemnic swojego życia, a bohaterka-narratorka nie wie, jak się w tej sytuacji zachować. Czy pozwolić córce na samodzielne podejmowanie decyzji, czy też radzić jej i proponować własne. Pyta: „Dlaczego przegrywam z moją córką, chociaż przewaga jest po mojej stronie, mam doświadczenie, dojrzałość, życiową mądrość [...]”⁷. Fakt, że jej śliczna i mądra mała córeczka dorasta, staje odrębną osobą, z własnym systemem wartości, pomyślem na życie bohaterka odbiera jako porażkę wychowawczą, klęskę miłości macierzyńskiej. Narodziny dziecka tylko w niewielkim stopniu zmieniają stosunki między kobietami – matka bohaterki, teraz babcia, całe swoje życie poświęca opiece nad małą wnuczką i nie rozumie, a nawet skrycie potępia metody wychowawcze stosowane przez córkę. Gdy młoda dziewczyna wjeżdża za granicę i pozostawia małą córeczką pod jej opieką, targają nią sprzeczne uczucia. Uważa, że Magda powinna zrezygnować ze swoich ambicji i pozostać z dzieckiem, a po cichu cieszy się, że zostanie z wnuczką sama i nie będzie musiała się nią z nikim dzielić. Przeżywanie powtórnego macierzyństwa nadaje sens życiu dojrzałej, samotnej kobiety: „Malutka Olenka jest nicią wyprowadzającą z labiryntu, mam cel w życiu, zastępuję jej matkę starając się w miarę sił i możliwości, by namiastka była bliska oryginału, ludzie twierdzą, że to poświęcenie”⁸.

⁶ K. Bęczkowska, *Powieść obyczajowa dla młodzieży po roku 1990*, Kielce 2006, s. 72.

⁷ E. Nowacka, *Małe kochanie, wielka miłość*, Wrocław 1977, s. 95.

⁸ *Ibidem*.

Sposób konstrukcji postaci i losów głównych bohaterek ukazuje wzajemne relacje między matką i córką jako zawikłane i niejednoznaczne, chwilami bolesne i niezrozumiałe, naznaczone trudnym do przezwyciężenia konfliktem oczekiwań, wyobrażeń i potrzeb. Role społeczne „matki” i „córkę” wymagają realizowania sprzecznych scenariuszy życia. „W naszej kulturze miłość do matki uważa się za przejaw zależności, pasywności i hamowania własnego rozwoju, natomiast odrzucenie jej oznacza indywidualizm, aktywność i niezależność. Oddalenie się od matki jest postrzegane jako niezbędny krok ku dorosłości”⁹. Ta sama kultura utożsamia kobiecość z macierzyństwem, gdzie bycie dobrą matką oznacza absolutne poświęcenie się i podporządkowanie potrzebom dziecka. Gdy córka zostaje matką „musi odrzucić, zaprzeczyć córce w sobie lub przynajmniej podzielić się wewnętrznymi na dwoje: na seksualną, aktywną córkę, wciąż walczącą o separację od swej aseksualnej, zaprzeczającej matki i jednocześnie takąż matkę dla swej córki”¹⁰.

Magda, nastoletnia bohaterka powieści Nowackiej do pewnego momentu postępuje zgodnie ze swoją rolą – wkraczając w dorosłość separuje się od matki, ale kiedy nieoczekiwanie musi sama wejść w rolę matki odmawia spełniania tej funkcji w jej wymiarze totalnym. Opiekuje się dzieckiem, otacza miłością i troską, ale nie rezygnuje z własnych potrzeb, nie podporządkowuje całego swojego życia „małej istotce”. Czy jest wyrodną matką, czy tylko niedojrzałą, a może właśnie dojrzałą? A jej matka, babcia Oleńki, która przelała wszystkie swoje uczucia na wnuczkę – czy ma szansę być szczęśliwą, spełnioną kobietą, czy raczej czeka ją przyszłość samotnej, zgorzkniałej, przegranej matki, którą opuściła córka, zabierając ze sobą ukochaną wnuczkę? Po zakończeniu lektury Nowackiej nasuwa się pesymistyczny wniosek – żadna ze stron konfliktu nie jest winna zaistniałej sytuacji, to raczej sprzeczne i wzajemnie wykluczające się stereotypy ról społecznych nie pozwalają kobietom być dobrymi dla swych matek córkami, ani dobrymi dla córek matkami.

Małe kochanie, wielka miłość to opowieść o matce totalnej, która zmienia się w babcię totalną. Bohaterka cierpi, czuje się przede wszystkim osieroczoną matką, zdradzoną przez córkę, która przestała być małą, słodką dziewczynką. Dojrzała kobieta nie potrafi, nie chce, nie umie być nikim innym jak tylko opiekunką (karmiącą, dającą poczucie bezpieczeństwa, rozumiejącą) najpierw wobec córki, potem wnuczki. Inne sfery jej życia – zawodowa, erotyczna, mimo że zaznaczone wyraźnie w powieści – pozostają na drugim – nieważnym, nieistotnym planie, który stanowi dość dziwną, bo pozbawioną nawet fabularnego uzasadnienia dekorację.

⁹ M. Pipher, *Ocalić Ofelię*, przeł. B. Horosiewicz, Poznań 1998, s. 128.

¹⁰ B. Budrowska, *Matki i córki*, w: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997, s. 285.

TAJEMNICA MATKI

Okladka najnowszego (2009) wydania powieści *Dzień, noc i pora niczyja* (I wyd. 1980 r.) przedstawia rozmarzoną dziewczynę, uśmiechniętego chłopca i kilka zamazanych starych fotografii, co sugeruje, że książka opowie historię miłości, zapewne pierwszej, w której jakąś rolę odegra rodzinna przeszłość bohaterów. Może będzie to kolejna wersja najśłynniejszego szekspirowskiego melodramatu? Niewątpliwie czytelnik, a raczej czytelniczka, przeczytawszy kilka pierwszych stron poczuje się rozczerowana. Możliwe jednak, że da się uwieść nostalgicznemu klimatowi książki, niespiesznej narracji, metaforycznym i sugestywnym opisom np. dzikiego ogrodu otaczającego dziwny dom, do którego przybywa nastoletnia Róża. Wątek miłosny znajdzie w fabule swoje miejsce, ale uczuciowe perypetie bohaterki będą stanowiły tło dla właściwej historii, która rozgrywa się w kilku planach czasoprzestrzennych, i której ukrytą główną bohaterką nie jest współczesna dziewczyna, ale jej matka. Dodatkową zagadką dla czytelnika będzie sposób i styl narracji – wstrząśnięte, ale nie zmieszane użycie różnych konwencji: powieści gotyckiej, baśniowej, obyczajowej, psychologicznej.

Zapowiadająca się nudnie wakacyjna wizyta czternastoletniej Róży w domu nieznanym jej ludzi dostarcza bohaterce nieoczekiwanych wrażeń. Wchodząc do budynku wyglądającego na opuszczony i wymarły Róża przekracza granice czasu, przez jego mieszkańców rozpoznana zostaje jako własna matka, która, będąc sierotą, w tym właśnie domu znalazła schronienie w czasie wojny. Niesamowita, baśniowa groza wieczornej sytuacji, w której Róża zmuszona jest grać rolę matki z przeszłości – opuszczonej przez ludzi i Boga dziewczynki – zostaje w świetle dnia racjonalnie wyjaśniona chorobą psychiczną starszej pani, która nie może uwolnić się od koszmarów przeszłości. Mimo to współczesna nastoletnia bohaterka, znająca wojnę z suchych podręcznikowych przekazów pragnie słuchać opowieści szalonej staruszki. W jej rojeniach odkrywa osobną, indywidualną wersję wojennych zdarzeń, znaczoną ludzkim strachem i cierpieniem. Opowieść starszej pani pozwala dziewczynie zrekonstruować wczesną historię życia jej matki – porzuconego dziecka. Niczyja dziewczynka, wyczerpana błakaniem się po polach i lasach staje w progu domu, prosi o pomoc – i ją otrzymuje. Dziecko zostaje uratowane, choć dla rodziny, która udzieliła mu schronienia, jego obecność stanowi śmiertelne zagrożenie. Bezkompromisowa i odważna postawa pani domu ocala rodzinę i niczyje dziecko. Szlachetna pani za swoje postępowanie płaci cenę najwyższą – jedyny syn zostaje zabity przez hitlerowców, przygarnięta dziewczynka jako dorosła kobieta prowadzi własne, osobne życie, a trauma okupacyjnego doświadczenia prowadzi kobiety do szaleństwa.

Otwarte pozostaje pytanie – o kim i o czym opowiada powieść? Centralną postacią jest matka głównej bohaterki, której kreacja jak w soczewce skupia rozproszone wątki. Mimo że w toku akcji obecność matki jest fragmentarycz-

na, to jej osoba – jak przez pryzmat – wysyła w przestrzeń sygnały, oczekując, że ktoś je wreszcie zrozumie i właściwie odczyta. „Biedna mama była wszystkim nieustannie za coś wdzięczna. [...] Tych osób było wiele, mama mówiła o nich z prawdziwym przejęciem, a gdyby któraś z nich zażądała gwiazdki z nieba, mama nie wahałaby się ani przez chwilę [...]”¹¹.

Matka posyła nastoletnią córkę w miejsce, w którym kiedyś się narodziła na nowo – została ocalona z Zagłady. Liczy na to, że materialne znaki, ślady, zapachy, krajobrazy, a przede wszystkim ludzka pamięć uczynią jej – matki – dziecięce i dziewczęce doświadczenie realnym, zrozumiałym dla jej córki. Po co to robi, skoro wcześniej unikała rozmowy na ten temat? Czy uznała, że wkraczająca w dorosłość dziewczyna powinna poznać prawdę o swoim pochodzeniu? W tym miejscu czytelnik pozostaje zdezorientowany, ponieważ w całej powieści ani razu nie pojawia się słowo „Żyd”, „żydowskie dziecko”, „Holocaust”, a bez znajomości tego historycznego kontekstu opowieść wydaje się fantasmagoryczna.

Ta powieść Nowackiej, mimo zastosowania autocenzury dotyczącej kwestii żydowskiej, uderza potraktowaniem wątku relacji między córką i matką bez uproszczeń i banalnych klisz. Nie ma tu jałowego buntu nastolatki, bo też nie ma opresji matki. Bohaterka nie kontestuje decyzji matki, nie sprzeciwia się jej, ale też nie podporządkowuje bezrefleksyjnie. Pojedzie do miasteczka, w którym wychowała się matka, ale jej wizyta odbędzie się według scenariusza całkowicie oryginalnego, nie zaplanowanego przez nikogo.

Porozumienie i autentyczna więź łącząca matkę i córkę nie jest wypowiedziana jawnie, jej ślady widoczne są w różnych głosach. Najbardziej istotna i kluczowa okazuje się konfrontacja córki z wizerunkiem własnej matki. Okazuje się, że miejscem, w którym może dokonać się intensywne, głębokie spotkanie matki i córki jest lustro. Jest to lustro, w którym dziewczyna widzi w odbiciu jednocześnie siebie i swoją matkę jako żydowskie dziecko – porzucone, samotne, przerażone, niczyje. Porozumienie dokonuje się symbolicznie i – co ważne – wymaga szczerości, otwarcia, nieledwie obnażenia się z obu stron. Matka dzieli się bolesnymi przeżyciami wojennymi i wyjawia swą największą, „wstydliwą” tajemnicę żydowskiego pochodzenia. Córka jej historię nie tylko poznaje, ale i uznaje za swoją, zarówno w fabularnym planie zdarzeń, kiedy wobec chorej psychicznie staruszki godzi się na odgrywanie roli przygarniętej dziewczynki, jak i w indywidualnym doświadczeniu prawdy o sobie:

Jak można żyć przez czternaście lat obok kogoś bliskiego i kochanego i z własnej woli nic o nim nie wiedzieć? Jak można wymijać obojętnie wszystko to, co niezrozumiałe i nieprzystające do codzienności? Jak można strusić sposobem chować głowę w piasek przed wszystkim, co czeka, aż zechcesz to dostrzec, zamyslić się, zrozumieć¹².

¹¹ E. Nowacka, *Dzień, noc i pora niczyja*, Poznań 2009, s. 7.

¹² *Ibidem*, s. 188.

Dla Róży odkrycie nieznanej historii matki ma siłę nie tylko antycznego rozpoznania, anagnorisis, ujawnienia prawdy o przeszłości i pochodzeniu. To moment graniczny, transgresyjny, po jego przekroczeniu bohaterka staje inną osobą. Jest jednocześnie i córką, i matką. Jej tożsamość podlega rozproszeniu i rozmyciu, ale także krzepnie, zdobywa trwałe podstawy. Czy poznanie i uwewnętrznienie losu matki uczyni ją dojrzałą i mądrą? Ten wątek w finale powieści pozostaje w zawieszeniu.

Pierwsze dwa przywołane wyżej utwory opisują więź łączącą matki i córki jako rodzaj zależności, opartej nie tyle na miłości i zrozumieniu, co zawłaszczaniu jednej kobiety przez drugą. Matki oczekują od córek, że staną się takie jak one, co właściwie oznacza dla obu rezygnację z własnej odrębnej tożsamości, symboliczną śmierć. W ostatniej powieści projekt matczyno-córczynej więzi pozbawiony jest elementów przemocy i walki o władzę, akcentuje za to harmonijną jedność obu kobiet i w tym symbiotycznym związku autonomię jednej i drugiej. Takiej relacji pragnęła Luce Irigaray, która pisała do symbolicznej matki: „I jedna nie ruszy bez drugiej. Ale tylko razem się poruszamy. Gdy jedna przychodzi na świat, druga zapada się pod ziemię. Kiedy jedna niesie życie, druga umiera. Ale oczekiwałabym od ciebie tego, abyś, pozwalając mi się narodzić, także żyła dalej”¹³.

Dzień, noc, pora niczyja to powieść, w której indywidualna, jednostkowa relacja matki i córki ma swoje źródło i znajduje wytłumaczenie w historii, w przeszłości, w wydarzeniach, które – choć ukryte – wywierają wpływ także na następne pokolenia. Tylko w tym tekście dokonuje się próba porozumienia, a jego podstawą jest symboliczna wspólnota doświadczenia inności i osobności, wyrażona w obrazie odkrycia przez córkę swojego żydowskiego pochodzenia. Poszukiwanie kobiecej tożsamości i podmiotowości to – jak zdaje się mówić Nowacka – żmudny i bolesny proces odpominania przeszłości, jej rewidowania i opowiadania na nowo, z punktu widzenia Innej. Innej matki i Innej córki.

BIBLIOGRAFIA

PODMIOTOWA

- Nowacka E., *Dzień, noc i pora niczyja*, Poznań 2009.
 Nowacka E., *Małe kochanie, wielka miłość*, Wrocław 1997.
 Nowacka E., *Miłość, psiakrew*, Wrocław 2001.

PRZEDMIOTOWA

- Bęczkowska K., *Powieść obyczajowa dla młodzieży po roku 1990*, Kielce 2006.
 Budrowska B., *Matki i córki*, [w:] *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.

¹³ L. Irigaray, *I jedna nie ruszy bez drugiej*, przeł. A. Araszkiewicz, [w:] *Cialo i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*, red. A. Nasilowska, Warszawa 2001, s. 290.

- Gardiner J. K., *A Wake for Mother: The Maternal Deathbed in Women's Fiction*, „Feminist Studies”, vol. 4, no. 2 [*Toward a Feminist Theory of Motherhood*].
- Irigaray L., *I jedna nie ruszy bez drugiej*, przeł. A. Araszkiewicz, [w:] *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie – antologia szkiców*, red. A. Nasiłowska, Warszawa 2001.
- Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*, Słupsk 2012.
- Pipher M., *Ocalić Ofelię*, przeł. B. Horosiewicz, Poznań 1998.
- Rich A., *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*, przeł. J. Mizie-lińska, Warszawa 2000.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK ✦ Uniwersytet Śląski w Katowicach

Z ciemności w blask – Kleks i jego uczeń

Abstract: The article is an attempt of describing *Akademia pana Kleksa* as a parabola of teaching and a symbol of the Jewish world. In *Akademia pana Kleksa*, published after the war, the author sees a specific founding myth of the narration about the Holocaust in literature for children. She argues the Jan Brzechwa created a monumental story of the decline of the old world and the attempts at its reconstruction. Drawing from the Kaballah, the author tries to place Brzechwa's trilogy within the midrashic story about the loss of the Temple and efforts to restore the lost order. Pan Kleks, the teacher and mentor, plays a major role in restoring the lost order.

Keywords: literature for children, Holocaust, Jan Brzechwa, fairy tale

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, Holocaust, Jan Brzechwa, baśń

Jan Brzechwa, do którego przyłgnęła etykieta autora dla najmłodszych, wydał w 1946 roku *Akademii pana Kleksa*, baśń inspirowaną dziecięcą wyobraźnią. Na pierwszy rzut oka wszystko się zgadza, bowiem wplecione w fabułę utworu wierszyki odsyłają do dobrze znanych czytelnikom „brzechwabajek”, które z kolei sytuują książkę w przestrzeni szeroko pojętej *paidii*. Jednak szybko okazuje się, że przygody Adasia Niezgódki są czymś więcej niż tylko surrealistyczno-lingwistycznym eksperymentowaniem ze skodyfikowanym wzorcem baśni. Krytycy bowiem dostrzegają w *Akademii pana Kleksa* formę eskapizmu, w której J. Brzechwa dzięki nawiązaniu do Nibylandii czy Carrollowskiej Krainy Czarów zdaje się nie tyle unieważniać, co wypierać koszmar II wojny światowej.

Wydaje się jednak, że jest raczej odwrotnie, a mianowicie *Akademia pana Kleksa* zdaje się utworem niezwykle zaangażowanym nie tylko w tworzenie nowoczesnej powojennej literatury dziecięcej dekonstruującej dotychczasowe wzorce baśni, ale przede wszystkim w egzegezę wydarzenia, jakim była wojna i Holocaust¹. Szczególnie mocno akcentuję tu termin „egzegeza”, ponieważ ar-

¹ Warto zaznaczyć, że *Akademia Pana Kleksa* była poddawana różnorodnym interpretacyjnym eksploracjom, co tylko utwierdza w przekonaniu, że jest tego rodzaju tekstem, który wykracza daleko poza ramy gatunkowe baśni. Należy tu choćby przypomnieć brawurową interpretację Alicji Baluch rozpisującą tekst J. Brzechwy na polifonię fantazmatów i mitologemów. Zob. A. Baluch, *Homo magicus, czyli Pan Kleks*, „Guliwer” 2007, nr 2, s. 5-8.

tysta nie proponuje pacyfistycznej opowieści o przerwaniu dziecinństwa, które przed katastrofą było sielskie i szczęśliwe, ale dokonuje interpretacji Wydarczenia włączając je do historiozoficznej refleksji. Tym samym tekst raczej nie był tylko pisany wbrew okrucieństwu świata², ponieważ ono się właśnie dokonało, ale być może po to, aby wyjaśnić prawidłowości, jakimi rządzi się Duch Dziejów. Taka prawie heglowska konstatacja w kontekście trylogii J. Brzechwy nie powinna dziwić. Wystarczy przecież przywołać cykl narnijski, będący historiozoficzno-teologiczną wykładnią historii związanej z II wojną.

Zresztą na ten historyczny kontekst wskazywała wcześniej m.in. Anna Szóstak:

Symbolem destrukcyjnym jest [...] Alojzy [...] *niegodziwa karykatura człowieka*, siejąca [...] spustoszenie i terror. To właśnie w tym momencie ujawniają się atrybuty groteski – postać Alojzego budzi grozę i jest absurdalnie przerysowana. Pozbawiony uczuć brutalizm zmechanizowanej kukły epatuje przesadą i przerażającą nienormalnością³.

Wspomniana przez badaczkę groteskowość komplikuje nieco tradycyjny wzorzec baśni, za jaką uchodzi przecież *Akademia pana Kleksa*. O innym aspekcie gry z tradycyjną konwencją baśni pisze Violetta Wróblewska:

W tradycyjnych opowieściach fantastycznych świat przedstawiony był motywowany magicznie, to znaczy, że o jego kształcie, o postaciach i ich działaniach decydowały przede wszystkim prawa nadprzyrodzone, czary [...]. Tymczasem w takich utworach, jak książka Jana Brzechwy jednoznaczność motywacyjna zostaje zakwestionowana. Czary okazują się niekiedy zawodne albo bohaterowie nie widzą, jak sobie z nimi poradzić. Kleks [...] nie potrafi opanować destrukcyjnych działań kukły, [...] traci nawet na pewien czas swe nadprzyrodzone umiejętności⁴.

Ustalenia badaczek pomagają zrozumieć, w jaki sposób kształtuje się układ dobro – zło, tak przecież dla baśni fundamentalnego. To oczywiste, że dobro jest reprezentowane przez mędrca, natomiast zło przez odhumanizowaną kukłę. Nowatorskie i jednocześnie przerażające jest jednak zakończenie tej opowieści, która nie doczekała się happy endu. Wielkim przegranym tego baśniowego agonu jest pan Kleks, a jego ciągle zmniejszająca się sylwetka zdaje się ustępować złu i ciemności. Grozy finału Akademii nie jest w stanie zatuszować nawet metaliterackie zakończenie baśni, w którym przekonuje się czytelnika, że była ona tylko na niby, zaś sam autor chętnie bajdurzy, ponieważ szczegó-

² Autorem tego sformułowania jest Grzegorz Leszczyński. Badacz przywołuje następujące argumenty: „Pierwsza część trylogii powstała wśród mroków wojny, dwie dalsze – w latach sześćdziesiątych, niewesołych czasach małej stabilizacji”. Zob. G. Leszczyński, *Skanalista Jan B.*, „Guliwer” 2007, nr 2, s. 11-18.

³ A. Szóstak, *Baśniowa fantastyka, futurologia, groteska i elementy lingwistyczne w powieściowym cyklu o panu Kleksie, eadem, Od modernizmu do lingwizmu. O przemianach w twórczości Jana Brzechwy*, Kraków 2003, s. 252.

⁴ V. Wróblewska, *Baśń jako zabawa konwencją*, „Polonistyka” 1999, nr 6, s. 32.

nie upodobał sobie fantastyczne opowieści. Otóż, czytelnik ma świadomość, taka historia jest „do pomyślenia” i zdarzyła się naprawdę, nietrudno bowiem dostrzec historyczne analogie:

Pierwszego dnia września [data nie oznacza jednak rozpoczęcia roku szkolnego, więc powód jej użycia w powieści musiał być inny] Filip przyprowadza do czarodziejskiej szkoły skonstruowaną przez siebie lalkę. [...] W jednoznaczny sposób zinterpretował Akademię Krzysztof Gradowski, scenarzysta i reżyser filmu według powieści Brzechwy. Skonstruowana przez golarza Filipa lalka nie jest już Alojzym, przyszłą znakomitością akademii, tylko... Adolfem. Królewski herold wzywa, by bronić kraju i nie oddać wilkom nawet guzika [...]. Marsz wilków wkraczających do królestwa Mateusza w czarnych uniformach, z płonącymi pochodniami, w rytm słów piosenki heavy-metalowej grupy TSA *Silne szczęki, silna wolna i zdobędziemy świat*, przypomina sceny ze słynnej apoteozy faszyzmu – filmu Leni Riefenstahl *Triumf woli*⁵.

Pomysły interpretacyjne baśni J. Brzechwy nie wyczerpywały się jedynie na kontekście historycznym. Sama postać Kleksa odsyła do Janusza Korczaka, który, podobnie jak literacka postać, pragnął stworzyć azyl chroniący dzieci przed wojenną pożogą czy Franza Fiszera – warszawskiego birbanta, czy w końcu samego autora lub jego ojca⁶. Również Adaś Niezgódka był poddawany interpretacyjnej licytacji. Najczęściej jednak uchodził za *alter ego* J. Brzechwy, gdyż podobnie jak jego twórca nie lubi krupniku, marchewki, kolekcjonuje guziki od palt, żakietów i marynarek.

Wydaje się jednak, że te interpretacyjnym okrucinom, choć efektownym i zapewne interesującym dla czytelnika, brakuje spójności, której należałoby wymagać w odniesieniu do tekstu tak istotnego dla historii literatury dla dzieci. *Akademia pana Kleksa* bowiem nie jest li tylko eksperymentem literackim dokonany na tkance baśni literackiej, ale również, ze względu na czas jej powstawania i ukazania się, interpretacją Wydarzenia, które choć katastrofalne, to jednak prowadzi do odnowienia świata. Niebagatelną rolę w świecie przed kataklizmem, a także w historii jego odzyskiwania, odgrywa nauczyciel, mentor, a może, sytuując propozycję interpretacji w tradycji żydowskiej – rebe.

ALEF = AKADEMIA

Akademia, Adam i wszyscy chłopcy „na A” – oto przestrzeń, w której panuje mentor – pan Kleks. Trudno zgodzić się z tezą, że imiona bohaterów zaczynające się na literę A są przypadkiem. Oczywiście, sam Kleks tłumaczy ten onomastyczny elitaryzm niechęcią do zapamiętywania i zaśmiecania sobie pamięci innymi literami. Jednak atencja, z jaką Kleks darzy literę A, a w języku hebrajskim *alef*, zachęca do głębszej refleksji. To samogłoska niema, ale znaczny

⁵ M. Urbanek, *Brzechwa nie tylko dla dzieci*, Warszawa 2013, s. 121.

⁶ *Ibidem*.

więcej niż inne litery alfabetu. Otóż, według kabalistów *alef* jest sumą trzech podstawowych form geometrycznych, które legły u podstaw powstania alfabetu hebrajskiego. Są nimi: punkt (od niego wszystko się zaczęło i odpowiada on literze *jod*), prosta (symbolizująca postawę pionową, odpowiada jej litera *waw*) i płaszczyzna (dwie linie układające się w literę L, odpowiada jej litera *dalet*). Konstrukcja tych trzech liter tworzy kształt litery *alef*. Ona sama oznacza jedność Boga⁷.

Ten trop dotyczący pisma, ukrytych sensów wydaje się szczególnie istotny dla opowieści o panu Kleksie. W kontekście lekcji kleksografii, przedzenia liter, zapisywania snów, porcelanowych tabliczek z tajemnicami czy w końcu wyprawy po atrament i samego imienia tytułowego bohatera wydaje się szczególnie istotny. Hebrajski jest przecież językiem świętym (*leszon ha-kodesz*), gdyż litery jego alfabetu mają tak niezwykłą siłę i energię, że stały się pierwotnymi narzędziami stworzenia. Należy pamiętać, że żydowscy kabaliści odrzucali stworzenie świata z niczego i dowodzili, że „Bóg stworzył świat widzialny wzorując się na niewidzialnej Torze, a w związku z tym wszystkie stworzenia świata naśladują litery niewidzialnej, mistycznej Tory”⁸. Konsekwencją takiej doktryny jest wypracowanie specyficznego podejścia do interpretacji świata, w którym centralne miejsce zajmuje filozoficzny namysł nad poszczególnymi literami widzialnej Tory, a ich porządek znajduje odzwierciedlenie w otaczającym świecie.

Przejdźmy zatem do kolejnego szeregu liter tworzącego imię Adasia. W języku hebrajskim na określenie człowieka używa się słowa *adam*. Gematria przypisuje literom użytym w tym słowie wartość liczbową 45, a tę z kolei zapisujemy jako *ma*, czyli „co?”⁹. Człowiek więc jest pytaniem o to, kim jest, a może bardziej, kim się staje i kim zamierza być. Ujęty w ramy takiej interpretacji jest samą potencjalnością, czystą możliwością, którą zwykle przypisuje się tylko dziecku.

Adaś więc jako dwunastolatek trafia do Akademii, która ma go zmienić, poprawić i naprawić tak, aby z życiowego niezdary stał się człowiekiem sukcesu. Ma mu w tym pomóc mentor chłopców, pan Kleks. Jednak on od razu wyjaśnia swoim uczniom zasady panujące w Akademii: „Pamiętajcie, chłopcy – rzekł do nas na samym początku pan Kleks – że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które

⁷ M.-A. Ouaknin, *Tajemnice kabały*, przeł. K. i K. Pruscy, Warszawa 2006, s. 279–280. Jeden z midraszy przekonuje o nieśmiałości pierwszej litery. Kiedy wszystkie zgromadziły się przed Bogiem i zachwalały swoje walory, jedynie *alef* milczała. Kiedy Bóg wysłuchał jej pełnej pokory mowy, przemówił: O *alef*, *alef*, chociaż posłużę się literą *bet* przy Stworzeniu świata, ty będziesz pierwszą ze wszystkich, tylko z tobą będę stanowił jedno. Od ciebie też będę zaczynać wszystkie rachunki i wszystkie dzieła dokonane na świecie. I nigdzie poza literą *alef* nie znajdzie się jedności”. Zob. M.-A. Ouaknin, *Tajemnice...*, s. 272.

⁸ M.P. Markowski, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007, s. 185.

⁹ M.-A. Ouaknin, *op. cit.*, s. 70.

są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju”¹⁰.

Co oznacza „pootwieranie głów” i „nalanie do nich oleju” w kontekście działań „edukacyjnych” pana Kleksa? Jego Akademia, inaczej niż wskazywałby na to wiek uczniów, nie jest chederem. Ten typ szkoły kojarzy się bowiem z przymusem, zniewoleniem, niskim poziomem nauczania, karami cielesnymi oraz ograniczonym intelektualnie i surowym nauczycielem:

Cheder. Mała chatka na kurzych nóżkach, kryta słomą. Często przechylona lekko w bok. Czasami pozbawiona dachu. [...] Tylko jedno okno. [...] Okna bez szyb. [...] Gliniana podłoga. W soboty i dni świąteczne posypywano ją piaskiem. Znaczną część chederu zajmował piec z miejscem do spania. Stała tam także prycza. Na tej pryczy śpi rebe. Na piecu śpią jego dzieci. Pod ścianą łóżko. A na tym łóżku śpi żona rebego. [...] tu rebe prowadzi lekcje. Wszyscy ciągle wrzeszczą. Rebe wrzeszczy i wrzeszczą jego uczniowie. Słyszać też wrzask żony rebego, która strofuje swoje dzieci. Strofuje je, żeby przestały wrzeszczeć. Ptactwo ukryte pod piecem gdać ze strachu... Niech to diabli wezmą!¹¹.

Wspaniały kilkupiętrowy gmach Akademii stojący w parku sąsiadującym z krainami bajek w niczym nie przypomina chederu. Jednak nie o zewnętrzne podobieństwo tu chodzi. Chederowy rebe jest nędzną karykaturą prawdziwego nauczyciela, przewodnika, za którego uchodzi pan Kleks. Jego wyjątkowość nie jest tylko mierzona cudownymi umiejętnościami, które są oczywistymi atrybutami baśniowego bohatera, ale przede wszystkim podejściem do nauki i studiowania.

Pobyt chłopców w Akademii, choć oddają ich tam rodzice, jest dobrowolny. Zdaje się, że staje się ona swoistego rodzaju arką, na której mogą przetrwać i czegoś się nauczyć ci, którzy dotąd nie najlepiej rokowali na przyszłość. Intencje rodziców Adasia są nader czytelne: „Kiedy na domiar złego oblałem atramentem parę spodni, obrus i nowy kostium mamy, rodzice postanowili wysłać mnie na naukę i wychowanie do pana Kleksa”¹². Pan Kleks naprawia zatem umysły chłopców, które do tej pory były zamknięte.

Jego metody wykorzystują przede wszystkim niepohamowaną wyobraźnię dzieci. Zamiast lekcji kaligrafii proponuje zajęcia z kleksografii. Znamienne dla uchwycenia sensu jego działań wydaje się przeciwstawienie kleksa kaligrafowanej literze. Nauczyciel rezygnuje z powtarzania, naśladowania, reaktywowania odwiecznego wzorca na rzecz aktywności, dynamiki, stwarzania i nazywania. Kształty kleksów, niby obrazy z testów Rorschacha, wymagają od członków Akademii aktywności, entuzjazmu i budowania historii, co byłoby przecież niemożliwe, gdyby nie praca ich imaginacji. Atramentowa plama

¹⁰ J. Brzechwa, *Akademia...*, s. 37.

¹¹ Wspomnienia Szolema Alejchema. Zob. E. Hoffman, *Sztetl. Świat Żydów polskich*, przeł. M. Ronikier, Warszawa 2001, s. 91.

¹² J. Brzechwa, *Akademia...*, s. 5.

na papierze podlega wyobraźniowej interpretacji, a ta z kolei zakłada wolność tworzenia.

W języku hebrajskim czasownik „studiować” symbolizuje litera *lamed* – ל. Jako jedyna z dwudziestu dwóch liter alfabetu wychodzi poza linię pisma. Studiować oznacza więc wznosić się, przekraczać samego siebie, otwierać się na nieskończoność. Proces ten jest zazwyczaj dynamiczny, nie odbywa się w ciszy i milczeniu, wpisuje się raczej w metaforyczny obraz pola walki niż ascetyczną mniśią cele. Towarzyszy mu gwar, ruch i obecność drugiego studiującego, a nade wszystko obecność mistrza. Wiedzę w taki sposób zdobywają nie tylko uczący się w bet-midraskach, ale także wychowankowie Akademii pana Kleksa.

Przekraczanie granic na podobieństwo litery *lamed* ma prowadzić do wykształcenia umysłu otwartego, rozkwitu twórczej wyobraźni i odblokowania możliwości intelektualnych. Człowiek objęty takim wychowaniem „staje się”, a sam proces nauczania nigdy się nie kończy. Pan Kleks przekonuje, że interpretacja nie jest zastanym stanem rzeczy, lecz jedynie możliwością uprawiającą w ruch myślenie. Zadanie, jakie stawia przed sobą Pan Kleks, sprowadza się zatem do wprawienia myśli w nieustanny ruch.

Litera *lamed* przekraczająca granice liniatury jednoznacznie wskazuje na istotę studiowania. Jest ono nieustannym „wzlotem ku”, który nie pozwala przyjąć ostatecznych definicji. Wynika to z twórczej niezgody na udzielenie odpowiedzi na pytanie wpisane w istotę człowieka: *Adam* – „co?”. Odpowiedź na nie byłaby końcem wędrówki, oznaczałby stabilizację i zaprzeczałaby powołaniu człowieka, które realizuje się przez „bycie w drodze”.

Pan Kleks zatem wyzwala wyobraźnię swoich wychowanków, wierząc, że spotkanie nauczyciela i ucznia oparte jest na zaufaniu i „uczciwym” przepływie wiedzy. Ilustracją tego kontaktu jest opowieść interpretująca gesty Zenona z Kition. Otóż, filozof pokazywał otwartą dłoń: „To jest pojęcie” – mówił. Potem zginał lekko palce: „To jest przyjęcie”. Wreszcie zamykał dłoń w zaciśniętą pięść i oświadczał, że tak wygląda zrozumienie. Na koniec ścisnął mocno prawą pięść lewą dłonią i powiedział: „To jest wiedza, której oprócz mędrca nikt nie posiada”¹³.

Mistrz Talmudu dokonuje krytycznego odczytania tej historii. Zaczyna od uwolnienia pięści z uścisku lewej dłoni, następnie rozchyła zaciśnięte palce i prezentuje dłoń przypominającą rozchylony kwiat. Komentuje to słowami: „Tak zakwita inteligencja”. Kolejny etap – otwarta dłoń z wyprostowanymi palcami jest zaproszeniem do spotkania. To dłoń mędrca, który w dialogu widzi największy dar. W końcu jego dłonie krzyżują się w nadgarstkach, tworząc skrzydła ptaka. Ten wzlatuje...¹⁴

Wydaje się, że pan Kleks właśnie w taki sposób otwiera umysły, gdyż wie, że właśnie tylko taki intelekt staje się obrazem transcendencji, zaś nakładanie

¹³ Zob. Ciceron, *Księgi akademickie*, komentarz K. Leśniak, Warszawa 1961.

¹⁴ Zob. M.-A. Ouaknin, *op. cit.*, s. 406.

nań ograniczenia prowadzą do stabilizacji, a ta z kolei do zatrzymania wolnej myśli będącej gwarantem życia¹⁵.

Niezwykle sugestywnym symbolem tego „przepływu” idei są kamienne tablice (*luchot awanim*). Ewen oznacza kamień. Słowo to można rozbić na *ew* i *ben*, co z kolei znaczy „ojciec” i „dziecko”. W „kamieniu” więc dochodzi do symbolicznego spotkania obu pokoleń. Tym samym wartość samego zapisu przykazań nie tkwi w statycznej materii kamienia, ale w procesie międzypokoleniowego przekazu¹⁶.

Przybycie Alojzego jest początkiem końca Akademii. Intencją chłopca i jego opiekuna, Filipa, nie jest z pewnością spotkanie i przypisywane mu samodoskonalenie. Alojzy, mechaniczna lalka, wyraźnie artykułuje swoje zamierzenia: „Będę wszystko niszczył, bo tak mi się podoba!”¹⁷. Towarzystwo chłopców go nudzi, a on sam chciałby szybko, w iście „mechaniczny” sposób, pościć całą wiedzę. Pan Kleks dostrzega nieludzkie tempo uczenia się swojego wychowanka i trudno mu je zaakceptować: „W gruncie rzeczy prześcignął nas wszystkich. Jest po prostu cudownym tworem. Nauczył się w Akademii wszystkiego i umie mówić nawet po chińsku. Zdaje mi się, że dosłownie zjadł mój słownik chiński, bo nigdzie go nie mogę znaleźć”¹⁸. Pożeranie książek przez Alojzego bynajmniej nie idzie w parze z umiłowaniem wiedzy: „– Nie prosiłem pana Kleksa, aby uczył mnie myśleć. Mogłem bez tego się obejść”¹⁹.

Ten, który może obejść się bez myślenia, wybiera drogę na skróty. Pochłania bez zrozumienia i emocji książki, a chcąc pokonać mistrza, niszczy jego sekrety zapisane na porcelanowych tabliczkach. Nie chce wiedzieć, że nieodłącznym towarzyszem nauki, czyli interpretacji, jest cierpliwość i gotowość na spotkanie. Wspólnym mianownikiem obu jest niechęć do przemożnej potrzeby wyciągania wniosków, stawiania ostatecznych tez. Jednym słowem, skoro opowieść pana Kleksa o księżycowych ludziach została brutalnie przerwana w połowie zdania, to znaczy, że bunt maszyn kończy czas wolnej wyobraźni i dialogu.

Trudno w tej „wymianie” wartości nie dostrzec nawiązania do narodzin faszyzmu czy wybuchu II wojny światowej. Poprzez zniszczenie wspólnoty, jaką tworzył pan Kleks wraz ze swymi uczniami, zdekonstruowano odwieczny porządek znajdujący odbicie nie tylko w relacjach między uczniem a nauczycie-

¹⁵ Warto przywołać kabalistyczną metaforę przepływu, która w oczywisty sposób wiąże się z życiem i śmiercią. Wyraźnie widać ją również w onomastyce, np. Morze Martwe. Jego nazwa jest związana nie tyle z wysokim zasoleniem, a co za tym idzie, trudnymi warunkami dla rozwoju organizmów żywych, ale z przyjmowaniem wód Jordanu i ich zatrzymywaniu. Tak można zdefiniować umieranie, które oznaczałoby jedynie przyjmowanie a nie oddawanie.

¹⁶ Zob. M.-A. Ouaknin, *op. cit.*, s. 252.

¹⁷ J. Brzechwa, *Akademia...*, s. 98.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, s. 99.

lem, ale również między poszczególnymi znakami – literami tworzącymi tekst. Potłuczenie porcelanowych tabliczek z zapisem tajemnic przypomina palenie książek w 1933 roku w Niemczech czy w ogóle niszczenie nieprawomyślnych dzieł przez systemy totalitarne.

Skoro unicestwiono książki, to możliwy jest również koniec Akademii. Bez niej zabraknie punktów orientacyjnych, które dotąd budowały poczucie bezpieczeństwa dzieci będących pod opieką Pana Kleksa. Zniszczenie Akademii można więc rozpatrywać w kilku aspektach, jako koniec dzieciństwa, utratę Świątyni czy wybuch wojny. Wszystkie te interpretacje łączy jedno: Adaś i pozostali chłopcy zostaną banitami, zaś wędrowni, w którą wyruszą, okaże się prawdziwym sprawdzianem wartości przekazywanych im przez mistrza.

Warto przyrzeć się nieco bliżej jednej ze scen kończących *Akademii pana Kleksa*. Oto wkracza Filip, konstruktor Alojzego, który „Ostrzem brzytwy obcinał po kolei wszystkie płomyki świec jarzących się na choince i chował je do kieszeni futra. W miarę znikania płomyków w sali poczęło się ściemniać, aż wreszcie zapadł mrok zupełny”²⁰.

Akademia pogrąża się w ciemnościach, a wraz z nią cały świat²¹. Adaś zatem musi zdobyć światło – atrament, dzięki któremu będzie możliwe zapisywanie świata, ponieważ to litery stanowią gwarancję jego istnienia. Ostatecznie więc ta wyprawa będzie miała charakter restytutywny, co oznacza, że jej celem jest przywrócenie światu kształtu sprzed katastrofy. Pan Kleks i Adaś mają do wykonania trudne zadanie polegające na przeprowadzeniu świata z ciemności oznaczającej stagnację, niewiedzę, niemożność zapisu w blask utożsamiany z wolnością, wiedzą, zapisem opowieści.

Tego, że Adaś jest predestynowany do tego zadania, jesteśmy pewni. Pan Kleks interpretując senne marzenia chłopców, dostrzega w śnie Adasia o szklankach coś, co każe mu wierzyć, że to właśnie on jest jego następcą, który jest w stanie uratować pismo i świat. Uzasadnione jest tu przywołanie luriańskiej doktryny o „rozbiciu naczyń” (*szewirat ha-kelim*) oraz ich ponownym sklejeniu w akcie mistycznego odkupienia (*tikkun*). Wskutek katastrofy świat rozpadł się i nic już nie jest na swoim miejscu. W związku z tym „wszystkie rzeczy poniekąd noszą w sobie takie pęknięcie i póki nie zostanie ono napra-

²⁰ *Ibidem*, s. 113.

²¹ Zastanawiający jest fakt zmniejszania się pana Kleksa. Wraz z pojawieniem się w Akademii Alojzego profesor powoli opada z sił, jest coraz mniejszy. Warto przywołać pojęcie *cimcum* – wycofania się Boga w głąb samego siebie: „Istniejąca w łonie chasydyzmu sekta Chabad rozumiała je czasem w ten sposób, że Bóg po prostu pozwolił człowiekowi postrzegać świat, który z boskiego punktu widzenia w ogóle nie istnieje”. Zob. A. Unterman, *Żydzi. Wiara i życie*, przeł. J. Zabierowski, Łódź 1989, s. 131. Oczywiście fabuła opowieści J. Brzechwy nie pozwala na przypisywanie Ambrożemu Kleksowi boskich atrybutów, niemniej jednak „zerowanie” siebie, aby dać wolność innym, jest niesłychanie interesującym tropem w kontekście interpretowania tej postaci jako nauczyciela i mentora.

wione, póty wszystko, co istnieje, będzie nosić w sobie jakiś wewnętrzny niedostatek²².

Na taki niedostatek cierpi język, który od czasów katastrofy jest nie-spójny i wybrakowany. Przykłady takiego okaleczonego języka w trylogii J. Brzechwy można mnożyć: Mateusz wymawia tylko końcówki wyrazów; kapitan, postać z *Tryumfu pana Kleksa*, zмага się z językiem podczas rozwiązywania krzyżówki, ponieważ zadając swojej załodze pytania dotyczące haseł, z uwagi na swoją głuchotę nie jest w stanie usłyszeć odpowiedzi; ojciec Adasia okalecza książki, usuwając brzytwą zadrukowane stronnice i wklejając w ich miejsce napisane przez siebie historie, które zresztą szybko pali piecu; czy w końcu sam Adaś, który jako absolwent Akademii nosi zaszczytny tytuł doktora filologii zwierzęcej, jako że ludzki język jest przecież w regresie.

Zatem restytucja świata jest równoznaczna z przywróceniem spójności językowi, zaś warunkiem powodzenia tej misji jest zdobycie atramentu. Adaś wychodzi z tej próby zwycięsko, dowodząc, że mógłby być godnym następcą pana Kleksa. Zresztą wielki uczony przekazuje mu kierowanie Akademią:

- Doktorze Adamie Niezgódka! Dzisiaj wracam do Alamakoty, gdzie podejmę prace mające na celu uszczęśliwienie ludzkości. Tobie przekazuję moją Akademię! Mianuję cię jej dyrektorem. Będziesz moim następcą, czyli drugim Ambrożym Kleksem! Oddaję ci tę skarbnicę wiedzy i mądrości, a ty nie zawieź mego zaufania!²³.

Adam/człowiek/ „co?” dowiódł, że jest gotowy na wyzwanie, a to oznacza, że będzie uczestniczył w procesie stawanie się i pośredniczył w porzucaniu, przyjmowaniu i przekazywaniu.

Świat odradził się po katastrofie, światło zapanowało nad ciemnością, utracona Świątynia została odzyskana, a Ambroży Kleks formułuje kolejną wykładnię swej nauki: „Nie lekceważcie fantazji. Bez fantazji nie może powstać nic wielkiego. [...] Prawdziwy uczony nie stworzy nic przeciwko człowiekowi”²⁴. Niedługo po tym zmieniony w ptaka odlatuje do dalekiej Alamakoty, aby niczym Faust pomagać innym. On również jest spokojny o los świata. W końcu kraina, której nazwa jest pierwszym zdaniem z elementarza, wskazuje na trwałość alfabetu, a ten z kolei gwarantuje ciągłość opowieści. To szczególnie istotne, gdyż gest pana Kleksa polegający na zamianie rąk w skrzydła przywołuje wspomniany wcześniej talmudyczny komentarz do słów Zenona z Kition. Oto bowiem dłonie Kleksa, mędrca, czekają na spotkanie z drugim człowiekiem, a zmienione w skrzydła symbolizują dar otwartego umysłu, który wyzwała i kieruje ku nieskończoności.

²² G. Scholem, *Kabała i jej symbolika*, przeł. R. Wojnakowski, Kraków 1996, s. 124.

²³ J. Brzechwa, *Pan Kleks*, Warszawa 1972, s. 340.

²⁴ *Ibidem*, s. 283.

To wszystko wie Pan Kleks – mentor. Ale wie nie tylko ze względu na swą mądrość. Pan Kleks wie, bowiem jego „nazwisko” oznaczające plamę atramentu naznacza go niczym w teście Rorschacha koniecznością autodefiniowania, a zarazem imperatywem ciągłej reinterpretacji ustalonych znaczeń. Pan Kleks wie, bo jako Żyd²⁵, Wieczny Tułacz, podjął po katastrofie świata próbę jego restrykcji.

BIBLIOGRAFIA

- Baluch A., *Homo magicus, czyli Pan Kleks*, „Guliwer” 2007, nr 2.
 Brzechwa J., *Akademia pana Kleksa*, Wrocław 1995.
 Brzechwa J., *Pan Kleks*, Warszawa 1972.
 Cyceon, *Księgi akademickie*, komentarz K. Leśniak, Warszawa 1961.
 Fredro A., *Zemsta*, Wrocław 1987.
 Hoffman E., *Sztetl. Świat Żydów polskich*, przeł. M. Ronikier, Warszawa 2001.
 Leszczyński G., *Skandalista Jan B.*, „Guliwer” 2007, nr 2.
 Markowski M.P., *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007.
 Ouaknin M.-A., *Tajemnice Kabały*, przeł. K. i K. Pruscy, Warszawa 2006.
 Scholem G., *Kabała i jej symbolika*, przeł. R. Wojnakowski, Kraków 1996.
 Szóstak A., *Baśniowa fantastyka, futurologia, groteska i elementy lingwistyczne w powieściowym cyklu o panu Kleksie*, [w:] eadem, *Od modernizmu do lingwizmu. O przemianach w twórczości Jana Brzechwy*, Kraków 2003.
 Unterman A., *Żydzi. Wiara i życie*, przeł. J. Zabierowski, Łódź 1989.
 Urbanek M., *Brzechwa nie tylko dla dzieci*, Warszawa 2013.
 Wróblewska V., *Baśń jako zabawa konwencją*, „Polonistyka” 1999, nr 6.

²⁵ Interesujące, że synonimem wyrazu „kleks” jest wyraz „żyd”. Użył go Aleksander Fredro w *Zemście*:

„CZEŚNIK

[...]

Cóż to jest?

DYNDALSKI

podnosząc się

Żyd, jaśnie panie.

Lecz w literę go przerobię.”

Zob. A. Fredro, *Zemsta*, Wrocław 1987, s. 146.

BOŻENA OLSZEWSKA ✧ Uniwersytet Opolski

„Wy, dorośli – to nie wiecie...” Kreacja mentora w wierszach Janiny Porazińskiej

Abstract: A typical mentor-moralizer in Porazińska's poetry is almost non-existent. Instead, the reader finds a mentor-storyteller, a child's friend, whose omniscience serves to articulate the child's fate, which is particularly visible in realist poems. A creation of the mentor is determined by the genre. In lullabies and berceuse poems, the mentor is a tender caretaker; in fables the mentor instructs directly, using a touch of humor, or through a simple plot with a dominant feature and pure nonsense; in educational poems the mentor is hidden behind descriptions and storytelling; in jokes, portraits, and anecdotes the mentor uses short stories, etc. In all the presented forms the mentor has effective tools of persuasion at the disposal: contrast, humor, dialogue or short scenes. These tools make the didacticism easier to accept and move the mentor to the background.

Keywords: children's poetry, Janina Porazińska, mentor, creation

Słowa kluczowe: poezja dla dzieci, Janina Porazińska, mentor, kreacja

ZAPOMNIANA POETKA?

Wy, dorośli – to nie wiecie,
Co się czasem w izbie plecie:
Jakie idą tam pogwarki
I z tej szparki, i z tej szparki¹.

tak rozpoczyna się jeden z najpopularniejszych i najczęściej wydawanych zbiorów poezji Janiny Porazińskiej pt. *W Wojtusiowej izbie*. Oprócz cytowanego powyżej fragmentu inicjalnego wiersza w pamięci czytelników utrwaliły się i inne utwory z tego tomiku: *Bajka iskierki*, *Gałgankowa laleczka*, *Stuku – Puku*, *Plama na podłodze*. Wiele z nich stanowi przedszkolny repertuar, wielorako wykorzystywany – jako tekst do czytania, teatralizacji, zabaw ruchowych i muzycznych. Inne jak np. *Bajka iskierki* są stale obecne dzięki mu-

¹ J. Porazińska, *W Wojtusiowej izbie*, Warszawa 1982. Dalsze cytaty z tego wydania w tekście z oznaczeniem WI.

zycznej aranżacji. Śpiewa ją Maryla Rodowicz. Ale mimo tych sukcesów twórczość pisarki odchodzi do lamusa. Mało kto pamięta tytuły jej utworów (wiele dorosłych osób nie kojarzy wspomnianych wcześniej wierszy z nazwiskiem autorki) a współczesne dzieci bardzo rzadko sięgają po jej twórczość. Można postawić pytanie: dlaczego tak się dzieje? Czy małemu czytelnikowi nikt już nie podsuwa do lektury książek Porazińskiej? Czy autorka już nie przemawia do współczesnego dziecka? Czy jej twórczość jest dla niego niezrozumiała, archaiczna? A może pisarka nie ma niczego do zaoferowania, gdyż nie przystaje do nowego poziomu kultury, którego odbiciem jest „wydoroślenie” dzieci? Tego typu pytania można mnożyć. Wyczerpującą odpowiedź może przynieść dogłębny ogląd twórczości, wybrany element pisarskiego warsztatu np. postać mentora.

„FIGURY” DYDAKTYZMU

Mentor w literaturze dla dzieci – ale nie tylko – kojarzy się z kimś dorosłym, z kimś kto wie więcej od nas i już przez to uzurpuje sobie prawo do pouczania, albo to prawo pozyskuje z racji sprawowania roli – rodzica (opiekuna), pedagoga, wychowawcy, starszego rodzeństwa etc. Dla wielu z nas to kategoria przestarzała, przywołująca na myśl moralistę. Literatura dla dzieci – zwłaszcza ta z dodanym doń przymiotnikiem dawna – przyzwyczaiła do postrzegania jej przez pryzmat dydaktyzmu, który to najlepiej uwidaczniał się w formułkach moralizujących wypowiedzianych przez dorosłego mentora. Za jego sprawą przez lata literatura dla dzieci traktowana była po macoszemu, jako gorsza siostra literatury bezprzymiotnikowej, której odmawiano walorów estetycznych. Przemądrzały i natarczywy w swych pouczeniach mędrzec stawał się niestrawny dydaktycznie nie tylko dla dorosłego – często opiniującego tę literaturę – odbiorcy, ale też (a może przede wszystkim) dla dziecka. A przecież

Dydaktyzm – jak pisał Jerzy Cieślikowski – był i jest kategorią podstawową i immanentną literatury dla dzieci i młodzieży [...] Samo dzieciństwo jest naturalnym okresem ludzkiej egzystencji, którego spontanicznym, ale i koniecznym sensem indywidualnym i społecznym jest uczenie się i wychowanie².

Chodzi zatem o formę i sposób jego „użycia”. W początkowym stadium literatury dla dzieci i młodzieży miał on charakter natarczywy, o czym przekonuje obecny w utworach mentor, współcześnie przyjmuje postać dyskretną, zawołowaną. Bezpośrednie nakazy i pouczenia ustępują miejsca metaforycznym sentencjom pokładającym wiarę w intelekt czytelnika.

² J. Cieślikowski, *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*, [w:] *idem, Literatura osobna*, wyb. R. Waksmund, Warszawa 1985, s. 30.

PORAZIŃSKA W OKOWACH DYDAKTYCZNEJ TRADYCJI

Dokonane ustalenia wydają istotne w odniesieniu do twórczości Porazińskiej, pisarki debiutującej na początku XX stulecia i kontynuującej twórczość do lat 70. tegoż wieku. Stąd wspomnianą dydaktyczność, pojmowaną jako kategoria nadrzędna w odniesieniu do kreacji mentora i rozpatrywaną jako atrybutywność konkretnych utworów poetyckich, należy omawiać w porządku diachronicznym, by ustalić cechy typowe dla jej pisarskiego warsztatu, uchwycić elementy nowe, dostrzec podobieństwa i różnice w odniesieniu do tradycji.

Pierwsze wierszowane bajeczki Janiny Porazińskiej pt. *Leśne duszki* przeznaczone dla najmłodszego czytelnika wyszły w oficynie wydawniczej Julii Sikorskiej w 1917 roku. I należy je potraktować jako literackie próby. Autorka wzoruje się na innych, głównie jednak na Marii Konopnickiej, zarówno w zakresie formy i tematyki, po części na Stanisławie Jachowiczu (mały światek dziecięcy, obrazki, anegdota) a nawet na Juliuszu Słowackim. W jednym z utworów zatytułowanym *U czarodzieja* można nawet doszukać się też pewnych podobieństw do *Bajki o Janku, co psom szył buty*. Istotniejsze są jednak pierwsze wspomniane analogie. Zapożyczony od Konopnickiej model wiersza widoczny jest i w konstrukcji mentora, który łagodnie przemawia do dziecka, przypomina i poprzez przykład utrwała stereotypy pożądanych postaw i zachowań – dbanie o czystość ubrania, posłuszeństwo, a przez scenki rodzajowe podkreśla wartość pracy, krytykuje lenistwo. W tego typu wierszach autor kreuje siebie na mentora, co nikogo nie dziwi. Mentor-autor opowiada o dziecięcej zabawie naśladowującej czynności dorosłych, o zachowaniach dzieci wynikających z ich niewystarczającej wiedzy o świecie. Każda scenka, każdy obrazek w połączeniu z nauczającym dialogiem lub czasownikiem operacyjnym typu: „pamiętajcie”, „posłuchajcie” lub wyartykułowanym morałem mają wartość dydaktyczną lub poznawczą. Od tego schematu autorka *Kichusia majstra Lepigliny* nie odchodzi w kolejnym zbiorze dla najmłodszych – *Mądra Kurka* (1917), co nie dziwi ze względu na adresata i ten sam rok wydania wierszyków. Porazińska sięga po wzorce już sprawdzone, dobrze funkcjonujące w piśmiennictwie dla tej grupy wiekowej. Jej biologiczny wiek, literacki staż stają się niejako usprawiedliwieniem dla powielania gatunków, narracyjnych i fabularnych schematów. Nic dziwnego, że w obu zbiorach traktuje język literatury jako jedną z form pedagogicznego oddziaływania³. Jednocześnie świadoma psychicznych możliwości dziecka, jego oczekiwań dąży do pełnego porozumienia z nim, nawiązania przyjacielskich więzi, tak w warstwie przedstawieniowej, jak i stylistycznej⁴. Obraz słowny wspomaga ilustracja, która staje się równoprawnym współuczestni-

³ H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971, s. 66.

⁴ B. Olszewska, *Kto mi dał skrzydła ... O życiu i działalności Janiny Porazińskiej*, Opole 2014, s. 32.

kiem nauczającej narracji. Autorski mentor wciela się w rolę nauczyciela, przewodnika po świecie dziecka, cały czas pamiętając o jego obecności tu i teraz. Ujawniają to bezpośrednie zwroty do czytelnika: „Którą tu widzicie”, „teraz spójrzcie na obrazek”⁵; „Spójrzcie teraz, jak kureczki / Idą śladem swej mateczki” – MK, s. 10, również te wskazujące na wiek odbiorcy: „Teraz na obrazek / Spójrzcie, moi mali” – MK, s. 12. Ze względu na dydaktyczny charakter wierszyków przybierają postać komentarzy narratorskich o charakterze ocenającym: „Ale to najgorsze, / Z całej tej przygody, / Że nikt z niej nie wyszedł / Bez rany, bez szkody” – MK, s. 13, życzeniowym: „Nie życzę przygody / Takiej z was nikomu” – MK, s. 14, ostrzegającym: „Pamiętajcie, podróżniczki, / Prędko wrócić tu z daleka”⁶. Nie brak też tych o wydźwięku emocjonalnym: „Jakżeż mi go żal” – MK, s. 12⁷. Cały czas stara się podtrzymać więź z czytelnikiem, nie chcąc go stracić z pola widzenia: „Gdybyście wiedzieli” – LD, s. 3.; „Posłuchajcie, jak to było – LD, s. 8. Zależy mu/jej na zaufaniu, buduje przeto most porozumienia za pośrednictwem zdań parenetycznych: „Proszę, niech mi każdy wierzy” – LD, s. 6. Autorski mentor spoufala się z czytelnikiem, jest wyrozumiały dla jego nieprzemyślanych i naiwnych zachowań, które zrzuca na karb wieku:

Posłuchajcie, jak to było,
Śmiesznej rzeczy się dowiecie:
Panna Zuzia, straszny głuptas
(nie dziw, ma trzy latka przecie),
(*Zuzia wędrowniczka* – LD)

Swoją intelektualną przewagę mentor-narrator zaznacza za pośrednictwem czasowników: „wiem”, inicjalnych formuł bajkowych:

Bardzo, bardzo stad daleko,
(Proszę, niech mi każdy wierzy),
Na błękitnym, ciepłym morzu
Kocia wyspa zdawna leży.
(*Podróż Zosi* – LD)⁸

W wierszowanych bajeczkach i żarcikach, rodzajowych scenkach mentor sięga po sprawdzony morał, który ma wydźwięk humorystyczny i przez samą sytuację zdarzenia, nietypową, zaprzeczającą utrwalonym stereotypom jak w wierszyku *Kot, Mysz i Rękawica*, w którym to nie mysz lecz kot dostał się do pułapki:

⁵ J. Porazińska, *Mądra kurka*, Warszawa 1917, s. 7. Pozostałe cytaty z tego zbioru w tekście z oznaczeniem – MK.

⁶ *Eadem*, *Leśne duszki*, Warszawa 1917, s. 7. Lokalizacja dalszych cytatów w tekście z oznaczeniem – LD.

⁷ Zob. B. Olszewska, *op. cit.*, s. 32–33.

⁸ W cytatach zachowano pisownię międzywojenną.

Rzadko tak się uda psota,
Żeby mysz się śmiała z kota.
(*Kot, Mysz i Rękawiczka* – MK)

Nie brak przykładów zarozumiałych zwierzęcych bohaterów, których pewność siebie, brak rozwagi i lekceważenie ostrzeżenia np. przed zdradzieckim lodem – jak to miało miejsce z francikiem Słoniem – prowadzi do niezbyt fortunnego zakończenia. Mądrość pozostaje po stronie opowiadacza, który tak przedstawił zdarzenie:

Ale nasz pan francik Słoń
Myśli: – Tu uwieńczę skroń!
– Zaraz – mówi – wam pokażę,
Jak ślizgają się łyżwiarze,
Jak się kraje holendrami,
Foremnymi ósemkami –
Zaraz wszystkich tu zachwycę,
Bom jest mistrz nad okolice!
Więc przestrozę mimo uszu
Puszcza, pełen animuszu.
Leci, pędzi i wywija,
I wykręca się, jak żmija,
Holendruje – w lewo, w prawo,
Tyłem, przodem – pomknął żwawo.
Aż tu naraz – bęc! I trzask!
Lód się łamie – wkoło, wrzask.
Zamęt, hałas, rwetes, krzyk –
Ot i cały słonia syk!
Było wiele tam zachodu,
By wydobyć go z pod lodu.
(*Ślizgawka* – MK)

Wiersz wart jest przypomnienia, dostrzec w nim można analogie do *Dwóch wiatrów* Juliana Tuwima, zwłaszcza gdy się porówna łyżwiarskie popisy Słonia z tańcem wiatrowych bohaterów oraz *Stefka Burczymuchy* Konopnickiej (w kreacji chełpliwego chłopca). Pozostaje też w zgodzie z modelem wiersza wypracowanego przez Jachowicza i utrwalonego w późniejszych latach przez Konopnicką. Niektóre ocierają się o anegdotę, satyrę, inne są czystymi powiastkami dydaktycznymi, których nie powstydziłby się sam jej mistrz – Jachowicz. Nic dziwnego, że Porazińska przejmując od swych poprzedników model wiersza, bierze go z dobrodziejstwem całego inwentarza. A zatem to gatunkowość przesądza o kreacji mentora. Porazińska poddaje się sztywnym regułom, stara się jednak ocieplić wizerunek mentora, zmniejszyć dystans poprzez partnerskie traktowanie dziecka, z lekką pobłażliwością. Ta cecha też pozostanie rozpoznawalnym znakiem jej pisarstwa dla młodszych dzieci.

POETYCKIE GŁOSY Z WOJTUSIOWEJ IZBY

Tę samą nutkę pobłażliwości i wyrozumiałości zachowa w odniesieniu do dorosłych, do których również kieruje wiersze z tomiku *W Wojtusiowej izbie*. W cytowanym już w tytule i na wstępie artykułu fragmencie wiersza *Wy, dorośli – to nie wiecie* mentor wyraźnie solidaryzuje się z dzieckiem, zaznaczając jego przewagę nad dorosłym, który wyrósł już ze świata marzeń i animizacji. To, co odróżnia tę mentorską wypowiedź od innych, to dorosły adresat, ale i sam mentor. Podmiot mówiący traci swą wiekową wyrazistość, przynajmniej w pierwszym czytaniu. Równie może nim być dorosły, jak i dziecko. Jednak każdy z nich, bez względu na klasyfikację, zwraca się do tego szczególnego, zbiorowego adresata bezpośrednio, dlatego poucza dorosłego:

Siedziesz w kucki u komina –
na kolana ci się wspina.
Zmrużysz oczy – już cię tuli,
śpiewa słodko:
– Luli... luli...
A co bajek nocą plecie!..
O tym, starsi – wy nie wiecie.
(*Wy, dorośli – to nie wiecie...* – WI)

Wnikliwsza analiza podmiotu mówiącego, jego sposób zwracania się do dorosłego „Wy, dorośli – to nie wiecie...” jest typowo dziecięcy, tak w sferze mentalnej jak i w stylistyce. Tak wykreowany podmiot chce, by dorośli przejęli jego filozofię dotyczącą konkretnych zagadnień – potrzeb dziecka, wspólnoty świata dziecka i dorosłego, dzieli się z dorosłymi wiedzą o sobie i swoim świecie, świecie dziwów i czarów. Nie dziwi zatem już rozkład głosów w kolejnych wierszach. Podmiotem lirycznym zostaje dorosły, który rozumie dziecięce potrzeby i emocje, a bohaterami lirycznymi są postacie, które biorą udział w sytuacjach lirycznych: kum z zapiecka czyli świerszcz, iskiereczka, pogrzebacz i miotła, ciasto uciekające z dzieży, siwy mróz co maluje okienka, krosienka, malowane miski i dzbanki, malowani tancerze, dziurawy chodak, treпки, także meble – kolebeczka, skrzynia, kądziel, zegar, kropelki deszczu, także owady – pszczoła, osa, mucha; pająk artysta, skrzat, kot, wycinanki, poduszki, plama na podłodze, kat i ława... Niektóre z nich tylko sytuują się wokół dziecka, tworząc specyficzną atmosferę, inne zaś wchodzi w dialog, ożywiając przedstawienie. W całości tworzą mały świat na modłę ludową, o której świadczą: słownictwo, zaśpiewy, powtórzenia, refreny, przytupki, tańce... Każdy z tych głosów układa się w określonej kolejności, jeden za drugim⁹, w obrębie każdego wiersza i w kolejnych, następujących po sobie. Zbiorek staje się czarodziejską księgą, pełną dziwów i baśniowości, której poddaje się czytelnik – duży i mały. Im częściej obcuje się z wierszami z tego zbioru, tym bardziej wydaje się, że

⁹ Te cenne spostrzeżenia zawdzięçam p. prof. Alicji Baluch.

ma on podwójnego adresata. Ta dwuadresowość decyduje o jego wyjątkowości i uniwersalności.

Świat dziwów toczących się w Wojtusiowej izbie kreują mentorzy spoza realnego świata: krasnal występujący w obronie chłopca (*Cap!... za brodę*), wierzbowa kolebka opowiadająca bajki (*Baj – baj – baj*), pająk-artysta (*Wyci-nanki*), tanecznicy z malowanego dzbanka (*Dylu – dylu*), czy stary zegar pocieszający Wojtkę:

– Nie płacz, mój malutki,
weźmiesz z rynki skwarek,
wysmarujesz butki,
pójdiesz na jarmarek.
Pa-ra-da

(*Butki za cztery dutki* – WI)

Ale przyzwolenie nań daje ten z wiersza wprowadzającego.

Fantastyczni mentorzy wykreowani są na opiekunów i przyjaciół dzieci, które pozostawione same w domu przez zapracowanych rodziców pragną zabawy i poddają się czarodziejskiej magii, ożywiając sprzęty i przedmioty znajdujące się w wyposażeniu wiejskiej chaty. Ale zabawę obserwuje też i realistyczny mentor, który podsumowuje zaprezentowane scenki i dialogi zantropomorfizowanych bohaterów:

Pokrzyczała plama chwilę,
Poszła ... za piec cztery mile.

(*Plama na podłodze* – WI)

Sam poddaje się magii, słyszy dźwięki i mowę ożywionych przedmiotów, widzi ich ludzkie zachowania:

– Zyg-zyg-zyg-zyg-zyg... – spod ławy
śmieje się chodak dziurawy.

(*Jak to było z chodakami* – WI)

Pokazuje jak w świecie przedmiotów rozstrzyga się spory i waśnie, podkreślając udział osób trzecich:

Byliby się może swarzyli do wczora,
jako że ta ława do niezgody skora.
Ale kąt pocziwy obrał drogę gładką:
posłał-ci do ławy kumotra ze swatką.

(*Kąt pocziwy i ława* – WI)

Czasem w takich sytuacjach poetka udziela głosu dziecięcemu bohaterowi, Wojtusiowi, który upomina:

– A cicho tam, szmaty!
 Taki krzyk, co raty!
 (*W jesionowej skrzyni – WI*)

lub pozostałym dzieciom, które nie przestają się dziwić, a czasem i bać fantastycznych stworków, np. krasnala:

Co chrobocze pod kominem?
 – Tyci skrzat.
 A z dawności w izbie siedzisz?
 – Tysiąc lat.
 – Pójdźże się pokumać z nami.
 – Kłaniam w pas.
 – A nie zrobisz ty nam krzywdy?
 – Kocham was.
 (*Pod kominem – WI*)

W większości utworów z tego zbioru mentor jest osobą prowadzącą narrację, opowiadaczem, który łączy obie przestrzenie, scala świat realny ze światem bajki, gdyż go rozumie. Poddaje się jemu z tą samą mocą, co dziecko, tak jak ma to miejsce w najbardziej rozpoznawalnym wierszu Porazińskiej, identyfikowanym niemal bezbłędnie z jej osobą – *Bajce iskierki*, która niezmiennie urzeka kolejne rzesze małych i ... dużych czytelników.

Z popielnika na Wojtusia
 iskiereczka mruga:
 Chodź, chodź... bajkę ci opowiem.
 Bajka będzie dłu...ga!
 (*Bajka iskierki – WI*)

Tak pomyślany mentor-przewodnik, współuczestnik dziwów doświadczanych przez dziecko zapowiada nową jakość poezjowania. Zagości też na stałe w wierszach Porazińskiej, Ewy Szelburg-Zarembiny, odsyłając osobę lubiącą prawić morały do lamusa. Wszechobecny w dawnych wierszach dla dzieci układ komunikacyjny: „ja – ty” zastąpi: „ja i ty”. Obecność łączącego spójnika „i” oznacza równość podmiotów oraz wspólną filozofię i światopogląd, w tym przypadku – zabawy. Dorosły to mądry towarzysz dziecka, który dobrze rozumie świat dziecka i go akceptuje. Często oprowadza po nim, razem prowadzi narrację z upersonifikowanym przedmiotem. To ktoś kto dobrze się czuje w świecie dziecka. I jeśli nawet zdarzy mu się je upomnieć, to w sposób delikatny. To poeta i kreator!

MENTORSKIE ROLE

Porazińska upodobała sobie postać mentora-opowiadacza. Poświadczają to kolejne jej międzywojenne zbiorki *Moja Wółka* i *Pastereczka*. W pierwszym

z nich zabawne fabularne przedstawienia – realistyczne bądź z domieszką fantazji – pozwalają mu na wyartykułowanie końcowego pouczenia czasem w stylu Jachowicza, czasem przypominają te, które już nie długo zagoszczą w poezji Jana Brzechwy, stając się jej znakiem rozpoznawczym.

Czemuś sobie w przyodziewce
Nie załatał dziur!
A w niedzielę całą spała,
Bo się wielce spracowała¹⁰.
(*Szyła baba worek...* – MW)

W tych konkretyzacjach wciela się on w postać mentora-wychowawcy, który puentuje opowiedziane zdarzenie. W innych wierszach podmiot mówiący bywa ukryty za przedstawioną sytuacją¹¹. Jego mentorstwo sprowadza się do opowiadania. On tylko prezentuje zdarzenie, które dotyczy ważnych dla Polaków cech: gościnności, religijności, dobroczynności. Dziecko poprzez przykład przyswaja sobie pożądane cechy. Czasem komizm sytuacji zastępuje mentora. Opowiadana historyjka o łańcuszkowej strukturze narracyjnej bawi i poucza czytelnika, wpajając mu chrześcijańskie zasady wynikające z dekalogu i przykazania miłości bliźniego: nakarmić i przyodziać biednego. A że przy okazji dziecko jeszcze się śmieje, to już zasługa talentu autorki, jej umiejętności trafiania do psychiki dziecka. Uczenie i wychowywanie przez zabawę stało się domeną współczesnej edukacji.

Szedł dziadulo Wółką,
Kijek miał sękaty,
Miał parciane torby,
A na torbach łąty.
Do jednej torbiny
Zbierał dziad grosiny,
Do drugiej torbeczki
Chleba kawałeczki. [...]
– Poczciwi Ludkowie,
Daj im, Boże, zdrowie,
Nic nie żalowali,
Torbeczki napchali. [...]
Aż tu co się dzieje!
Z torbeczki się leje!
Słoneczko przygrzało,
Maselko stopniało!
Idzie dziad powrotem

¹⁰ J. Porazińska, *Stoi strach na wróble...*, [w:] *eadem, Moja Wółka*, Warszawa 1925, s. 9. Dalsze cytaty z tego wydania w tekście z oznaczeniem – MW. W cytatach zachowano oryginalna pisownię.

¹¹ Zob. B. Olszewska, „*I w sto koni nie dogoni...*” *O życiu i sztuce pisarskiej Janiny Porazińskiej*, Opole 2007, s. 48.

Od chaty do chaty: _
 Oj, zelżały wielce
 Me torbeczki w łaty. [...]
 (*Szedł dziadulo... – MW*)

W większości przypadków mentor sprawuje rolę nauczyciela, który wprowadza małego czytelnika w tajniki rodzimego folkloru, filozofii skrojonej na miarę dziecka. Uczy optymistycznego stosunku do świata, hierarchizowania wartości. Dlatego często trudno go jednoznacznie określić – dorosły czy dziecko, czy dorosły w skórze dziecka, a może dziecko w roli. Ale są też czytelne kreacje. Ujawnione w warstwie stylistycznej i przedstawieniowej. Przykładem tego ostatniego może być wiersz o incipicie *Jezusek mi nóżki dał...*, w którym podmiotem mówiącym jest dziecko. Ze względu na religijny i filozoficzny wydźwięk wiersza, naukę radości, doceniania zdrowia i sprawności fizycznej, można przyjąć, że w wierszu ocieramy się o specyficzną, do tej pory nie spotykaną kreację dziecięcego podmiotu mentora-filozofa. I choć nie posługuje się on pojęciami filozoficznymi – zbyt trudnymi przecież dla dziecka – dla opisu świata, to właśnie poprzez własny przykład, postawę i swoją wypowiedź łatwiej trafia do małego odbiorcy:

Jezusek mi nóżki dał,
 nóżki dał.
 Będę niemi tupotał,
 tupotał.
 Pójdę niemi, kędy chcę,
 kędy chcę.
 Moje nóżki, moje dwie.
 moje dwie.
 Jezusek mi rączki dał,
 rączki dał.
 Będę matuś tak ściskał,
 tak ściskał.
 Moje rączki, moje dwie,
 moje dwie.
 Będę kochał, kogo chcę,
 kogo chcę.
 (*Jezusek mi nóżki dał ... – MW*)

Z wypowiedzi dziecka nie tylko przebija radość ze zdrowych nóg i rąk, ale też świadomość ich użyteczności dla siebie i innych. Za ich pośrednictwem może ono dokonywać wielu rzeczy, przede wszystkim może działać, wyrażać uczucia, być wolne. Wyczuwa się w tym wierszu hedonistyczną postawę wobec życia, radość dostrzegania rzeczy zdawałoby się zwyczajnych, które dopiero po zastanowieniu hierarchizują wartości, pokazując to, co najważniejsze – zdrowe ręce, zdrowe nogi, umiejętność wyrażania uczuć. Dziecięcy przekaz ma charakter podziękowania Panu Jezusowi za dar zdrowia, ujawnia religijny świa-

topogląd osoby mówiącej, nasuwając na myśl wiersze Jachowicza o podobnej wykładni filozoficznej (*Od kogo wszystko?, Co mamy od Boga?*), którą udanie kontynuuje Joanna Kulmowa w liryku *Kto*.

Dorosły opowiadacz ukazuje też realistyczne obrazy przedwojennej wsi, kreśli socjologiczny pejzaż, nie szczędząc gorzkich przykładów: ubóstwo, żebractwo, sieroctwo najmłodszych, praca dzieci. Dwa ostatnie powtórzone zostaną w *Pastereczce*, decydując o tonie zbioru i kreacji mentora na realistycznego narratora, który, znając los wiejskich dzieci, zawsze staje po ich stronie. Jego poczynania i słowa wynikają z troski o potrzeby dzieci (zabawa, sen, taniec, prawo do fantazjowania). Stąd przemawia w ich imieniu – pyta, prosi, przekonuje, a gdy zajdzie potrzeba strofuje tych, którzy chcą im zaszkodzić, np. psotę. Służy pomocą, radzi i podpowiada. To ktoś kto wchodzi w rolę opiekuna i pocieszyciela, dopomaga w tarapatkach (*Koziołek, Wólek w szkodzie*), broni, przestrzega. Ma emocjonalny stosunek do dziecka. Przyjmuje postać osoby proszącej np. polanę o przyjazne traktowanie pastuszków i wyrozumiałość, zrozumienie dziecięcych zachowań w trakcie kilku miesięcznej pracy:

Dłgie pasionki tygodnie
– A przyjmij-że je tam godnie!¹²

lub wstawiającej się – nawet skutecznie – u wójta za szkody wyrządzone przez wołka nieupilnowanego przez pasterkę. Innym razem zachęca i nawołuje do śpiewu, tańca, zabawy, ale użyta forma imperatywu nie ma nic wspólnego z nakazem lecz wiąże się z prawem dziecka do zabawy i konieczności jego egzekwowania. Idąc wzorem romantyków, przypomina, że dziecko ma szczególne względy u Boga :

Śpiewaj-że, Dorotko,
oj, bo śpiewać słodko.
Śpiewaj-że, nieboże ,
Bóg ci dopomoże.
(*Na zagonku* – P)

W *Pasterce* wszechwiedzący mentor uzurpuje sobie prawo do komentarza na temat dobroci i pracowitości dzieci. Ale i w tym zbioru podobnie jak we wcześniejszym – *Mojej Wólce* podmiot mówiący w roli mentora nie sili się na formułowanie nauczek i pouczeń, wyuczoną mądrość, filozofowanie. Jego wszechwiedza nie jest nachalna, wynika z doświadczenia i przekłada się na obiektywne przedstawienie przedwojennych realiów polskiej wsi, współczucie i troskę dla najmłodszych jej mieszkańców. W odróżnieniu jednak od poprzedniego tomiku mniej tu magiczno-baśniowych kreacji osoby mówiącej (*Marysine śpiewki, I prosiła, Ptaszkowie*).

¹² J. Porazińska, *Ku polanie*, [w:] *eadem, Pastereczka*, Warszawa [1927], s. 9. Dalsze cytaty z tego zbioru w tekście z oznaczeniem – P.

Również powojenne zbiorki – *Pleciugowe nowinki* (1947), *Smyku-smyku na patyku* (1953), *Psotki i śmieszki* (1955), *Moja książeczka* (1967), *Nad wiślaną wodą* (1971) nie przynoszą jakiś przełomowych zmian w kreacji mentora¹³. Trudno bowiem odejść poetce od uprawianego przezeń w międzywojniu wzorca wiersza, jego formy, tematyki, nastroju, a tym samym kreacji podmiotu mówiącego. I choć autorka stara się odświeżyć warsztat, czego przykładem mogą być wiersze ze zbiorku *Smyku-smyku na patyku*, to jednak nie dokonuje zasadniczego przewrotu. Podąża ścieżką utartą przez poprzedników: Jachowicza, Konopnicką, Władysława Bełzę, Artura Oppmana (Or-Ota). W wierszu dydaktycznym posługuje się ludowym porzekadłem, przysłowiem, które zastępuje naukę sformułowaną przez mentora. Ale opowiedziana historyjka – skrojona na miarę dziecka – ma wydźwięk humorystyczny dzięki upersonifikowanym zwierzęcym bohaterom podobnie jak u Brzechwy:

[...] Miał on [gawronek – dop. B.O] ogonek gładki,
ale nie słuchał matki,
więc mu gawronki stare
wystrzępiły piórek parę.
Ach, jaki teraz zabawny!
Tak się z niego
śmiały ropuszki,
aż im się trzęsły brzuszki.
A ja im mówię:
„Nie śmiej się, dziadku,
z cudzego przypadku,
bo jemu już,
a tobie tuż”¹⁴.

Użyte w nim przysłowie – niezależnie od miejsca zajmowanego w innej strukturze genologicznej – nie traci swej formalnej¹⁵ i treściowej odrębności, mimo zmienionej postaci lub wybranej mniej popularnej jego wersji.

¹³ Niektóre z nich zawierają przedruki międzywojennych wierszy. I tak *Psotki i śmieszki* zasilają wiersze z *Mojej Wólki* (podrozdział *W chacie i przy chacie* niemal w całości składa się z wierszy z tego zbiorku, pojedyncze teksty w podrozdziale *W polu i na łące*) i *Pastereczki* (podrozdział, *W polu i na łące*, sporadycznie – *W lesie i W chacie i przy chacie*), zaś jeden tekst pochodzi z *Pleciugowych nowinek*. Tylko cztery utwory są zupełnie nowe (*Zabawka z jarmarku*, *Lesie nasz zielony*, *Na jagodach*, *Zagonek Ludmiłki*). Zawartość zbiorku *Nad wiślaną wodą* stanowią następujące utwory: poematy – *Kopciuszek*, *Jaś i Kasia*, *Kacperek*, *gadulki* – *Trzy gadulki*, wiersze – *Psotki i śmieszki* (posługuję się nazwą zamieszczoną w książce).

¹⁴ J. Porazińska, *Pleciugowe nowinki*, [w:] *eadem*, *Pleciugowe nowinki*, Warszawa 1947, s. 5. Dalsze cytaty z tego zbiorku w tekście z oznaczeniem – PN.

¹⁵ Zob. R. Waksmund, *Wstęp*, [w:] *idem*, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1999, s. 17.

Poważniej brzmią natomiast formułki i frazesy o treści egzystencjalno-społecznej lub filozoficznej, wypowiedziane przez mentora wystylizowanego na wiejskiego mądralę. Są następstwem jego obserwacji oraz filozoficznej natury:

Duża woda płynie,
a mały młyn miele.
Nie każdy szczęśliwy,
kto posiada wiele¹⁶.

Te zaś o charakterze matrymonialnym podane są na wesoło, prawdopodobnie ze względu na niedostosowanie bagażu doświadczeń dziecka do psychologicznych aspektów poruszonego tematu.

Ożeń się, Wojtusi¹⁷,
bo ci trzeba żony.
Będzie ci chodziła
do lasu na wrony¹⁸.

W każdym z tych wierszy mentor występuje w roli komentatora lub doradcy. W tym drugim przypadku człowieka może zastąpić antropomorfizowane zwierzę, przedmiot. Dzięki ich staraniom dochodzi do polubownego załatwienia sprawy, naprawienia szkody. Porada odnosi się nie tylko do dziecka czy zwierzęcia, ale i dorosłego – leniwego chłopca i młodej dziewczyny, jeśli ich postępowanie i zachowanie wymaga jakiejś reakcji, interwencji. W każdym takim przypadku uwaga ma aspekt wychowawczy. W utworze *O skrzypiącej furtce* umoralnieniu poddany zostaje nierozgarnięty i leniwy chłopiec, którego stara furtka poucza o konieczności jej naoliwienia. Jednocześnie w zakamuflowanej postaci – za pośrednictwem nauczającego dialogu – autorka porusza problematykę pijaństwa. Każdy z wymienionych przez Bartoszkę trunków jako potencjalnych smarów do zardzewiałego zamka zostaje zakwestionowany zgrabnie wplecioną puentą w postaci stosownego przysłowia, np. „od wódki rozum krótki”, „od piwa głowa się kiwa”, „od rumu ubywa rozumu” itd. A gdy one nie skutkują furtka ucieka się do wrzasku:

- Właśnie!
To mam być jak „te ludzie głupie!”
Ty mi, dobrodziejku,
daj kieliszek olejku.
(*O skrzypiącej furtce* – PN)

¹⁶ J. Porazińska, *Krakowskie piosenki ludowe*, [w:] *idem, Moja książeczka*, Warszawa 1967, s. 31. Dalsze cytaty z tego wydania w tekście z oznaczeniem – MK.

¹⁷ W folklorze ludowym imię odnosi się do bociana. Poetka pozostaje wierna ludowemu nazewnictwu.

¹⁸ J. Porazińska, *Ożeń się, Wojtusi!*, [...] *eadem*, [w:] *Smyku-smyku na patyku*, Warszawa 1960, s. 62. Dalsze cytaty z tego zbioru w tekście z oznaczeniem – Ss.

Autor-mentor i opowiadacz filuternie puszcza oko do małego odbiorcy, co ujawnia zakończenie zapraszające do współudziału w umoralniającej lekcji:

Czy to prawda?
Wiesz? Nie wiesz?
Pójdę sprawdzić,
chodź ty też.

(*ibidem*)

Tak zaplanowany mentor staje się przyjacielem dziecka, przewodnikiem. Oprowdza je po świecie, poznając i przeżywając go wraz z nim. Formuła zakończenia przypomina te bajkowe, w których narrator przyznaje się do uczestnictwa w zdarzeniach.

KREACJE MENTORA A GATUNEK

O konstrukcji mentora przesądza też gatunkowość. W kołysance i wierszach kołysankowych jest czułym opiekunem, ale też zmęczoną z powodu nieprzespanych nocy matką, która delikatnie skarży się, upomina, obiecuje, a nawet przekupuje dziecko prezentem; w bajkach poucza wprost lub za pomocą czytelnej fabuły z domieszką lub dominantą purnonsensu; w wierszach edukacyjnych kryje się za opisem i opowiadaniem; w żartach, portretach i anegdotach posługuje się obrazkiem itp. We wszystkich zaprezentowanych formach ma do użytku skuteczne narzędzia perswazji – kontrast, komizm, dialog, mini scenka, nacechowane semantycznie imiona. Dzięki nim dydaktyzm łatwiej strawić, łatwiej też przesunąć mentora na plan dalszy, wyeliminować.

JEŚLI NIE MENTOR TO...

A mimo tej właściwości jej poezja – poza kilkoma utworami – przestaje być czytana. Można ponowić pytanie? Dlaczego? Nie sprawił tego przecież mentor. Ten w klasycznej postaci mentor moralista jest w jej poezji niemal nieobecny. Zastąpił go mentor-opowiadacz, przyjaciel dziecka, którego wszechwiedza służy wyartykułowaniu jego losu, co widać w wierszach realistycznych, zwłaszcza ze zbiorów międzywojennych *Moja Wółka* i *Pastereczka*. W wierszach z domieszką fantazji występują magiczno-baśniowe kreacje podmiotu mówiącego. Umożliwiają one na wspólne z dzieckiem poznawanie i przeżywanie świata, wspólną troskę i zabawę. Sprawiają, że osoba opowiadająca traci swą podmiotową wyrazistość – mentalną, wiekową, płciową, rodzajową. Zyskuje zaś na ekspresyjności. Nie ma tu natrętnego i bezpośredniego moralizowania, mądrowania się, filozofowania, zostaje zniesiony ciężący na tego typu przekazach dystans: ja – ty. Zastępuje go bardziej przyjazny i czytelny dla małego odbiorcy układ komunikacyjny: ja i ty. I to ten model dydaktyczny zadecydował, że poezja Porazińskiej była bliska kilku pokoleniom dwudziestowiecznych dzie-

ci. Autorka *Pamiętnika Czarnego Noska* zawsze starała się w swej twórczości uwzględnić potrzeby dziecka, liczyła się z jego możliwościami odbioru. Ona wsłuchiwała się w dziecko, słuchała tego, co mu gra w duszy, dlatego szybko odrzuciła mentorski ton na rzecz współuczestnictwa i zrozumienia. A jeśli nawet gdzieś przemawia z pozycji *ex cathedra*, to robi to w sposób delikatny, z przymrużeniem oka. W wypowiedziach podmiotów mówiących kryje się dziecko, wyczuwa się jego sposób postrzegania świata, dominuje klimat zabawy, tolerancji na dziecięce zachowania nie zawsze zgodne z obowiązującymi normami. Porazińska uczy przez opowiedzianą historyjkę, humor, dialog. A jednak nie jest obecna wśród lektur współczesnego dziecka. A może zatem to nie osoba mówiąca i sposób opowiadania lecz exemplum, opowiedziana przezeń przygoda, przestrzeń organizująca fabulkę nie trafia już w gust współczesnego czytelnika? Ale to temat już na inną opowieść.

BIBLIOGRAFIA

- Cieślakowski J., *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*, [w:] *idem, Literatura osobna*, wyb. R. Waksmund, Warszawa 1985.
- Olszewska B., „*I w sto koni nie dogoni...*” *O życiu i sztuce pisarskiej Janiny Porazińskiej*, Opole 2007.
- Olszewska B., „*Kto mi dał skrzydła...*” *O życiu i działalności Janiny Porazińskiej*, Opole 2014.
- Skrobiszewska H., *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1971.

ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB ✦ Uniwersytet Rzeszowski

„Pomiędzy słowami” – o starym nowym wychowaniu przez poezję

Abstract: The article rises a topic of education through poetry however particular attention was paid to lyrical works for children belonging to children lyrical formation classified by Ryszard Waksmund. In the text special attention was paid to the role of a lyrical text in educating and creating recipient's sensitivity. In author's opinion lyrical poems due to the use of artistic measures become a special kind of "a mentor" hidden in poetical function of language. By the means of children's sensitivity for rhymes, melody, smoothness or roughness of statement poetry provokes child's emotional reactions which create child's attitude towards surrounding world. The author notices that despite obvious value of children's lyric, recently there has been written less poems of this kind as they are commonly replaced by literary works having rather linguistic or playful character and reaching different goals.

Keywords: children's literature – lyrical poems – education through poetry

Słowa kluczowe: literatura dziecięca – wiersze liryczne – wychowanie przez poezję

Rozważania na temat tego czy literatura i sztuka dla dziecka może pełnić współcześnie różnorakie funkcje mentorskie można rozpatrywać między innymi w trzech obszarach, jak:

1. Miejsce literatury i sztuki dla dzieci w obecnej polityce oświatowej.
2. Literatura i sztuka jako narzędzia w pracy pedagoga.
3. Dziecko i jego mentor.

Należałoby się więc zastanowić jakie miejsce w polityce oświatowej społeczeństwa zajmuje literatura dla dzieci jako dziedzina sztuki i kultury, jako obszar edukacji i obszar podlegający badaniom naukowym. Ważne będą także współczesne tendencje wykorzystania literatury dziecięcej w procesie wychowania i edukacji. Na koniec rozważeniu należałoby poddać pojęcie dziecka i jego mentora, jako składników szeroko rozumianych współczesnych zjawisk społecznych. Moje rozważania mieszczą się w trzecim obszarze.

Kiedy dzisiaj, na początku XXI wieku myślimy o wychowaniu w kontekście postaci Mentora rodzą się pytania: Czy współczesna pedagogika potrafi wykorzystać szanse jakie daje literatura w sprawie kulturowego, intelektualnego

i duchowego przewodnika dziecka? Czy dziecko potrzebuje obecnie przewodnika? A jeśli tak, gdzie ma on je doprowadzić?

Niektórzy uważają, że nie ma już pedagogiki, że świat nabrał takiego rozpędu, iż trudno jest wskazać jakiś wychowawczy porządek. Jednak istnieje przecież rozwijanie, budowanie, kształtowanie, i choć może wychowywanie nie oznacza już urabiania i bezwzględnego posłuszeństwa, nadal przecież funkcjonuje w życiu społecznym tendencja do „stwarzania” osoby¹. Wielokrotnie w sztuce zwracano uwagę jak wielki niepokój może budzić świadomość własnej tożsamości oraz jej ciągle poszukiwanie. Tym bardziej, że dojrzewanie człowieka powinno prowadzić do kreacji jedynej i niepowtarzalnej, która staje się niezbędnym składnikiem rzeczywistości. Dzieje się to poprzez obcowanie z innymi ludźmi, wymianę myśli, współdziałanie. Jedną z wykładni staje się tu sztuka.

Osiągnięcia pedagogiki i psychologii wskazują, że człowiek uczy się przede wszystkim poprzez modelowanie. Oznacza to, że choć ważne są słowa, równie ważne jest to, co poza nimi. Nie tylko świadome prezentowanie modelowych postaw, ale też wszelkie informacje tzw. podprogowe, które „między wierszami” przekazujemy potomnym. Szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa dziecko odwzorowuje zachowania, jakie wcześniej obserwuje wśród ludzi, którzy je otaczają. Zwykle są to osoby określone w psychologii jako znaczące. Im bardziej dziecko jest z nimi związane, tym chętniej powiela ich działania. Pojawiają się jednak też takie momenty w rozwoju, kiedy dziecko staje się „głuche” nie tylko na przykazania dorosłych, ale też na ich zachowania uznawane jako pożądane. Ów brak wrażliwości nie polega na tym, że dziecko przestaje poddawać się wychowawczym oddziaływaniom, ale opiera się jakby na przemieszczeniu. Dziecko bowiem, mimo swych niewątpliwych zdolności obserwatorskich zaczyna ześlizgiwać się z drogi wychowanka poddawanego urabianiu, stając się mimowolnym uczestnikiem i odbiorcą wrażeń z życia. Dziecko po prostu jest. Wówczas to, co je wychowuje, nie stoi przed nim, ale jakby obok niego, znajduje się „pomiędzy”.

Mało znana, ale niezwykle wymowna czarno-biała fotografia Roberta Doisneau pt. *Pierwsza nauczycielka* (1935) pokazuje właśnie taki stan².

¹ Mówiąc o osobie, mam na myśli kontekst filozofii personalistycznej, włączający w to pojęcie istnienie bytu obdarzonego świadomością, wolną wolą i duchowością, jednocześnie jednak poddanemu życiu społecznemu, którego procesy mają niejednokrotnie charakter intencjonalny.

² J.-C. Gautrand, *Robert Doisneau*, Wydawnictwo Taschen, Katowice 2015, s. 21. Zob. też: online: <http://anthonylukephotography.blogspot.com/2011/11/photographer-profile-robertdoisneau.html>, dostęp: 29.05.2017.



Fot. 1. Robert Doisneau, *Pierwsza nauczycielka*, 1935

Dwoje dzieci stoi przed ścianą w chwili zabawy. Starsze z nich najpewniej udaje nauczycielkę dla młodszego, ale młodsze nie zwraca uwagi na zdanie zapisywane na murze. Młodsze dziecko „słucha” ściany, przytula do niej ucho i nasłuchuje. Dla niego mentorem nie jest, jakby się zdawało, stojąca obok dziewczynka-nauczycielka. W chwili uchwyconej przez artystę, całą wiedzę o życiu mała „uczennica” czerpie ze ściany. Czuje jej chłód, szorstkość, odgłos, który pojawia się, gdy starsza, stojąca obok koleżanka przesuwą po niej kredą. Takie jest to wychowanie i nauka zarazem. Wydaje mi się, że w wielu przypadkach człowiek uczy się i wychowuje w taki właśnie sposób. Można by go nazwać freinetowskim, bo ów znany pedagog wykorzystywał w swej koncepcji wychowawczej podobne dziecięce doznania. Czy stan, o którym mowa, można znaleźć w dziecięcych lekturach?

W moim rozumieniu Mentor nie jest tylko nauczycielem czy wychowawcą. Przyjmuję, że jest to raczej ktoś, kto wskazuje drogę, kierunek działania,

życia, pracy nad sobą – przewodnik i mistrz, który prowadzi dziecko ku mądrości. Jest wówczas postacią archetypową i jako taki pojawia się w literaturze dla młodych³. Rozważając sytuację dzieciństwa, jesteśmy przyzwyczajeni do rozumienia pojęcia „mentor” jako osoby dorosłej, która wprowadza dziecko w tajniki życia i robi to tak dobrze, że dziecko chce słuchać. Aby tak się stało, mentor powinien skłaniać się ku temu co bliskie jest dziecku, jak zabawa, kultura śmiechu, ciekawość. Od dawna znane jest podejście typowe dla literatury i sztuki o wyrazistej funkcji dydaktycznej, gdzie osoba mówiąca do dziecka wskazuje mu dobitnie co jest dobre, a co jest złe. W bajeczce jachowiczowskiej ów głos należał zwykle do dorosłego nauczyciela albo, jak pisał Ryszard Waksmund, do uświadomionego rówieśnika dziecięcego odbiorcy⁴. W ciągu długiej już historii rozwoju literatury tworzonej dla dziecka osoby te przyjmowały rozmaite role, o czym wspominał Jerzy Cieślowski⁵. Pamiętamy więc Marię Konopnicką jako wspaniałomyślną matkę, Janusza Korczaka jako sprzymierzeńca dziecka w jego niedoli, Jana Brzechwę jako dobrego acz kąśliwego wujaszka. Z czasem role te zaczęły się zacierać i postaci pokazujące dziecku świat nie były już tak wyraziste. „Nauczka” w zupełnie już innym kształcie przeniknęła w sferę języka, stylistyki, środków artystycznych utworu. Studiując kierowaną do dziecka poezję liryczną drugiej połowy XX wieku, można by pytać: Czy Anna Kamieńska, pisząc „urodziło się dziecko rumiane” była bardziej matką czy dobrą ciotką?, a może tylko kobietą? Coraz trudniej było wychwycić „mentorski” głos, szczególnie w utworach poetyckich. Twórczość liryczna takich poetów jak: Anna Kamieńska, Tadeusz Kubiak, Julian Kornhauser, Józef Ratajczak, Danuta Wawiłow, Joanna Kulmowa, powstająca w latach 70., 80. 90., niestety nieco już dzisiaj zapomniana, po prostu pokazywała dziecku świat. Niekiedy ktoś napomknął, że dobrze jest kochać mamę, opiekować się psem, szanować panią nauczycielkę, ale w większości poetyckich lektur dziecko uczyło się postawy obserwatora, który żyje zachwycając się światem. Zmiana aspektu wychowawczego w poezji dla dzieci spowodowała zmianę jej poetyki – od wiersza dla dzieci do wiersza dziecięcego, od liryki dla dzieci do liryki dziecięcej⁶. W tych formacjach mieszczą się obszary zmieniających się z upływem czasu środków literackich, kreacji postaci, motywów i tematów utworów dla młodych. Rozwój piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży odzwierciedla bowiem zmiany zachodzące w koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych. W wyniku tych przeobrażeń zmienił się też obraz mento-

³ O Przewodniku jako postaci archetypowej czytaj w: A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.

⁴ R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987.

⁵ J. Cieślowski, *Nadawca – odbiorca*, [w:] *idem, Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 239–269.

⁶ R. Waksmund, *op. cit.* .

ra. Z przewodnika-rygorysty stał się przewodnikiem-przyjacielem, a w końcu kimś, kto nie narzuca się swoją obecnością. Zjawisko to przenikało także do prozy i zdarzały się utwory, w których trzeba było czytać między wierszami, mimo że odbiorcą było dziecko. Ów sposób wychowania, jakby nie „wprost”, ale „pomiędzy” można odnaleźć już w bardzo dawnych pisanych prozą opowieściach dla dzieci, jak *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla albo baśnie Hansa Chrystiana Andersena, czy polskie utwory z II połowy XX wieku, tzw. „antypowieści” – *W Nieparyżu i gdzie indziej* Anny Kamieńskiej, *Wio! Leokadio* Joanny Kulmowej. Jak łatwo zauważyć wspomniałam tu tytuły, które przetrwały długi czas w ludzkiej recepcji, są wciąż aktualne i nadal skrywają nieodgadnione zakątki. Może właśnie taki, a nie inny kształt zawartego w nich obrazu „mentora” uczynił z nich arcydzieła. Utwory o jakich myślę prawdopodobnie zawierają tzw. dydaktyzm dialogowy⁷. Pozwalają nawiązać kontakt i podtrzymać go. W dialogu nie chodzi bowiem głównie o uzyskanie odpowiedzi, ale właśnie o nawiązanie płaszczyzny wzajemnego porozumienia. Cechą dzieciństwa jest ciekawość świata, dlatego w tym okresie rozwijający się człowiek zadaje mnóstwo pytań. Jest ważne, aby pytania te nie były bagatelizowane. Literatura piękna, w tym poezja liryczna podejmuje takie wyzwanie i nie pozostawia dziecięcego odbiorcy w sytuacji osamotnienia lub niepewności.

Jak zauważa Alicja Baluch, język poetycki k i e r u j e uwagę dziecka na rzeczywistość, która jest poza dziełem⁸. Ważne jest owo kierowanie spełniane przez utwór. Mam tu na myśli lirykę dziecięcą, może nie w pełni rozumianą przez dziecko, ale właśnie kierującą dziecięcym odbiorem. Szczególnie w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym, które pozostają jeszcze częściowo na etapie myślenia konkretno-wyobraźniowego, poezja liryczna gra rolę wspomnianego wcześniej ukierunkowywania dziecka na świat znajdujący się obok. Żaden inny typ wypowiedzi literackiej nie jest w stanie spełnić tej funkcji, czyli otworzyć dziecko na świat liryki, z jej prymarną funkcją poetycką i specyficznymi środkami artystycznymi. Poprzez takie otwarcie dziecko odkrywa też siebie, zaczyna tworzyć własne sensy, podejmuje próby porządkowania procesów wewnętrznych i swojego stosunku do zjawisk zewnętrznej rzeczywistości. Chodzi o to, aby proces odbioru dzieła miał charakter „spotkania”, które ma sens głęboki⁹. Wówczas będzie można w nim znaleźć elementy postawy mentora, rozumianego jako przewodnika, mistrza, przyjaciela i towarzysza niekończącej się dyskusji nad życiem.

Ze względu na fakt, iż dziecko w wieku wczesnoszkolnym skupione jest głównie na utworze, a nie na jego kontekście społecznym, może myśleć o nim

⁷ E. Czaplejewicz, *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, PWN, Warszawa 1990, s. 180–188.

⁸ A. Baluch, *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1983, s. 197.

⁹ M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.

i czuć go, jakby był dany sam z siebie. Wtedy mówi do odbiorcy sama poezja, o której Gaston Bachelard pisał jako o przestrzeni szczęścia¹⁰. Mentor w tym rozumieniu nie objawia się jednak jako konkretna postać, np. bohatera literackiego, czy głosu wiodącej narracji, ale składa się z wielu elementów będących składnikami treści i środków artystycznych utworu. Stosowany tu „chwyt” w pewnej mierze odnosi się do „pozorności dziecięcego podmiotu”¹¹. Jednak dorosły nie „udaje” tu dziecka, ale „staje się” nim, zachowując jednocześnie pewne składniki postawy dorosłej. Zatem, mimo iż utwory liryczne reprezentują swoiście dziecięcy obraz świata, „utwór z dziecięcym podmiotem lirycznym [...], ma w sobie zawsze jakieś aspekty dorosłości”¹². Tego typu konstrukcja determinuje występowanie podwójnego adresata – dziecka i dorosłego.

Na uwagę zasługuje twórczość dla dzieci Józefa Ratajczaka, gdzie poeta kreuje podmiot liryczny, który, jak pisała Jolanta Ługowska, jest obserwatorem o określonym typie wrażliwości¹³. Prowadzi on obserwację rzeczywistości i jednocześnie w sobie tylko typowy sposób przeżywa ją. Zapoznając się z tą poezją, trzeba poddać się podobnym uczuciom i założyć, że otaczająca przyroda żyje i odczuwa. Poezja dla dzieci Ratajczaka stanowi podstawę dziecięcej alfabetyzacji literackiej. Na jej urodę zwracało uwagę wielu badaczy¹⁴. Wszechobecna przyroda, życzliwość dla ludzi, zwierząt i roślin, wnikliwa obserwacja najdrobniejszych szczegółów otoczenia, motywy domu i drzewa, czynią z tej twórczości przestrzeń o specjalnej wartości. Jak zauważa Zofia Ożóg-Winiarska, Ratajczak „[...] odkrywa i poszukuje prawideł dziecięcej logiki rozumowania i odczuwania świata”¹⁵. W dawnym kanonie lektur klas młodszych, pierwszy napisany dla dzieci zbiór wierszy pt. *Ziarenka maku* (1966), był jedną z ważniejszych pozycji dla klasy III. Podobnie interesujące są i po-

¹⁰ G. Bachelard, *Wstęp do „poetyki przestrzeni”*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, Strukturalno-semiotyczne badania literackie. Literaturoznawstwo porównawcze w kręgu psychologii głębi i mitologii, oprac. H. Markiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, s. 362.

¹¹ K. Cysewski, *Dziecko w komunikacji lirycznej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1989, s. 181.

¹² *Ibidem*, s. 183.

¹³ J. Ługowska, *Ratajczak: od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej*, „Poezja” 1979, nr 6, s. 98.

¹⁴ Por. A. Karlińska-Włodarczyk, *O muzie dziecięcej Józefa Ratajczaka*, [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994, s. 237–247; G. Pietruszewska-Kobiela, *Literatura dla dzieci i dorosłych – na przykładzie Anatola Sterna i Józefa Ratajczaka*, [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – Przekłady – Adaptacje*, red. L. Ludorowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 371–384; Z. Ożóg-Winiarska, „Mój dom przyrośnięty do drzewa”. *O poezji Józefa Ratajczaka*, [w:] eadem, *Szkice z literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 128–138; J. Ługowska, *Piszę dla dziecka, które jest we mnie. O poezji Józefa Ratajczaka*, [w:] *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji*, red. U. Chęcińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.

¹⁵ Z. Ożóg-Winiarska, *op. cit.*, s. 130.

zostałe zbiory poety, także tomik pt. *Miasteczko z plasteliny* (1987). Wiersze tam zawarte mają nowatorską formę i poruszają tematy, które można uznać za trudne. W utworze *Pytania, na które nie odpowiem* podmiot liryczny dotyka problemów egzystencjalnych typowych dla dorosłych. Plastelinowy nietrwały ludzik jest maską starzejącego się człowieka:

Co nagle z nami
się stało,
że nie jest nam zielono
ani biało,
lecz szaro i wciąż jednakowo [...]

Niepokój pośrednika lektury może budzić zasugerowany w wierszu dylemat posiadania bądź nieposiadania duszy:

Dlaczego brak nam
siły
i czemu, gdy ktoś stwardnieje,
zaraz tak łatwo się kruszy?
Po co nas cudze dłonie
ulepiły,
skoro nie włożyły nam
duszy?

Plastelinowa figurka ma wątpliwości jak zwykły człowiek i wydaje się, że żyje, kiedy mówi:

lecz serce wyjmuj powoli,
bo ono tu bije prawdziwie
i boli¹⁶.

To niemal tragiczne wyznanie wdziera się w poddany animizacji świat dzieciństwa, przynosząc kolejne skojarzenia. Pełny odbiór wierszy Ratajczaka daje tylko wiedza dorosłego. Powodują one jednak poruszenie także w dziecku i pozwalają na podjęcie dialogu. Ów dialog właśnie pełni w tym przypadku zadanie mentorskie. Wiersz pt. *Dziecko i świat* można odczytywać jako metaforę istoty kreacji. Dorosły sądzi, że potrafi tworzyć, bo przebył drogę od dzieciństwa do dorosłości. Dziecko odkrywa w sobie naturę stwórcy w zwykłej zabawie gliną.

Rozmawia dziecko
z dzieckiem.
– A ty czego tu szukasz?
– Mam łopatkę i
wiaderko.

¹⁶ J. Ratajczak, *Pytania, na które nie odpowiem*, [w:] *idem, Miasteczko z plasteliny*, il. W. Sadowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987, s. 6.

– Przynieś wodę.
Zrobimy glinę.
Już wiem,
jak stworzyć świat¹⁷.

Liryczne wiersze zawierające metafory, posługujące się skrótem myślowym stały się w latach 70. i 80. XX wieku częstą formą opisywania rzeczywistości w której żyje dziecko. Poeci, jak: Kazimiera Iłakowiczówna, Anna Kamieńska, Joanna Kulmowa, Joanna Pollakówna, Julian Kornhauser, Joanna Papuzińska, Zofia Beszczyńska, Anna Onichimowska, coraz częściej korzystali z nowych środków wyrazu, niejednokrotnie zaczerpniętych z liryki pisanej dla dorosłych. Poezja niektórych ze wspomnianych tu wybitnych twórców, piszących także dla dojrzałych odbiorców, dzisiaj jest już prawie zapomniana.

Wydane w 1981 roku wiersze Juliana Kornhausera dotyczą delikatnej istoty dzieciństwa. Pokazują „tyle rzeczy niezwykłych” – widzianych po raz pierwszy, poddawanych odkrywaniu ich istoty, wystawianych na widok.

To są taczki, na nich
żółty, mokry piasek.
To jest droga, na niej
wóz pełen słodkiej słomy.
To jest studnia, w niej
chłodna szeleszcząca woda.
To jest pole, na nim
łodyżki soczystsze od jabłek.
A to ja, moja miła ziemię,
wiatr – ostra ostroga słońca¹⁸.

Tu także dorosły staje w roli przewodnika. Pokazuje dziecku świat, który jest wokół. Poeta posługuje się prostym, precyzyjnym językiem, aby opowiedzieć o tym, co może wydać się ważne. Wiersz wpisuje się wyraźnie w nurt współczesnej poezji dla dzieci, gdzie trudno oddzielić dorosłego od dziecka i odwrotnie. Czy to dziecko spostrzega i nazywa poszczególne elementy, czy robi to dla niego dorosły opiekun? Zmieszanie ról powoduje zmieszanie światów. W omawianych tu utworach dla dzieci zwykle stają się one wspólne dla obydwu podmiotów literackiej komunikacji.

Moja skakanka, wężyk czterolistny.
Moja piosenka, drgająca gałązka.
Mój sweterek, mruczący niedźwiedź.
Moja szpulka i igła, iskiereki w nocy.

¹⁷ Tegoż, *Dziecko i świat*, [w:] *ibidem*, s. 12.

¹⁸ J. Kornhauser, *Wiatr*, [w:] *idem*, *Tyle rzeczy niezwykłych. Wiersze dla Agatki*, il. M. Kwiecińska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981, s. 15.

Tyle moich rzeczy niepodobnych
do zwykłego garnuszka i kratkowanej kartki¹⁹.

W utworach Kornhausera można nie zauważyć wychowawczych wskazówek. Nikt nie wytyka dziecku jego wad, nie szuka dla niego właściwych dróg. To, co może z nich wyczytać dziecko, to niezwykle kształt otaczającego świata podkreślony specjalnym doбором słów i obrazów. Konstrukcje te pokazują tylko piękno, a ono uwzniośla odbiorcę. To oddziaływanie liryki, którego nie można zastąpić żadnym innym. Takie właśnie utwory poetyckie kształtują wrażliwość odbiorcy. Wspierają działania pedagogów w kształtowaniu u dzieci umiejętności dostrzegania drugiego człowieka, są podłożem wychowania humanistycznego²⁰. Wpisują się w porządek „duchowego wzrastania”²¹. Prawdopodobnie na tym polega ich nowoczesny mentorski charakter.

Wierszom Anny Onichimowskiej poświęcałam już uwagę²², ale warto je przypomnieć. Utwory te ukazują wyrazistą postać podmiotu lirycznego – dziecka. Jest ono radosne lub smutne, ciekawskie lub znudzone, zadumane lub po prostu śpiące, zawsze jednak uczestniczy w czymś, co pozornie może wydawać się błahe, ale w rzeczywistości jest ważne.

Wiosną pole
jest zielone.
Kiedy słońce
zaczyna
przypiekać
wyskakują na nim
kolorowe piegi
kwiatów.
Potem
żółknie
i szarzeje.
I można je rysować
samym ołówkiem.
Bez pomocy kredek.

A zimą
pole
to czysta kartka papieru²³.

¹⁹ J. Kornhauser, *Tyle rzeczy niezwykłych*, [w:] *ibidem*, s. 31.

²⁰ M. C. Nussbaum, *Pielęgnowanie wyobraźni. Kultura i sztuka*, [w:] *eadem*, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016, s. 113–138.

²¹ M. Jędrzychowska, *Lektura i kultura – kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1994, s. 23.

²² Zob. A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

²³ A. Onichimowska, *Pole*, [w:] *eadem*, *Gdybym miał konia*, il. J. Stanny, KAW, Warszawa 1980, b.n.s.

Między opisem pola a refleksyjną postawą dziecka-podmiotu pojawia się tu emocja. Jest ona bliska uczuciomchęci życia, ciekawości, uczestniczenia w otaczających zjawiskach przyrody, która zachwyca. W wierszu *Pasikonik* istotną rolę grają dziecięce marzenia – składają się na typ wypowiedzi, który zdaniem Ryszarda Waksmund, jest charakterystyczny dla liryki dziecięcej²⁴.

W korcu maku
ziarenek tysiąc.
W korcu maku
dwa żółędzie.
W korcu maku
zagubiony
pasikonik
marzy skrycie,
że konikiem będzie²⁵.

Poezja podobnie jak historia od dawna spełniała rolę nauczycielki. Oświeceniowe poematy i wiersze dydaktyczne przepojone duchem patriotyzmu rozwijały świadomość dobrego obywatela, twórczość romantyczna budowała związek z ojczyzną, dawała poczucie narodowej tożsamości. Wskazywała też zwykle najważniejsze wartości jakimi człowiek powinien kierować się w życiu. Jej twórcy wypełniali więc funkcję mentorów na różne sposoby, poszukując właściwych treści, środków stylistycznych, „chwytów”²⁶. Jak zauważa A. Baluch „w liryce [...] <ja> odbiorcy dziecka niejako nakłada się [...], na podmiot liryczny wiersza, likwidując fikcyjność tej wypowiedzi”²⁷. Dziecko przyjmuje zatem słowa utworu za swoje, ucząc się w ten sposób nowej formuły wypowiedzi, niekoniecznie rozumiejąc każdy zawarty w utworze sens. Liryka dziecięca spełnia właśnie takie zadanie. Choć nie posiada wyrazistego przesłania wychowawczego, utrwała jednak w obrazach, rytmach, brzmieniach i metaforach, najważniejsze sygnały humanistycznej postawy wobec świata. Postaci, przedmioty, zjawiska przedstawione w tekstach poetyckich posiadają niejednokrotnie wartości estetyczne i etyczne. Wywołują wzruszenie, refleksję, skłaniają do działania bądź medytacji. Dziecko, które poznaje te wiersze odczytuje je często nie wprost, ale pomiędzy słowami. Poezja ta wyzyskuje bowiem dziecięcą wrażliwość na rytmy, rymy, melodię, gładkość albo szorstkość wypowiedzenia. Mimo tak oczywistych wartości liryki dziecięcej, w ostatnim czasie pojawia się coraz mniej tego typu wierszy. Współcześni poeci (Agnieszka Frączek, Małgorzata Strzałkowska, Marcin Brykczyński) realizują częściej typ poezji

²⁴ R. Waksmund, *Poezja dla dzieci...*, s. 36–41.

²⁵ A. Onichimowska, *Pasikonik*, [w:] *ibidem*.

²⁶ Na temat chwytów w prozie dla dzieci czytaj też w: A. Baluch, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 64–76.

²⁷ A. Baluch, *Co to jest poezja...*, s. 198.

lingwistycznej o funkcji ludycznej, która choć w wielu przypadkach może służyć rozwojowi wrażliwości estetycznej, przez nauczycieli stosowana jest w celu doskonaleniu umiejętności wymowy. Utwory te, wzorowane są na szkole poetyckiej Jana Brzechwy, wykorzystują grę słów, homonimiczność, żart lingwistyczny i często spełniają warunki interesującej twórczości. Nie niosą jednak typowej dla liryki wartości naddanej, która determinuje funkcję autoteliczną.

Jak wspominałam małe dziecko jest zwykle wpatrzone w swych dorosłych opiekunów. Naśladuje ich mimikę, gesty, powtarza zasłyszane słowa. Stara się wpasować siebie w ich skomplikowany i zarazem tajemniczy świat. Wydaje się, że takie jest jego właściwe miejsce, jako istoty, która pragnie doścignąć dorosłych. Takie wzorce dawała młodemu czytelnikowi literatura dydaktyczna – wyrazistych, silnych bohaterów, których można było podziwiać i starać się naśladować. Ale dzisiaj wiemy już, że dziecko widzi też coś, czego zwyczajnie dojrzeć się nie da. Często wpatruje się w dorosłych, stojąc zawsze „poniżej”. Fotografia Christera Strömholma (*Little Christer*, 1955) przedstawia chłopca, który wpatruje się w występujących na scenie ludzi²⁸.



Fot. 2. Christer Strömholm, *Little Christer*, 1955

Autor zdjęcia skoncentrował całą uwagę na dziecku, którego oświetlona twarz jest najjaśniejszym punktem obrazu. Jednak odbiorca nie poznaje przedmiotu fascynacji małego widza. Może się go tylko domyślać i tworzyć w wyobraźni postaci stojących na scenie kobiety i mężczyzny, których widzi tylko nogi od kolan w dół. W tym obrazie uchwyciono ów prawdziwy kształt dziecięcego poszukiwania wzorców. Brak wizerunku, na którym skupiony jest dziecięcy

²⁸ Online: <http://www.nytimes.com/slideshow/2012/06/22/arts/design/20120622STROM-HOLM-4.html>, dostęp: 12.01.2015.

bohater fotografii tworzy szczególną metaforę mentora. Jest nim to, co widzi tyłkodziecko, a co nie jest w pełni dostępne oglądowi dorosłych. Prawdziwa postać tego, kto jest mentorem dla dziecka nie jest nam dana. Rzeczywiste wychowanie zachodzi bowiem zawsze „pomiędzy”, rzadko dzieje się w sposób bezpośredni.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G., *Wstęp do „poetyki przestrzeni”*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, *Strukturalno-semiotyczne badania literackie. Literaturoznawstwo porównawcze w kręgu psychologii głębi i mitologii*, oprac. H. Markiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
- Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.
- Baluch A., *Co to jest poezja – czyli o stopniach poetyckiej edukacji*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1983.
- Baluch A., *Od ludu do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Buber M., *Ja i Ty*, przeł. Jan Dąbrowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Cieslikowski J., *Nadawca – odbiorca*, [w:] *idem, Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 239-269.
- Cysewski K., *Dziecko w komunikacji lirycznej*, [w:] *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*, red. B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1989.
- Czaplewicz E., *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, PWN, Warszawa 1990.
- Gautrand J.-C., *Robert Doisneau*, Wydawnictwo Taschen, Katowice 2015.
- Jędrzychowska M., *Lektura i kultura – kształtowanie świadomości kulturalnej uczniów szkoły podstawowej. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1994.
- Karlińska-Włodarczyk A., *O muzie dziecięcej Józefa Ratajczaka*, [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, red. U. Chęcińska, Szczecin 1994.
- Kornhauser J., *Tyle rzeczy niezwykłych. Wiersze dla Agatki*, il. M. Kwiecińska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1981.
- Ługowska J., *Piszę dla dziecka, które jest we mnie. O poezji Józefa Ratajczaka*, [w:] *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji*, red. U. Chęcińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.
- Ługowska J., *Ratajczak: od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej*, „Poezja” 1979, nr 6.
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016.
- Onichimowska A., *Gdybym miał konia*, il. J. Stanny, KAW, Warszawa 1980.
- Ożóg-Winiarska Z., *„Mój dom przyrośnięty do drzewa”. O poezji Józefa Ratajczaka*, [w:] *też, Szkice z literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Pietruszewska-Kobiela G., *Literatura dla dzieci i dorosłych – na przykładzie Anatola Sterna i Józefa Ratajczaka*, [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – Przykłady – Adaptacje*, red. L. Ludorowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Ratajczak J., *Miasteczko z plasteliny*, il. W. Sadowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987.

Ungeheuer-Gołąb A., *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Waksmund R., *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987.

online: <http://www.nytimes.com/slideshow/2012/06/22/arts/design/20120622STROM-HOLM-4.html>, dostęp: 12.01.2015.

online: <http://anthonylukephotography.blogspot.com/2011/11/photographer-profile-robert-doisneau.html>, dostęp: 29.05.2017.

DARIA MURLIKIEWICZ ♦ Uniwersytet Wrocławski

Figura mentora w poezji Tadeusza Różewicza

Abstract: The article *Mentor, master, authority in Różewicz's poetry* discusses one of the key problems of the poetry of Tadeusz Różewicz – relationship between teacher, authority and apprentice. Additional context is created by Bible. Thanks to an analysis of texts we can show, that it is possible to create a few categories of master in Różewicz's poetry. I try to show three of them: negative mentor, antimentor and master.

Keywords: master, authority, crisis, mentor, God, Jesus Christ, teacher

Słowa kluczowe: mistrz, autorytet, kryzys, mentor, Bóg, Jezus, nauczyciel

1.

Figura mentora jest jedną z formacji archetypicznych, stałych, głęboko zakorzenionych w kulturze – nie tylko europejskiej. Warto już na wstępie wspomnieć o literackiej genezie tej figury. Mentor był opiekunem Penelopy, przyjacielem Odyseusza, któremu ten powierzył opiekę nad domem. Postać Mentora przyjęła Atena, gdy towarzyszyła Telemachowi w poszukiwaniu ojca. Dziś słowo to znacznie poszerzyło swe semantyczne pole i daleko wyszło poza ramy literatury i jest kojarzone głównie z biznesem. Mentoring stanowi typ relacji między pracownikami, w której pracownik starszy stażem wprowadza i niejako prowadzi pracownika rangą i stażem młodszego. Rozwinęła się cała sieć mentoringowa, powstały podręczniki i sądzę, że zasadnie można mówić o interesującym przesunięciu semantycznym.

W niniejszym artykule zajmę się różnymi znaczeniami postaci mentora czy raczej – w związku z owym przesunięciem semantycznym – mistrza w poezji Tadeusza Różewicza. Po przeanalizowaniu całości poetyckiej twórczości, wybrałam te teksty, w których w jakikolwiek sposób obecna jest figura mentora i wydały mi się reprezentatywne dla stworzonej przeze mnie typologii. Do analizy i interpretacji poezji korzystam z narzędzi wypracowanych przez klasyczną hermeneutykę. Podkreślić należy, że niniejszy tekst sytuuje się niejako w poprzek głównego nurtu różewiczologii – nawiązuje do niego w punktach styku, ale generalnie raczej od niego odbiega. Staram się nie czytać twórczości autora *Niepokoju* wyłącznie przez pryzmat diagnozy kryzysu kultury.

2.

Chronologicznie pierwszą figurą mentora, która pojawia się w poezji Tadeusza Różewicza jest postać, którą określiłabym mianem **mentora negatywnego**. Odwołuję się tu do rozumienia słowa negatywny wywodzącego się z tradycji teologii apofatycznej. Zależy mi na zaakcentowaniu różnicy między kolejnymi wyróżnianymi przeze mnie rodzajami. Mentora negatywnego od antymentora różni przede wszystkim sposób prezentowania go w poezji. Tego pierwszego opisać można przez epitety zaprzeczone, trudno wskazać jakieś jego cechy pozytywne. Definiuje się go przez jego nieobecność i niejasny status ontologiczny.

Począwszy od *Niepokoju* z 1947 roku, Różewicz sygnalizuje brak mentora i jego poetyckie poszukiwania. Wskazuje na potrzebę jego istnienia i o b e c - n o ś c i jako osoby realnie egzystującej i trwającej. Akcentuje także – jak już wspomniałam – jego brak. Obecność mentora w powojennej twórczości Różewicza jest negatywna i rys ów jest widoczny aż do końca twórczości. Spróbuję pokazać to na dwóch przykładach. Posłużę się wierszami *Lament* oraz *Ocalony* z tomu *Niepokój*. Wybór tekstów został podyktowany ich reprezentatywnością i wpisaniem się w historię literatury jako teksty kanoniczne dla pisarstwa Różewicza.

Zwracam się do was kapłani
nauczyciele sędziowie artyści
szewcy lekarze referenci
i do ciebie
mój ojczu
Wysłuchajcie mnie

Nie jestem młody
[...]

mam lat dwadzieścia
jestem mordercą
jestem narzędziem
[...]

Nie wierzę w przemianę wody w wino
nie wierzę w grzechów odpuszczenie
nie wierzę w ciała zmartwychwstanie

Lament [N¹]

¹ W niniejszej pracy korzystam z *Utworów zebranych* wydanych przez Wydawnictwo Dolnośląskie. Przyjmuję następujące oznaczenia tomów: N – *Niepokój*; CR – *Czerwona rękawiczka*; OT – *Opowiadanie traumatyczne*; U – *Uśmiechy*; ZFR – *Zawsze fragment. Recycling*; NPPiWŚ – *Na powierzchni poematu i w środku*; W – *Wyjście*; SSA – *Szara strefa. Appendix*

Tadeusz Drewnowski, przywołując ten utwór, pisał: „To nie rozczarowanie, lecz pełna klęska. [...] Klęska obejmuje wartości główne i nie jest bynajmniej jakąś poetycką retoryką”². Józef Maria Ruszar z kolei widzi w tym wierszu „świadcstwo wyzbycia się kojącej wiary w Opatrzność”³. Badacz powołuje się także na opinię Zofii Zarębianki, która czyta ten wiersz jako reakcję na „»skandal zła i cierpienia«, co doprowadziło do radykalnej eliminacji Boga”⁴. W przypadku poezji Różewicza słuszne jest zapytywanie, czy możliwe jest utożsamienie podmiotu lirycznego z autorem, czy dozwolone jest utożsamienie tych (co prawda interferujących, aczkolwiek odrębnych) rzeczywistości. Problem ten rozwiązuje Jacek Łukasiewicz, tworząc swego rodzaju byt sylleptyczny – TR, który łączy elementy życiorysu wraz z elementami konstruktu literackiego. „Podmiot liryczny może być arbitralnie budowany, natomiast podmiot liryki nie może. Wiąże się on bowiem – jak wiemy – w sposób szczególny z życiem autora i nawet gdy jest manifestacyjnie konstruowany [...] jako odrębna odeń tekstowa postać, to przecież żyje wraz z życiem swego autora”⁵. Świadomość tego konstruktu czyni poezję Różewicza wiarygodniejszą, pozwala sądzić, że poszukiwanie mentora-mistrza odbywa się równolegle na dwóch płaszczyznach – tekstowej i rzeczywistej. TR zwraca się do stopniowanych instancji. Kapłani, nauczyciele i artyści staną się stałymi bohaterami jego poezji. Mają oni metonimicznie reprezentować te sfery społeczeństwa, które w zamyśle są odpowiedzialne za duchowy rozwój zbiorowości. Ich rolą miało być przewodzenie narodowi, odbudowanie wartości, które zniszczyła wojna. Należy też zwrócić uwagę na pozostałych adresatów zwrotu. Podmiot liryczny, uratowany z pożogi, dla którego poezja to walka o oddech poszukuje nie tylko wśród tych uznanych, ale zwraca się także ku szewcom i referentom. Ci, którzy mieli spełniać swe funkcje, prowadzić młodych i zawiedli. Ich obecność była całkowicie negatywna. Takich wierszy będzie w twórczości Różewicza więcej, aczkolwiek decyduję się wykorzystać jedynie te najbardziej reprezentatywne.

Drugim ważnym tropem w tym wierszu jest wątek ojcowski. Postać ojca, w odróżnieniu od figury matki, pokazywana jest w poezji Różewicza nieco deprecjonująco, z lekkim politowaniem. W *Lamencie* ojciec pojawia się na końcu wyliczanki, co interpretuję jako dramatyczne pytanie do tych, którzy nie posiadają żadnych odpowiedzi. Z jednej strony może być to Bóg – Ojciec Niebieski. Ku tej interpretacji skłaniałaby współobecność kapłanów i dramatyczne wyznanie w wygłosie wiersza. Z drugiej strony mała litera mogłaby sugerować rodzica biologicznego, będącego reprezentantem wszystkich ojców, tych, któ-

² T. Drewnowski, *Walka o oddech*, Warszawa 1990, s. 77.

³ J.M. Ruszar, Różewicz, *Ewangelia według Kaina*, [w:] *Ewangelia odrzuconego. Szkice w 90. rocznicę urodzin Tadeusza Różewicza*, red. J.M. Ruszar, Warszawa 2011, s. 125.

⁴ Z. Zarębianka, *Bóg, którego nie ma. O jednym wierszu Tadeusza Różewicza*, [w:] *eadem, Tropy sacrum w literaturze XX wieku. Od zagadnień motywicznych do perspektyw hermeneutycznych*, Bydgoszcz 2001, s. 329–330.

⁵ J. Łukasiewicz, *TR*, Kraków 2012, s. 9.

rzy poprzedzali i zawiedli. Przez figurę ojca biologicznego niejako przenika osoba Boga. Łączą się w niemożności odpowiedzi na apel podmiotu lirycznego. W kolejnym tomie – *Czerwonej rękawiczce* ojciec pojawia się w wierszu *Powrót* i, co ciekawe, znów reprezentuje pewne cechy, które pozwalałyby na identyfikowanie w nim Stwórcy:

ojciec drzemie pod piecem
po sześciu dniach pracy.

Nie – przecież nie mogę im
powiedzieć że człowiek człowiekowi
skacze do gardła.

Powrót [CR]

W *Powrocie* pojawia się, oczywiście, nawiązanie do starotestamentowego Boga Ojca, który w sześć dni stworzył świat, by odpocząć dnia siódmego. Podobnie jak Bóg, ojciec drzemie po sześciu dniach pracy. Jednak dalsza część wiersza nie przynosi kojącego optymistycznego stwierdzenia o doskonałości i dobroci stworzenia. Wręcz przeciwnie. Mamy tu do czynienia z interesującym odwróceniem ról. To nie ojciec chroni, lecz jest brany pod ochronę. Ojciec u Różewicza nigdy nie był mentorem. Mentoring, mistrzostwo, męskie prowadzenie w jego wykonaniu było zawsze właśnie negatywne. Miejsce na jego obecność pozostało puste. Jego przymioty można definiować przez negację. Ojciec ukazany tu jest jako nieświadomy, niewiedzący, niewinny. Lepsze do opisu okażą się epitety zaprzeczone. Ojciec pokazany jest z pewnym z dystansem i lekceważeniem. Tym dotkliwszy wydaje się dysonans, który wprowadza kolejna strofa. To syn chce bronić śpiącego pod piecem ojca przed okropnościami wojny, których doświadczył. To odwrócenie roli pokazuje niejako kierunek, w którym podąży Różewicz, kreśląc figurę mentora. Warto przytoczyć jeszcze jeden tekst – tym razem z tomiku *Opowiadanie traumatyczne*.

Pojechałem do Częstochowy

na grób Ojca

[...]

Ojciec powiedziałem
mój lekkomyślny staruszk
byłeś dla mnie zawsze dobry i bez grosza

wreszcie zostałeś moim dzieckiem

To się złożyło (1885–1977) [OT]

Tutaj już *explicite* podmiot liryczny, w którym bez trudu posłyszeć można autobiograficzne nuty, lekceważąco nazywa swego ojca „lekkomyślnym staruszkem”. Ojciec u Różewicza to śmieszny staruszek, który „nie kupił sobie zegar-

ka, bo nie zebrała się miarka”⁶, biedny starszy, nieodpowiedzialny człowiek, który nie ma w sobie półboskiej mocy mentora.

Tym dramatyczniej, niemal jako wołanie rozpacz, odczytywać można przytoczony powyżej fragment *Lamentu*. Pytania kierowane są do tych, co powinni mieć odpowiedzi, recepty, logarytmy rzeczywistości, do tych, którzy powinni być mentorami a nie spełniają swej roli. Wobec nieszczęścia wojny nie ostały się autorytety tak potrzebne młodemu człowiekowi. Dlatego właśnie w *Ocalonym* pisze:

Szukam nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok słuch i mowę
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności.

Mam dwadzieścia cztery lata
ocalałem
prowadzony na rzeź.
Ocalony [N]

Wiersz ten jest swego rodzaju kontynuacją, poetyckim dopowiedzeniem, głosząc do *Lamentu*. Nietrudno zauważyć biblijne umocowania tradycji mentora. Podkreślić tu trzeba zarówno uwikłania starotestamentowe jak i nowotestamentowe. Kapłani jednocześnie uruchamiają konotacje z faryzeuszem, który w Ewangeliach jawił się jako ten, który sam siebie kreował na mistrza, ale mówił bez mocy, brakowało mu ożywczej siły ducha, która przysługiwała nowemu prorokowi czy Mesjaszowi – Jezusowi Chrystusowi, jedynemu, który zasługiwał na miano mistrza.

Przy okazji mówienia o mentorze negatywnym, warto wspomnieć, iż pojęcia „mistrz” i „uczeń” do pewnego momentu wiąże stosunek konwersji, tak przynajmniej było do naszych czasów. Zgodnie z analizą przeprowadzoną przez Marka Cybulskiego leksemów nauczyciel i mistrz już nie łączy ta relacja. Obecnie uczeń bywa wirtualny i bierny, często zatarciu ulega to, co stanowiło niegdyś o sile związku pomiędzy nimi, tj. stałego bliskiego kontaktu i interakcji., „leksemy mistrz i nauczyciel tracą wspólną cechę semantyczną; i o ile leksemy uczeń i nauczyciel są nadal konwersami tj. uczeń i mistrz nimi być przestają”⁷.

3.

Drugim ważnym i widocznym typem mentora w poetyckiej twórczości Różewicza byłby, nieco przewrotnie przeze mnie nazwany **antymentor**. O ile status ontologiczny tego pierwszego był niejasny, istniał potencjalnie, był poszuki-

⁶ Jest to fragment wiersza Różewicza pt. *Ojciec* z tomiku *Srebrny kłós*.

⁷ M. Cybulski, *Mistrz i uczeń w historii języka polskiego*, [w:] *Mistrz i uczeń. Zbiór studiów*, red. D. Bieńkowska, J. Lewandowicz, Łódź 2013, s. 25.

wany, o tyle ten drugi stał się zaprzeczeniem pewnego wypracowanego w kulturze europejskiej modelu mentora, który (w zamyśle i dużym uproszczeniu) charakteryzowałby się autorytetem, mądrością, cnotą w greckim znaczeniu *arete* i wszelkimi przymiotami intelektualnymi. Mentor dba o dążenie, które po grecku nazywane jest *paideia* – celem ma być ukształtowanie człowieka pięknego. Jedną z podstawowych przesłanek było zyskanie doskonalszej formy bytowania dzięki poznaniu siebie samego i otaczającego świata. Typ antymentora po raz pierwszy pojawia się w *Uśmiechach* i jest w tym tomie dość obficie reprezentowany. Miejsce dla antymentora otwiera się, gdy zawodzi mentor i pozostaje luka, której nie da się zapęłnić ze względu na utracone społeczne zaufanie. Z tego też powodu antymentorzy to politycy, kapłani i te osoby publiczne, na których pierwotnie spoczywała odpowiedzialność za kształt wzorców postępowania. Różewicz różnicuje sposoby prezentacji mentora negatywnego i antymentora. Nawet jeśli pojawiają się te same postaci, to w przypadku antymentora można skonstruować pewną listę cech, które nie domagają się definicji przez epitety zaprzeczone. Możemy wprost nazwać wady tych postaci. Pokażę to na przykładzie dwóch wierszy z różnych okresów twórczości. Pierwszym będzie *Wypychanie działacza* z satyrycznego, prześmiewczego tomu *Uśmiechy*. Jak nietrudno się domyślić TR prezentuje w wierszu postać polityka:

wypchany przez innych ludzi
kiedy odejdą
zostanie kukła

mówią o nim Mądry
i każde jego słowo
zamienia się w przysłowie
Wypychanie działacza [U]

Poeta ironizuje, co staje się stałym zabiegiem przy kreśleniu rysów antymentora. Co ciekawe, po raz kolejny wykorzystuje motywy znane z Biblii i są wykorzystane po to, by powiększyć rozziw pomiędzy stanem faktycznym a pożądanym. „Oto człowiek” wszak mówi Piłat o Jezusie (J, 19, 5) – tym, który był mistrzem i jako taki także pojawi się w poezji twórcy, który samego siebie określał mianem ateisty. TR pokazuje jałowość działań działacza i posługuje się pejoratywnie nacechowanym słowem „kukła”, które jednocześnie wskazuje na możliwość manipulacji, nieposiadanie w sobie pierwiastka życia oraz pustkę w środku. Jedną z cech mentora powinna być mądrość, sprawiedliwość, męstwo. Tutaj działacz jest wypychany. Nie jest to powiedziane wprost, ale można podejrzewać go o tchórzostwo. Wers „mówią o nim Mądry” jest głęboko ironiczny. Nie tylko dlatego, że pojawia się forma trzeciej osoby liczby mnogiej, której zadaniem w tym miejscu jest powiększenie dystansu między opinią TR i opinią tych, którzy „mówią”. „Każde jego słowo zmienia się w przysłowie”, staje się sloganem, wyświechtanym frazesem.

Dla porównania można przytoczyć także wiersz z późniejszego okresu twórczości, konkretnie z tomu *Zawsze fragment. Recykling*. Mówi się tam

o „ideji” – takiej pisanej z błędem ortograficznym, dla podkreślenia ironicznego dystansu.

bierze ją
na język
polityk kapłan
działacz

przeżuwa
i wypłuwa na głowy
obywateli
z ust do ust [ZFR]

Po raz kolejny pojawiają się te same persony. Po raz kolejny też narzędziem działania staje się język. Co jest charakterystyczne, to fakt, że ów język (czy też idea w nim wyrażana) jest sponiewierana, „przeżuta” i „wypływana”. Ślina jest wydzieliną kulturowo napiętnowaną. Oplucie przez drugiego człowieka powszechnie uznaje się za poniżające. Wynika to z mechanizmu odrzucania w ramach psychologii jednostki. Przydatnym narzędziem w tym miejscu może być skonstruowany przez Kristevą termin abiekcja, czyli „stan kryzysu, degradacji, wstrętu odrzuconego w stosunku do siebie i innych” – jak ujęła to badaczka w wywiadzie przeprowadzonym przez Charlesa Penwardena.

Ab-ject oznacza, że nie jest się ani podmiotem (sub-ject), ani przedmiotem (ob-ject). Granica między podmiotem a przedmiotem nie może być utrzymana. Jest się tak bardzo zgnębnionym przez Innego, że podmiot upada. Inny we mnie przeraża mnie, grozi mi⁸.

Abstrahując od ciała i cielesności, należy zwrócić uwagę na językowe uwikłanie antymentora. Mentor negatywny był tym, który charakteryzował się nieemożliwością wyrażenia. Antymentor z kolei jest tym, który mówi i czyni językiem szkodę, korzysta z niego w sposób niewłaściwy i niegodny.

U Różewicza kategoria mistrza czy mentora i ucznia, odbijają najważniejsze cechy, momenty przejścia od najstarszych koncepcji greckiej *paidei* czyli połączenia ideału człowieka sprawnego fizycznie z człowiekiem dzielnym etycznie aż ku ideałowi nauczyciela jako mówcy, których prefiguracją byli sofiści. Stąd właśnie mamy trzeci typ – tj. kategorię mentora właściwego, którego Różewicz upatruje na płaszczyźnie poetyckiej.

4.

Omawiając funkcjonowanie figury **mentora właściwego** na poetyckim gruncie, zwracam uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, TR kreował siebie na mento-

⁸ Ch. Penwarden, *Of Word And Flesh. An Interview with Julia Kristeva*, [w:] *Rites of Passage*, red. S. Morgan, F. Morris, kat. wyst. Tate Gallery, London 1995, s. 24.

ra. Ukazywał siebie jako głos przywódcy ludu, głos pokolenia, akcentując społeczną rolę poety, zwłaszcza w czasach PRL-u. Po drugie zaś, w poezji często mówi o tych postaciach, które wpłynęły na jego twórczość.

Chronologicznie pierwszą postacią, którą można nazwać mentorem właściwym, był Janusz Różewicz, brat poety. Jak pisał Tadeusz Drewnowski: „Janusz Różewicz pasjonował się literaturą, zwłaszcza poezją. Od wczesnych lat pisywał wiersze i publikował je w pismach szkolnych i młodzieżowych. Z tego tytułu zwracał się też do ulubionych poetów, a nawet korespondował z Czechowiczem i Wierzyńskim”⁹. To właśnie starszy brat wprowadzał młodego Tadeusza w świat literatury i życia literackiego. Z korespondencji, wywiadów i faktu poświęcenia Januszowi licznych wierszy i w końcu całego tomu, można wnioskować, iż odgrywał on niepoślednią rolę w życiu Różewicza i miał na niego ogromny wpływ. Kształtował go zarówno jako człowieka, jak i jako pisarza. Janusz Różewicz zmarł w 1944 roku.

„Młody Różewicz zaraz po wojnie stał się poetyckim beniaminkiem. Jego powojennemu debiutowi patronował Julian Przyboś. W progach literatury witał go Czesław Miłosz”¹⁰. Przy okazji mówienia o poecie jako mentorze, niepodobna nie wspomnieć o poetyckich mistrzach Różewicza – Przybosiu i Staffie. Oni także znajdują swe miejsce, odzwierciedlenie na kartach poetyckich tomików wrocławskiego poety. O Przybosiu, którego poetykę finalnie odrzucił, by pójść własną drogą, wprost mówił „Mistrz” i był to Mistrz pisany wielką literą, bez cienia ironii.

przestrzegaj mnie
Mistrz „miejsca na ziemi”
niech pan nie nicuje nica
panie Tadeuszu

[...]

czytam dedykację
„Tadeuszowi Różewiczowi
ten uścisk dłoni
na jego poetycką drogę
Julian Przyboś
Kraków 14
sierpnia 1945 rok”
Rocznica [NPPiWŚ]

Wiersz pochodzi ze stosunkowo późnego okresu twórczości, bo z wydane-
go w 1989 roku tomiku *Na powierzchni poematu i w środku*, więc Różewicz
i w efekcie TR znajduje się już po momencie przewartościowania, wyboru
własnej drogi. Warto wspomnieć, momentu dość burzliwego, momentu kon-

⁹ T. Drewnowski, *Walka o oddech*, op. cit., s. 39.

¹⁰ *Ibidem*, s. 10.

fliktu między nauczycielem i mistrzem a uczniem. Zdaje się, że mamy tu do czynienia z klasycznym, by użyć terminologii Junga, samospelnieniem Różewicza jako poety, osiągnięciem własnej tożsamości przez zaprzeczenie i na samym końcu – oddaniem szacunku Mistrzowi, bo tym właśnie zdaje się *Rocznica*.

Drugim z poetyckich mentorów Różewicza był, jak już wspominałam, Leopold Staff, Stary Poeta. Przez całe życie Różewicz darzył go ogromnym szacunkiem, nawiązywał do jego twórczości (jak np. w świetnym cyklu „pod-słuchań” umieszczonym w wydaniu *Uśmiechów* z 2000 roku). Zwrócił też Różewicz uwagę na proces zanikania i wymierania tego typu poetów a także tego typu relacji między twórcami:

wymierają pewne gatunki
motyli ptaków
poetów
o imionach dziwnych u pięknych
Miriam Staff Leśmian
Tuwim Lechoń
jastrun.

****Wygaśnięcie Absolutu niszczy*

Motyłom i ptakom zwyczajowo przysługiwał predykat piękna i naturalności. To drugie wydaje się szczególnie istotne w kontekście różewiczowskiej koncepcji poezji. W dużym uproszczeniu można by rzec, iż Różewicz w całej swej twórczości poszukiwał „odpowiedniego rzeczy słowa”, języka, który najtrafniej oddawałby zastaną rzeczywistość. Dlatego właśnie porównanie poetów do motyli i ptaków można interpretować bez ironicznego przymrużenia oka. Podobnie wygląda to w wierszach z późnego okresu twórczości, które niekiedy przyjmują ton rozliczeniowy, podsumowujący całe życie, jak doskonale to wi-
dać w utworze *serce podchodzi do gardła z tomu Wyjście*:

w roku 1945
w październiku
wyszedłem z podziemia

zacząłem oddychać
[...]

razem z Przybosiem szukałem
miejsca na ziemi
razem ze Staffem zacząłem
odbudowę od dymu
z komina
razem z profesorem Kotarbińskim
głosowałem „3 x tak”

serce podchodzi do gardła [W]

TR wspomina Przybosia, Staffa i Kotarbińskiego już na starość, jakby próbując podsumować i, zamiast dat i okresów, wskazać na postaci, na mistrzów. Trwałość to ważny rys postaci mentora. Do wielu nauczycieli z wiekiem nabieramy dystansu. Istnieje ryzyko, że pod koniec życia na te młodzieńcze autorytety i fascynacje spoglądać będziemy z ironią, zgorzknieniem, rozczarowaniem. TR mówi, iż z Przybosiem poszukiwał stabilizacji, tożsamości, miejsca na ziemi. Takimi wierszami jednak jak *serce podchodzi do gardła* Różewicz oddaje poetycki hołd swym dawnym nauczycielom poezji. W *Appendixie* do *Szarej strefy* Różewicz pisze:

Szanowny i Kochany Przyjacielu, nazywałem Pana zawsze z respektem i miłością „Starym Poetą”... ale zjrzałem do kalendarium i okazało się, że jestem już starszy od Pana o rok, a może dwa lata!

Tak więc mogę teraz mówić o „Poldku” jako o młodszym bracie...

[SSA]

TR podkreśla jednocześnie respekt, oddanie i miłość, którym darzył Staffa. Podkreśla trwałość relacji, jaka ich łączyła i zauważa odwrócenie pewnego porządku – w momencie tworzenia *Szarej strefy* to TR mógłby odgrywać rolę mentora. Nieprzypadkowo też, jak sądzę, pojawia się tu relacja braterska. W kontekście wspomnianego już silnego związku Różewicza z bratem, takie przywołanie wydaje się celowe i podkreśla tylko mentorską, szczególną rolę Staffa dla życia i twórczości Różewicza. Jacek Łukasiewicz pisał:

Związki Różewicza ze Staffem były wielokrotnie omawiane. Sam TR nieraz wypowiadał się o Leopoldzie Staffie wierszem i prozą. Wtedy, w 1947 roku, Różewicz pisał wiersze, które wejdą do *Czerwonej rękawiczki*, Staff wydał *Martwą pogodę*, za parę lat ukaże się *Wiklina*. Różewicz był młody, Leopold Staff dobiegał siedemdziesiątki i był wtedy – gdy mężczyźni żyli krócej niż dziś – nestorem polskiej poezji, Starym Poetą – tak go będzie nazywał TR, pisząc oba te słowa dużą literą, jak pisze się nazwy własne czy określenia wyrażające szacunek¹¹.

Ten szacunek widoczny był w każdym z utworów, w których pojawia się Staff. Łukasiewicz w tej samej książce dochodzi do ważnego i interesującego wniosku, który pozwolę sobie przytoczyć jako podsumowanie przedstawiania Staffa jako mentora Różewicza:

Staff był dla TR substytutem ojca, a także lustrem. Mogło ono być mętne albo fałszujące; trzeba więc było ustawić je pod szczególnie dobranym kątem, by móc zobaczyć w nim odkrywcze i uwiarytelniające odbicie własnej – oczyszczonej ze złej akcydentalności, bo bywa przecież i dobra – twarzy¹².

Gdyby spróbować stworzyć obraz poety jako mentora, to trzeba by podkreślić kilka rysów, kilka cech. Po pierwsze, jest to człowiek z mocą, któ-

¹¹ J. Łukasiewicz, *op. cit.*, s. 210.

¹² *Ibidem*, s. 268.

ra pociąga tłumy, który jest rezerwuarem narodowej pamięci, Między poetą a tłumem do którego przemawia jest dystans nie do pokonania, Po drugie, źródłem jego oddziaływania jest słowo. Co ważne i co wypacza nieco sens mentorskiej opieki, wydaje się, że jest to relacja jednostronna. Stąd właśnie wydaje mi się, że poetę u Różewicza można określić mianem mentora parcjalnego. Figura ta nieco zmienia się z wiekiem autora. Po okresie socrealistycznego optymizmu poeta zastanawia się, za kogo jest odpowiedzialny i wyraźnie mu to ciąży:

W nocy leżę
z twarzą w ciemności
i ciężar twojej głowy
na sercu czuję
ciężar góry lodowej
czy ptaka co odleci
zapytuję
kto za mną idzie

Równina [R]

Optymizm ustępuje miejsca niepokoju, pewność mentora niepewności ucznia. Ta niepewność w kolejnym tomie wybrzmiewa jeszcze dramatyczniej i zmienia się w prośbę:

o ludzie mali biedni prości
nie śpiewajcie na moją cześć

Kryształowe wnętrza brudnego człowieka (Karykatura) [PO]

Jedną z części tego procesu byłoby poszukiwanie mentora przez tego, który przez chwilę sam siebie za mentora uważał. Spójrzmy jeszcze na jeden z ważniejszych tekstów z *Czerwonej rękawiczki*, będącym dialogiem z *Ocalonym*:

A jak nam się urodzi
ten chłopiec
to mu powiem
że świat jest dobry i piękny
nauczę go słów
które są dla nas takie dziwaczne
jak nerineje turitelle amonity
opowiem mu o miłości
nadziei
i braterstwie
[...]
A jak nam się urodzi
ten chłopiec to mu powiem:
tu jest światło tu ciemność

tu jest prawda tu fałsz
tu strona lewa tu prawa

I będzie żył w jasności.
Gałązka oliwna [CR]

Podmiot liryczny – świeżo upieczony ojciec – kreuje się właśnie na mentora, na tego który jak Bóg potrafi oddzielić światło i ciemność i umie odtworzyć akt stworzenia. Co ważne, akt ów ma charakter pierwotnie słowny. Ojciec mu mówi: tu jest światło, tu prawda, tu fałsz. Mentor u Różewicza musi mieć bezpośredni kontakt z uczniem – synem. Mówi personalnie, do niego. Mamy tu pierwszą wersję mentora – mentora prywatnego. Po tej samej – pozytywnej i konstruktywnej stronie – sytuuje się mentor skierowany ku zbiorowości. Z prywatnym łączy go wybór słowa na łącznik pomiędzy mentorem, mistrzem a tymi, którzy z jego mądrości korzystają. Różewicz postaci mentora upatruje w poecie i jest to typ mistrza najczęściej reprezentowany w twórczości autora *Niepokoju*. Pojawia się w momencie wielkich przemian politycznych w Polsce, wraz z narodzinami narodowego socjalizmu. Poeta miał wtedy pociągać za sobą tłumy i brał na siebie odpowiedzialność za formowanie człowieka:

[...] Jesteśmy odpowiedzialni
za kształt każdego człowieka

Jeśli zapomnimy o tym
nasza poezja
będzie godną pogardy
gadanią.

W związku z pewnym wydarzeniem (Wiersz polemiczny) [R]

Podmiot liryczny wypowiada się w imieniu zbiorowości, stawia zadania przed całą grupą. Ważna w tym kontekście wydaje mi się właśnie owa grupowość. Mentor przestał być indywiduum, relacja ta przestała dotyczyć stosunku między jednostkami. Różewicz zdaje się poszukiwać swojego własnego miejsca w tym nowym układzie i próbuje siebie samego ukazać jako głos pokolenia, mentora i tego, którego słowa mają moc zmiany rzeczywistości. Przytoczę jeszcze tylko jeden wiersz, aczkolwiek jest ich znacznie więcej:

Czysty jest śpiew
poety
który służy
dobrej sprawie
[...]

Były w moim życiu
słowa pożegnania
i słowa nienawiści
a potem słowa miłości

[...]

Wszystkie one były
jednoznaczne
nie było między nimi
porównania ani przenośni
peryfrazы ani hiperboli
Ale miały w sobie moc sądenia
i moc wzrostu
i miały moc tworzenia

Poetyka [WiO]

Poeta jest postacią specjalną w całej twórczości Różewicza. Mniej więcej od początku lat 50. TR akcentuje społeczną rolę, funkcję i obowiązki wynikające z obrania pisarskiej drogi życia w czasach PRL-u. Poeta-mentor ma „służyć dobrej sprawie”, w której można upatrywać obowiązków wobec obowiązującego systemu społeczno-politycznego. Poeta w twórczości Różewicza jawi się jako ten, który mówi z mocą, jako ten, który słowem ma możliwość zmiany rzeczywistości. Przedstawia się jako ktoś może być przywódcą ludu, głosem społeczeństwa, mentorem. Co istotne, mentor i poeta ma być nowy, należy zarzucić stary porządek i:

marzyć o nowej poezji
którą
można przeczuć
w chwili szczęśliwej

Nie śmiem [CKI]

Tacy poeci jak TR mieli tworzyć tę nową poezję, bliską ludziom, zaangażowaną w codzienne życie. To właśnie oni mieli być mentorami i stawiali przed poezją zadania społeczne. Zaś o poetach takich jak Staff, wspomniany już kilkakrotnie, Łukasiewicz, pisał:

„Tacy więc „Starzy Poeci”, jak Staff, są dzisiaj niemożliwi (a jacy są możliwi?), choć cel poezji jest ten sam i poezja w swojej esencji się nie zmienia. A esencji poezji – ani jej znaczenia – Różewicz nigdy nie poddawał w wątpliwość, nawet gdy pisał o jej śmierci”¹³.

Zagadnienie mistrzostwa i mentoringu nie są ani najważniejsze, ani nawet szczególnie istotne, biorąc pod uwagę całość zagadnień i problematykę tej poezji. Jednakże nie sposób nie zauważyć obecności tych wątków. Stworzone przeze mnie kategorie mentora negatywnego, antymentora oraz mentora właściwego są tylko pewnym konstruktem, propozycją typologii, która nie rości sobie praw do rozłączności. Te trzy modele są jedną z możliwości interpretacji.

¹³ J. Łukasiewicz, *TR*, Kraków 2012, s. 256.

Pragnę tu jeszcze raz podkreślić, że typologia ta nie rości sobie praw do kompletności i rozłączności.

BIBLIOGRAFIA

- Burkot S., *Tadeusz Różewicz*, Warszawa 1987.
- Cybulski M., *Mistrz i uczeń w historii języka polskiego*, [w:] *Mistrz i uczeń. Zbiór studiów*, red. D. Bieńkowska, J. Lewandowicz, Łódź 2013.
- Drewnowski T., *Walka o oddech*, Warszawa 1990.
- Łukasiewicz J., *TR*, Kraków 2012.
- Penwarden Ch., *Of Word And Flesh. An Interview with Julia Kristeva*, [w:] *Rites of Passage*, red. S. Morgan, F. Morris, kat. wyst. Tate Gallery, London 1995.
- Różewicz T., *Utwory zebrane*, Wrocław 2005–2006, t. 1–4.
- Ruszar J.M., *Różewicz, Ewangelia według Kaina*, [w:] *Ewangelia odrzuconego. Szkice w 90. rocznicę urodzin Tadeusza Różewicza*, red. J.M. Ruszar, Warszawa 2011.
- Zarębianka Z., *Bóg, którego nie ma. O jednym wierszu Tadeusza Różewicza*, [w:] *eadem, Tropy sacrum w literaturze XX wieku. Od zagadnień motywicznych do perspektyw hermeneutycznych*, Bydgoszcz 2001.
- Żukowski T., *Obrazy Chrystusa w twórczości Aleksandra Wata i Tadeusza Różewicza*, Warszawa 2013.
- Żukowski T., *Skatologiczny Chrystus. Wobec Różewiczowskiej epifanii*, „Pamiętnik Literacki” 1999, z.1.

GRAŻYNA WILCZEK ♦ Uniwersytet Wrocławski

Sherlock Holmes – uczeń i mistrz

Abstract: The purpose of this article is to show Sherlock Holmes as both apprentice and master. The first part is an attempt to answer the questions: who his masters were? Whom had he learnt his art of conclusion from?

To do this, the author presents the rules of induction worked out by William S. Jevons in his *Logic* and of abduction, defined by Charles Sanders Peirce. Their methods of conclusion are then compared with the Holmes's method of "deduction", which leads to a conclusion that he may have known their views, such as his creator, Arthur Conan Doyle.

The second part of the article describes Holmes as doctor Watson's master. The author reveals these features of the great detective which allowed him become a mentor and get the apprentice's respect.

Keywords: Artur Conan Doyle, Edgar Allan Poe, Emile Gaboriau, William Stanley Jevons, Charles Sanders Peirce, Sherlock Holmes, detective novel, hero of the detective story, literary pattern, literature and logic, English literature of the XIXth century

Słowa kluczowe: Artur Conan Doyle, Edgar Allan Poe, Emile Gaboriau, William Stanley Jevons, Charles Sanders Peirce, Sherlock Holmes, powieść detektywistyczna, bohater powieści detektywistycznej, wzorce literackie, literatura a logika, literatura angielska XIX wieku

Postacie mentora i ucznia odgrywają ważną rolę w konstrukcji klasycznej powieści kryminalnej. Można to zauważyć w wielu powieściach Agathy Christie, w których obok Herkulesa Poirota pojawia się jego uczeń i przyjaciel, Artur Hastings, a także wcześniej, w utworach Artura Conan Doyle'a o przygodach Sherlocka Holmesa. Tu detektywowi wszechczasów towarzyszy doktor Watson.

Ich losy połączył przypadek – obaj poszukiwali współlokatorów, by ograniczyć koszty związane z wynajmem mieszkania. Zamieszkali przy Baker Street 221b, w miejscu, które od tej pory niezmiennie kojarzone będzie z Sherlockiem Holmesem i jego niezwykłymi zagadkami kryminalnymi. Stosunki między współlokatorami, mimo iż przyjacielskie, przekształciły się wkrótce w relacje między nauczycielem a uczniem. Holmes został mentorem doktora Watsona przede wszystkim dzięki swym wyjątkowym zdolnościom logicznego wnioskowania, dlatego szczególnie interesujące wydaje się zagadnienie – kim byli mistrzowie Sherlocka Holmesa? Od kogo nauczył się stosowanej przez siebie metody wnioskowania, dzięki której zdobył szacunek Watsona i światową

sławę? Tym problemem do tej pory zajmowali się tylko nieliczni miłośnicy Sherlocka Holmesa¹.

Wykreowany przez Artura Conan Doyle'a bohater odzwierciedla sposób myślenia jego twórcy, bo „jak wszystko, co jest wytworem człowieka, także i postać literacka – w jej istnieniu i uposażeniu – zależy od rozumienia przez autora świata i człowieka oraz od technicznego poziomu jego warsztatu artystycznego, umożliwiającego wyrażenie tego, co doświadczane, przemyślane i zrozumiane”². Pytanie o mistrzów Sherlocka Holmesa jest więc pytaniem o tych, dzięki którym Artur Conan Doyle nabył wiedzę i umiejętności niezbędne do stworzenia postaci detektywa wszechczasów. Ten zaś, mimo swojej fikcyjności, stał się ważnym elementem rzeczywistości społecznej. W domu, w którym mieszkał w Londynie, dziś mieści się jego muzeum, drugie znajduje się w Meiringen (Szwajcaria), gdzie atrakcją turystyczną jest również wodospad Reichenbach, miejsce ostatecznego starcia Sherlocka Holmesa z profesorem Moriartym.

Artur Conan Doyle, kreując postać Holmesa, korzystał z dwóch źródeł. Jedno z nich, literackie, stanowią utwory, na których pisarz mógł się wzorować, tworząc własną koncepcję detektywa i jego pomocnika. Mowa tu o pierwszych powieściach detektywistycznych, do których należą zarówno utwory Edgara Allana Poe³, jak i Émile'a Gaboriau⁴. Drugie źródło inspiracji Doyle'a, pozaliterackie, to środowisko intelektualne Edynburga II połowy XIX wieku, z którym pisarz był związany.

Analiza utworów Artura Conan Doyle'a dowodzi, że gdy pisał pierwszą powieść o Sherlocku Holmesie, znał twórczość E. A. Poe i E. Gaboriau. Odcina się jednak od swoich literackich poprzedników. Robi to za pośrednictwem wykreowanego przez siebie bohatera, który ostrzych słowach krytykuje Lecoqa, bohatera powieści E. Gaboriau. Docenia co prawda jego energię, ale twierdzi, że obserwując poczynania francuskiego policjanta można się jedynie nauczyć, jakich błędów unikać w czasie prowadzenia śledztwa. Gwałtownie reaguje również na sugestie Watsona, że w swym działaniu przypomina kawalera Dupina, bohatera opowiadań Edgara Allana Poe, choć docenia jego zdolności analityczne. Widoczne jest to w utworze *Studium w szkarłacie*⁵, w pierwszym, w którym został powołany do istnienia przez Artura Conan Doyle'a. Pisarz, krytykując bohaterów stworzonych przez poprzedników, podkreśla wyższość własnej koncepcji

¹ Zob. S. Uchii, *Sherlock Holmes and Probabilistic Induction*, online: http://www1.kcn.ne.jp/~h-uchii/Holmes/holmes_3.html, dostęp: 15.09.2014.

² A. Stoff, „Zagłoba sum!” *Studium postaci literackiej*, Toruń 2006, s. 13.

³ E.A. Poe, *Zabójstwo przy Rue Morgue* (1841), *Tajemnica Marii Roget* (1842), *Skradziony list* (1844). W serii bohaterem jest paryski detektyw C. Auguste Dupin.

⁴ E. Gaboriau, *Sprawa Lerouge'a* (1866), *Zbrodnia w Orcival* (1867), *Pan Lecoq* (1869). Gaboriau wprowadził do literatury postać Lecoqa, inspektora policji paryskiej.

⁵ A. Conan Doyle, *Studium w szkarłacie*, [w:] *Księga wszystkich dokonań Sherlocka Holmesa*, (przeł. zbior.), Warszawa 2013, s. 22.

artystycznej, a równocześnie, wkładając słowa owej krytyki w usta Sherlocka Holmesa, podkreśla zasadniczy rys jego charakteru – przekonanie o własnej wyjątkowości i niebywalej inteligencji, co pozwoliło mu bez niczyjej pomocy zostać tym, kim został – detektywem wszechczasów. Potwierdzają to słowa Holmesa, który wspominając czasy młodości, mówi: „Cóż, nigdy nie byłem zbyt towarzyski, Watsonie. Zawsze wolałem się zaszyć w swoim pokoju i doskonalić metodę dedukcji”⁶. Należy jednak zauważyć, że w *Tekturowym pudełku*, opublikowanym sześć lat po *Studium w szkarłacie*, nie odrzuca już swoich związków z kawalerem Dupinem. W rozmowie z Watsonem twierdzi: „gdy czytałem ci niedawno fragment jednego z opowiadań Poe, w którym człowiek posługujący się logicznym myśleniem śledzi myśli swego towarzysza, byłeś raczej skłonny potraktować to wszystko jako czcze wymysły autora? A gdy zauważyłem wówczas, że ja sam nieustannie robię to samo, wyrażałeś swoje niedowierzanie”⁷.

Na widoczną tu zmianę w postawie Doyle’a wobec poprzedników wpłynęły najpewniej dwa czynniki. Jeden wynika ze zmiany sytuacji autora na rodzimym rynku wydawniczym. Gdy Artur Conan Doyle pisał wspomniane już *Studium w szkarłacie* (1887), nie przypuszczał, że wkrótce zdobędzie niebywały rozgłos. Nic więc dziwnego, że odcina się wyraźnie od swojego literackiego poprzednika – E. A. Poe. Nie chciał zasłużyć jedynie na miano jego epigona. Później, gdy pisał *Tekturowe pudełko* (1893), nie musiał tego robić, był już znany pisarzem, którego talentu nikt nie kwestionował.

Drugi łączy się z konstrukcją postaci Sherlocka Holmesa, opartą na zasadzie prawdopodobieństwa psychologicznego – wielki detektyw cieszy się już przecież nie tylko szczerym podziwem Watsona, ale i światową sławą. Może więc – bez żadnego uszczerbku dla swej dumy – przyznać, że jego metoda wnioskowania jest tożsama z metodą śledczą innego detektywa.

Przedstawiona tu zmiana stosunku Artura Conan Doyle’a do swych literackich poprzedników ma swoje powieściowe konsekwencje – Holmes zaczyna odczuwać powinowactwo intelektualne z kawalerem Dupinem. Może to sugerować, że postać wykreowana przez Doyle’a „ma charakter autobiograficzny, czyli jest skutkiem wykorzystania, przekształcenia i transformacji treści psychicznych autora, dotyczących – jakkolwiek sposób – jego własnej osoby”⁸.

Odrębną kwestię stanowią mechanizmy, które umożliwiły Arturowi Conan Doyle’owi stworzenie bohatera o nieprzeciętnych umiejętnościach logicznego myślenia.

Pisarz nie ukrywa, że postać Holmesa wzorował na swym nauczycielu, doktorze Josephie Bellu, chirurgu słynącym ze spostrzegawczości. Podobieństwo to oddają słowa Watsona, według którego sposób wypowiedzania się Holmesa „przypomina ton profesora medycyny, tłumaczącego coś swoim studentom”⁹.

⁶ *Idem*, Gloria Scott, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 361.

⁷ *Idem*, *Tekturowe pudełko*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 1024.

⁸ A. Stoff, op. cit., s. 17.

⁹ *Idem*, *Znak czterech*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 112.

Innych nazwisk Doyle nie wymienia, nie może więc o nich mówić również Holmes, który jednak pośrednio ujawnia ich obecność, gdy w utworze *Studium w szkarłacie* odsłania przed Watsonem tajniki własnej metody wnioskowania. Jej objaśnianie zaczyna słowami: „Z jednej kropli wody (...) człowiek rozumujący w sposób logiczny może wnioskować istnienie Atlantyku lub Niagary, choć nigdy ich nie widział ani o nich nie słyszał”¹⁰. Nazywa ją sztuką dedukcji, choć dla każdego człowieka, znającego podstawy logiki, oczywistym jest, że mówi o indukcji. Moim zdaniem, termin dedukcja, którym posługuje się Holmes, oznacza ogół metod wnioskowania opartych na zasadach logiki. Z zacytowanego fragmentu wynika bowiem, że przecież Holmes zna różnicę między dedukcją i indukcją, a także potrafi doskonale wyjaśnić ją Watsonowi. Jak bowiem mówi: „na podstawie podanego ciągu wydarzeń większość ludzi jest w stanie powiedzieć, jaki będzie skutek tych wydarzeń. Potrafią je połączyć i na ich podstawie wywnioskować, że coś się stanie”¹¹. Jest to — posługując się terminologią Holmesa — „rozumowanie do przodu” — syntetyczne, co odpowiada stosowanej w logice definicji dedukcji. Swoją metodę wnioskowania Holmes nazywa „rozumowaniem wstecz” albo rozumowaniem analitycznym. Mówi, że „istnieje jednak niewiele osób, które analizując skutek, są w stanie wywnioskować, jakie przyczyny do tego skutku doprowadziły”¹². Podaje więc uproszczoną definicję indukcji. Podkreśla równocześnie, że taką umiejętność opanowali tylko nieliczni.

Z opinią tą zgodziłby się William Stanley Jevons, angielski logik, którego naukowa aktywność i popularność przypada na II połowę XIX wieku. W swojej „Logice” pisze: „Bardzo ważną jest rzeczą umieć dobrze rozumować sposobem dedukcyjnym, lecz jeszcze ważniejszym jest rozumieć wnioskowanie indukcyjne”¹³, przydatne nie tylko w życiu codziennym, lecz również w rozwiązywaniu spraw kryminalnych¹⁴. Jevons w obrębie wnioskowania indukcyjnego wyróżnia cztery stopnie¹⁵. Pierwszy to obserwacja wstępna. Polega ona na poznaniu faktów dotyczących badanego przedmiotu, zgromadzeniu o nim wiedzy za pomocą zmysłów. Drugi stanowi tworzenie hipotez, trzeci polega na rozumowaniu dedukcyjnym, w czasie którego wykorzystujemy zebrane wcześniej fakty, zaś stopień ostatni przynosi sprawdzenie, czyli wyeliminowanie błędnych hipotez i wskazanie słusznej.

Wszystkie etapy wnioskowania indukcyjnego, wyliczone przez Jevonsa, można odnaleźć w działaniach śledczych Sherlocka Holmesa, co ujawnia

¹⁰ *Idem*, *Studium ...*, op. cit., [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 20.

¹¹ *Ibidem*, s. 83.

¹² *Ibidem*.

¹³ W.S. Jevons, *Logika objaśniona figurami i pytaniami*, przeł. H. Wernic, wyd. 3, Warszawa 1907, s. 95, online: <http://rcin.org.pl/dlibra/docmetadata?id=5731&from=publication>, dostęp: 18.01.2015.

¹⁴ *Ibidem*, s. 109–112.

¹⁵ *Ibidem*, s. 100–107.

lektura wspomnianej już powieści *Studium w szkarłacie*. Holmes poproszony przez Tobiasa Gregsona ze Scotland Yardu o pomoc w rozwiązywaniu tajemniczego zabójstwa, przybywa na miejsce zbrodni. Najpierw długo i metodycznie ogląda jego otoczenie – rozpoczyna więc obserwację wstępną. Dzięki wyjątkowemu zmysłowi obserwacyjnemu odkrył ślady dorożki i upewnił się, że na miejsce zbrodni nie przyjechał nią żaden z funkcjonariuszy Scotland Yardu, następnie zauważył częściowo zdeptane odciski butów dwóch osób, jednej wysokiej (na co wskazywała wyjątkowa długość kroków), drugiej elegancko i modnie ubranej. Kolejne informacje przyniosły oględziny zwłok i pokoju, w którym doszło do zbrodni. Jej ofiarą okazał się mężczyzna w eleganckich butach, którego twarz wykrzywił przerażający grymas, na jego nienaturalnie poskręcanym ciele nie znaleziono żadnych ran. Holmes dokładnie obejrzał i obwąchał ofiarę, dostrzegając liczne plamy krwi i kobiecą obrączkę. Następnie posługując się miarką i lupą przystąpił do badania śladów pozostawionych w pokoju, szczególną uwagę poświęcając napisanemu na ścianie niemieckiemu słowu „Rache”, oznaczającemu zemstę, i szaremu kurzowi odkrytemu na podłodze. Zebrane na miejscu zbrodni ślady i rozmowa z konstabłem, który odkrył zwłoki, pozwoliły mu na odtworzenie portretu zbrodniarza, sposobu popełnienia zbrodni i jej hipotetycznego motywu.

Może się wydawać, że przedstawione przeze mnie szczegółowe informacje o obserwacjach poczynionych przez Holmesa na miejscu zbrodni są zbędne, służą jednak one demonstracji metody wnioskowania, którą posługuje się bohater Doyle’a. Jevons twierdził bowiem, że „przy pomocy wielkiej ilości drobnych faktów możemy z największą dokładnością sprawdzić hipotezę, jeśli zdołamy wykazać, że zgadza się z wielką liczbą rozmaitych faktów”¹⁶, a tak przecież działa Sherlock Holmes. Pełen dramatyzmu okazał się moment sprawdzania przyjętych hipotez. Eksperyment przeprowadzony przez Holmesa zdawał się im przeczyć, co wywołało rzadko spotykane u niego niedowierzenie i rozczarowanie. Czyżby wielki detektyw się mylił? Zaskoczony niepowodzeniem krzyknął: „To niemożliwe, żeby to był zwykły zbieg okoliczności. Takie same tabletki, które jak podejrzewałem, były powodem śmierci Drebbera, zostają odnalezione po śmierci Stangersona. A jednak nie są trujące. Co to może oznaczać? Cały tok mojego rozumowania

z pewnością nie mógł być błędny. To niemożliwe!”¹⁷ Dopiero kolejny eksperyment zakończony śmiercią schorowanego psa potwierdził skuteczność przyjętej przez Holmesa metody wnioskowania, opartej na przekonaniu, że „gdy jakiś fakt wydaje się sprzeczny z rezultatami długiego procesu dedukcji, to zawsze okazuje się, że może należało zastosować inną interpretację”¹⁸. Ta wypowiedź Holmesa zbieżna jest ze spostrzeżeniami Jevonsa, który przedstawiając sposoby sprawdzania hipotez, podkreśla konieczność odrzucania

¹⁶ *Ibidem*, s.112.

¹⁷ A. Conan Doyle, *Studium...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga ...*, *op. cit.*, s. 48.

¹⁸ *Ibidem*, s. 49.

wszystkich, które wykazują niezgodność z faktami i przyjęcie tej, która wykazuje całkowitą z nimi zbieżność¹⁹.

Wpływ Jevonsa na stworzoną przez Artura Conan Doyle'a postać genialnego detektywa (Holmesa) ujawnia się również w *Znaku czterech*. W pierwszym rozdziale tej powieści zatytułowanym *Sztuka dedukcji* detektyw wyjaśnia Watsonowi podstawy stosowanej przez siebie metody wnioskowania. Zaskakuje Watsona stwierdzeniem: „Dzięki obserwacji wiem, że byłeś dziś rano na poczcie przy Wigmore Street. Ale to dedukcja podpowiada mi, że gdy tam byłeś, wysłałeś telegram”²⁰. Holmes ustalił miejsce pobytu przyjaciela, bo dostrzegł grudki czerwonej ziemi, które przylgnęły do jego butów, a wiedział, że taka występuje tylko w jednym miejscu w okolicy, właśnie w pobliżu poczty, gdzie rozkopano kawałek chodnika. Obserwacja, jak stwierdził Holmes, doprowadziła go do określenia miejsca, ale nie celu wizyty na poczcie. Tu potrzebna była dedukcja: konieczność dokonania wyboru jednej z trzech możliwości. Watson mógł udać się na pocztę, aby kupić znaczki i pocztówki albo wysłać list lub telegram. W tym momencie Holmes wykorzystuje wnioskowanie eliminacyjne Jevonsa, który zakłada, że każda możliwość może być zaprzeczona lub potwierdzona. W swej *Logice* autor ten podkreślił, że „jeśli tedy zdarzą się takie dwie hipotezy, na pozór zarówno dobre, trzeba się postarać o wynalezienie niektórych faktów lub rzeczy, zgadzających się z jedną, a nie zgadzających się z drugą z dwóch hipotez, gdyż to natychmiast nam wskaże, że jedna z nich jest prawdziwa, druga błędna”²¹. Holmes postępuje podobnie, twierdzi, że „Trzeba wyeliminować wszystkie pozostałe czynniki, a ten jeden, który pozostanie, musi być prawdziwy”²². Wyeliminował dwie możliwości, bo nie widział Watsona piszącego list, a wiedział, że ma on zapas znaczków i pocztówek. Pozostała jedna możliwość – powodem wyjścia na pocztę było wysłanie telegramu. Wnioskowanie eliminacyjne wydaje się szczególnie istotnym elementem „metody dedukcji” Holmesa. Potwierdza to fakt, że w tym samym utworze odwołał się do niego ponownie, gdy karmił swojego nieuważnego ucznia – Watsona: „Ile razy ci powtarzam, że kiedy wyeliminujesz wszystko, co niemożliwe, wówczas to, co Ci zostanie, jakkolwiek byłoby nieprawdopodobne, musi być prawdą?”²³.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań swoje umiejętności dedukcyjne Holmes zawdzięcza zapewne Jevonsowi, a ściślej Doyle'owi, który być może zetknął się z poglądami znanego wówczas logika i wpisał je w kreację swojego powieściowego bohatera.

Ale nie jest on jego jedynym mistrzem Doyle'a, a tym samym Holmesa. Drugim, równie ważnym, mógłby być Charles Sanders Peirce, który przyjęte w lo-

¹⁹ W.S. Jevons, *Logika...*, *op. cit.*, s. 103.

²⁰ A. Conan Doyle, *Znak...*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 90.

²¹ W.S. Jevons, *Logika...*, *op. cit.*, s. 106.

²² A. Conan Doyle, *Znak...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 91.

²³ *Ibidem*, s. 113.

gice metody wnioskowania oparte na indukcji i dedukcji, rozszerza o abdukcję, czyli wnioskowanie hipotetyczne. Trzeba jednak podkreślić, że zdaniem Peirce'a dedukcja, indukcja i abdukcja nie są odrębnymi metodami wnioskowania, lecz stadiami jednej. Pierwszym i najważniejszym jest abdukcja, określana jako „zdolność do trafnego zgadywania”²⁴. Według Peirce'a „opierając się na tym, co sugerowane przez nią, dedukcja tworzy przewidywania, które mogą być testowane za pomocą indukcji”²⁵. Jak twierdzi, „dedukcja dowodzi, że coś musi się mieć tak a tak, indukcja pokazuje, że coś rzeczywiście działa; abdukcja jedynie sugeruje, że coś może mieć się tak a tak”²⁶. Schemat rozumowania abdukcyjnego przedstawia się następująco: „obserwujemy zaskakujące zjawisko C, gdyby A było prawdziwe, zachodzenie C byłoby oczywiste, mamy zatem podstawy, by podejrzewać, że A jest prawdziwe”²⁷. Widać wyraźnie, że celem abdukcji jest tworzenie hipotez i wybieranie spośród nich najbardziej prawdopodobnych, zbliżających do prawdy.

W ten właśnie sposób dąży do rozwiązania zagadek kryminalnych Holmes. Czynione przez niego obserwacje prowadzą do stawiania hipotez, które w najbardziej prawdopodobny sposób tłumaczą występowanie zauważonych faktów. Pokaz tej metody przynosi pierwsze spotkanie Holmesa z Watsonem. Holmes, nie posiadając żadnej wiedzy o swym przyszłym współlokatorze, powitał go słowami: „Jak widzę był pan w Afganistanie”²⁸. To przekonanie wynikało z następujących przesłanek: Watson miał opaloną twarz, ale nie nadgarstki, nie w pełni sprawnie posługiwał się lewym ramieniem, mizernie wyglądał, cechowała go żołnierska postawa i wygląd lekarza. Z tych spostrzeżeń Holmes wywnioskował, że Watson przebywał w tropikach, gdzie został ranny, pełniąc funkcję wojskowego lekarza, a to mogło się wydarzyć tylko w Afganistanie. Czy jednak do takich wniosków musiał dojść Holmes? Watson mógł przecież opaleniznę przywieźć z Afryki, gdzie uległ wypadkowi w czasie polowania na lwy lub słonie. To również tłumaczyłoby opaleniznę i mizerny wygląd po długiej rekonwalescencji. Co prawda wojskowa postawa jest charakterystyczna, ale może cechować również ludzi niezwiązanych z tym zawodem. Kwestą zupełnie niejasną jest wygląd lekarza, trudno bowiem wskazać jego stałe elementy. Jak więc widać wnioski sformułowane przez Holmesa nie muszą być prawdziwe, są jedynie prawdopodobne, a do tego sprowadza się istota abdukcji, która jak twierdzi Peirce, „jest w rzeczy samej procesem wysnuwania domysłów”²⁹. Holmes zaś

²⁴ M. Urbański, *Rozumowanie abdukcyjne. Modele i procedury*, Poznań 2009, s. 17.

²⁵ *Ibidem*, s. 20.

²⁶ *Ibidem*, s. 21.

²⁷ *Ibidem*, s. 20.

²⁸ A. Conan Doyle, *Studium...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 15.

²⁹ C.S. Peirce, *On the Logic of Drawing from Ancient Documents*, cyt. za: J. J. Abrams, *Logika zgadywania w opowieściach o przygodach Sherlocka Holmesa i w serialu Dr House*, [w:] *House i filozofia – wszyscy kłamią*, oprac. H. Jacoby, W. Irwin, przeł. A. Romanek, Gliwice 2009, s. 73.

zdefiniowałby ją jako „obszar, w którym rozważamy różne możliwości i wybieramy te najbardziej prawdopodobne. Jest to wprawdzie naukowe wykorzystywanie wyobraźni, zawsze mamy jednak jakieś materialne podstawy, na których opieramy te spekulacje”³⁰.

Holmes, bazując na przypuszczeniach, może się mylić, ale postępując w ten sposób, zdobywa wiedzę, która prędzej czy później doprowadzi go do rozwiązania zagadki. Potwierdzają to jego słowa, gdy w badanej przez niego sprawie pojawia się zaskakujący element: „Zaczynam podejrzewać, że ta sprawa jest o wiele głębsza i subtelniejsza, niż sądziłem na początku. Muszę jeszcze raz to wszystko rozważyć”³¹. Po tym stwierdzeniu Holmes pogrąża się w myślach, zupełnie odcinając się od świata zewnętrznego. Stan, w jakim się znalazł, to – posługując się językiem teorii Peirce’a – „zadumanie”, czyli gra wyobraźni. Wtedy „do problemów, które pierwotnie wydawały się być nierozwiązywalne, dopasowywane są (...) odpowiadające im idealnie klucze”³². Jak wówczas postępuje Holmes? Leży na sofie, czasami kilka dni, milczy, gra niedbale na skrzypcach, czasami poświęca się zajęciom, które mogły oderwać go od rozważań na temat gnębiącego go problemu. W ten sposób osiąga stan pogłębionej refleksji (zadumania). Widać to doskonale między innymi w *Lidze rudzielców*³³. Przed rozwiązaniem zagadki „całe popołudnie siedział na widowni odprężony, pogrążony w kontemplowaniu dźwięków, łagodnie poruszając w rytm muzyki swymi długimi szczupłymi palcami”. Watson wiedział jednak, że po takich chwilach w jego przyjacielu zachodziła nagle przemiana – stawał się wyjątkowo energiczny, „a jego błyskotliwe rozumowanie wznosiło się na poziom intuicji”³⁴, co w niedługim czasie przyniosło skutek w postaci ujęcia sprawcy przestępstwa.

Dotychczasowa analiza typowych dla Holmesa metod wnioskowania wykazała ich zbieżność z poglądami Jevonsa i Peirce’a – wielkich myślicieli swoich czasów. Pierwszy z nich żył w Anglii w latach 1835–1882. Jego *Logika* z 1870 roku była dziełem cenionym i znanym także poza ojczyzną, skoro już w 1887 roku ukazało się jej polskie wydanie. Istnieje więc duże prawdopodobieństwo, że znał je zarówno Joseph Bell, stosujący zasady logicznego wnioskowania w diagnostyce medycznej, jak i Conan Doyle, jego uczeń, który z kolei przekazał je Sherlockowi Holmesowi.

Peirce natomiast żył w Stanach Zjednoczonych w latach 1839–1914, w latach 70. XIX wieku sformułował już swą koncepcję abdukcji. Czy mogła być ona znana w Anglii? Wydaje się to prawdopodobne, szczególnie że jego ojciec znany był w szkockich kręgach naukowych, w 1867 przyjęty został do Royal Society of Edinburgh, a przecież z Edynburgiem związany był i Bell, i Doyle. I choć ani Arthur Conan Doyle, ani wykreowana przez niego postać nie przy-

³⁰ A. Conan Doyle, *Pies Baskerville’ów*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 666.

³¹ *Idem*, *Znak...*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 98.

³² C. S. Peirce, *A Neglected Argument for the Reality of God*, cyt. za: J. J. Abrams, op. cit., s. 78.

³³ A. Conan Doyle, *Liga rudzielców*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, op. cit., s. 186.

³⁴ *Ibidem*.

znają się do tego, jednak możemy uznać, że teoriom tych dwóch logików literacka kreacja wielkiego detektywa zawdzięcza najwięcej.

A jeśli tak, to właśnie dzięki nim został jedynym na świecie detektywem – doradcą, podejmującym się rozwiązywania zbrodni, z którymi nie mogli uporać się inni, a o jego pomoc ubiegały się nawet koronowane głowy. Zdobył rozgłos, potwierdził przekonanie o własnej genialności i został mistrzem dla doktora Watsona.

Występując w roli mentora swojego przyjaciela, Holmes ujawnia wiele uniwersalnych cech, składających się na wzór mistrza. Należy do nich między innymi rozległa, choć dość selektywnie traktowana wiedza. Dogłębnie zna wszystkie zagadnienia związane z kryminalistyką i na bieżąco śledzi jej rozwój, o czym świadczy m. in. wyrażany przez niego podziw dla A. Bertillona, twórcy antropometrii kryminalnej. Posiada ponadto szeroką wiedzę z wielu innych dyscyplin naukowych, przydatnych w pracy detektywa, np. z zakresu chemii, anatomii, biologii czy geologii. Jak sam mówi: „Jest możliwe, żeby człowiek posiadał wszelką wiedzę, która może okazać się przydatna w jego pracy, taki właśnie cel sobie postawiłem”³⁵. Szczególnie cenna wydaje się jego umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce i przejrzysty sposób odsłaniania tajników swych metod pracy przed uczniem. Wielokrotnie w szczegółowy sposób tłumaczy Watsonowi etapy swego wnioskowania, przyczyny odrzucania jednych hipotez i konieczność weryfikowania innych. Chętnie pyta swojego ucznia o zdanie i cierpliwie wskazuje popełnione przez niego błędy, choć nie zawsze daje gotowe rozwiązania, namawia go przede wszystkim do samodzielnego myślenia, korzystania z posiadanej wiedzy i do wnikliwej obserwacji. Często też prosi doktora o pomoc przy prowadzonym śledztwie, bo wie, że może na nim polegać. To właśnie docenia w sposób szczególny i wielokrotnie podkreśla, że Watson cieszy się jego całkowitym zaufaniem, czego dowodzą słowa Holmesa wypowiedziane w obecności potencjalnych klientów: „ten dżentelmen był moim towarzyszem i pomocnikiem przy rozwiązywaniu wielu najbardziej udanych spraw, i nie mam wątpliwości, że również w pańskim przypadku okaże się wielce pomocny”³⁶. Holmes, korzystając z pomocy Watsona, stara się go chronić. Gdy wskutek „cudownego zmartwychwstania” Holmesa dochodzi do omdlenia Watsona, przyjaciel tuli go, otacza opieką i przeprosza³⁷, ujawnia tym samym, że nie jest jedynie „myślącą maszyną”³⁸. Wrażliwość Holmesa połączona z jego wcześniej wskazanym profesjonalizmem czyni z niego mentora, o jakim marzy każdy uczeń. Inną ważną cechą bohatera Doyle’a jest zdolność do przyznawania się przed swoim uczniem do popełnionych błędów, choć te zdarzają mu się rzadko. Docenia również wkład Watsona w dokumentowanie jego dokonań, chociaż równocze-

³⁵ *Idem*, *Pięć pestek pomarańczy*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 223.

³⁶ *Idem*, *Liga...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 179.

³⁷ *Idem*, *Pusty dom*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 470.

³⁸ *Idem*, *Garbus*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 398.

śnie nie szczędzi mu słów krytyki. Zarzuca swemu biografowi, że nie koncentruje uwagi na metodzie wnioskowania, która doprowadziła do rozwiązania zagadki, lekceważy logikę i skupia się na zbrodni, schlebając gustom czytelników³⁹. Warto jednak podkreślić, że gdy sam przystąpił do spisywania jednej ze swoich historii, przyznał rację Watsonowi, stwierdził, że „sprawę należy przedstawiać w sposób, który zainteresuje czytelnika”⁴⁰. Nie powiedział jednak tego Watsonowi. Pozornie ujawniają się tutaj cechy Holmesa, których mentor powinien się wystrzegać. Światowej sławy detektyw ma między innymi bardzo wysokie mniemanie o sobie. Jak przyznaje, skromności nie zalicza do cnót, ponieważ „z punktu widzenia logiki wszystkie rzeczy powinny być postrzegane dokładnie takimi, jakimi są, a umniejszanie własnych zdolności jest w takim samym stopniu odbieganiem od prawdy, co ich przesadne wyolbrzymianie”⁴¹. Widać więc, że Holmesem nie rządzi próżność, lecz logika. I o ile przyznaje, że jego brat Mycroft przewyższa go pod względem zdolności obserwacji i logicznego wnioskowania⁴², o tyle trudno mu jednak zaakceptować fakt, że został przez jednego z klientów nazwany drugim najlepszym detektywem w Europie, pierwszeństwo przyznał on wspomnianemu już A. Bertillonowi⁴³. Holmes często też bawi się kosztem Watsona, stosując rozumowanie entymematyczne (skrótowe)⁴⁴, choć przyznać należy, że jego istoty nie ukrywa przed swoim uczniem i podkreśla, że jeśli „usunie się wnioski pośrednie i przedstawi słuchaczom jedynie początek i koniec, można osiągnąć oszałamiający, choć powierzchowny efekt”⁴⁵. Warto tu wspomnieć, że ten sposób postępowania, chętnie przez siebie stosowany, krytykuje, gdy posługują się nim inni. To przecież zarzuca kawalerowi Dupinowi⁴⁶. Czasami Holmes wygłasza na pozór niepochlebne opinie o zdolnościach analitycznych Watsona, nie chce jednak go urazić. Wręcz przeciwnie, podkreśla, że błędy ucznia stały się wskazówką dla mistrza i doprowadziły go do właściwego rozwiązania zagadki⁴⁷.

Wymienione przeze mnie zachowania Holmesa, które być może dziś dyskredytowałyby mistrza w oczach ucznia, nie przeszkadzają jednak Watsonowi, dla którego Holmes zawsze pozostanie tym, jak sam mówi, „kogo zawsze będę uważał za najlepszego i najmądrzejszego człowieka, jakiego kiedykolwiek znałem”⁴⁸.

Literackie wzorce i intelektualna atmosfera Edynburga pozwoliły Arturovi Conan Doyle'owi wykreować postać Sherlocka Holmesa i utrwalić w kul-

³⁹ *Idem*, *Znak...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 89.

⁴⁰ *Idem*, *Żołnierz o bladym obliczu*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 875.

⁴¹ *Idem*, *Grecki tłumacz*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 421–422.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Idem*, *Pies...*, *op. cit.*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 649.

⁴⁴ Z. Kraszewski, *Logika, nauka rozumowania*, Warszawa 1975, s. 155.

⁴⁵ A. Conan Doyle, *Tańczące sylwetki*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 495.

⁴⁶ *Idem*, *Studium...*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 22.

⁴⁷ *Idem*, *Pies...*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 647.

⁴⁸ *Idem*, *Ostatnia zagadka*, [w:] A. Conan Doyle, *Księga...*, *op. cit.*, s. 466.

turze model powieści detektywistycznej, w której obok genialnego detektywa pojawia się jego pomocnik, doktor Watson. Pisarz połączył ich relacjami typu mistrz – uczeń, a konstrukcję postaci Holmesa oparł na XIX-wiecznym rozumieniu społecznej roli uczonego, który wiedzą i umiejętnościami dzieli się ze swoimi uczniami po to, by kiedyś mogli sami stać się mentorami. Dzięki temu zabiegowi stał się nie tylko swoistym popularyzatorem ówczesnej nauki, przekazującym czytelnikom, za pośrednictwem Holmesa, wiedzę zawdzięczaną swoim mistrzom, ale też sprostą wymogowi dydaktycznej użyteczności, stawianemu literaturze.

BIBLIOGRAFIA:

- Abrams J.J., *Logika zgadywania w opowieściach o przygodach Sherlocka Holmesa i w serialu Dr House*, [w:] *House i filozofia – wszyscy kłamią*, oprac. H. Jacoby, W. Irwin, przeł. A. Romanek, Gliwice 2009, s. 67–83.
- Autor, *podmiot literacki, bohater*. Studia pod red. A. Martuszelewskiej i J. Sławińskiego, Wrocław 1983.
- Doyle Conan A., *Księga wszystkich dokonań Sherlocka Holmesa*, przekł. zbior., Warszawa 2013, [tu:] *Znak czterech, Studium w szkarłacie, Gloria Scott, Tekturowe pudełko, Pies Baskervilleów, Liga rudzielców, Pięć pestek pomarańczy, Pusty dom, Garbus, Żołnierz o bladym obliczu, Grecki tłumacz, Tańczące sylwetki, Ostatnia zagadka*.
- Jakubowski P., *Pułapki tożsamości. Między narracją a literaturą*, Kraków 2016.
- Jevons W. S., *Logika objaśniona figurami i pytaniami*, przeł. H. Wernic, wyd. 3, Warszawa 1907, s. 95 online: <http://rcin.org.pl/dlibra/docmetadata?id=5731&from=publication>, dostęp: 18.01.2015.
- Kraszewski Z., *Logika, nauka rozumowania*, Warszawa 1975.
- Stoff A., „Zagłoba sum!” *Studium postaci literackiej*, Toruń 2006.
- Urbański M., *Rozumowanie abdukcyjne. Modele i procedury*, Poznań 2009.
- Uchii S., *Sherlock Holmes and Probabilistic Induction*, 16.04.2006, online: http://www1.kcn.ne.jp/~h-uchii/Holmes/holmes_3.html, dostęp: 15.09.2014.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA, IWONA MORAWSKA ✧ UMCS Lublin

Tutoring, mentoring, coaching w pracy szkolnego polonisty

Abstract: In a study on ways of modernizing and strengthening the role of education in the “Internet age” a lot of space is devoted to issues of mentoring, coaching and tutoring. The article contains examples of use of these strategies, methods and forms of conduct of the educational workshop relate to the work of teachers of the Polish language. Their real experience of pedagogical and educational activities designed mold with entering the roles of mentors, coaches and tutors can be a source of inspiration and subject of reflection for all who want to have a good effect on the quality of school work and her valuable development.

Keywords: teacher, school, students, education, skills, relationships, interactions, activation, support, subjectivity

Słowa kluczowe: nauczyciel-polonista, szkoła, uczniowie, edukacja, kompetencje, relacje, interakcje, aktywizacja, wsparcie, podmiotowość

„Być nauczycielem” oznacza wspomagać rozwój ucznia. Znaczący pomagać drugiemu człowiekowi w jego pracy nad sobą, w jego „stawianiu się sobą”, odrzucając dyrektywne formy sterowania na rzecz oferowania w procesach komunikacji i wymiany różnych punktów widzenia, zaświadczenia o istnieniu innych możliwości, mnożenia alternatyw”.

(Kwaśnica 1989: 89)

TUTORING, MENTORING, COACHING JAKO NARZĘDZIA ODNOWY EDUKACYJNEJ

„Pełna moc możliwości; Siła jest w nas; Aby zapalać innych, samemu trzeba płonąć; Być bohaterem własnego życia, to akt odwagi; Umysły bez granic; Niemożliwe jest łatwiejsze niż myślisz; Razem możemy więcej...; Uwierzyć w siebie...” itp. – to tylko niektóre formuły wyznaczające kierunki rozwoju i myślenia o edukacji w „epoce Internetu”. Mają one związek z przywołanymi w tytule pojęciami, których znaczenia i zastosowanie koncentrują się wokół strategii, metod, form i stylów postępowania, jakie – zdaniem wielu specjalistów – mogą odgrywać znaczącą rolę w modernizowania i unowocześnianiu

procesów kształcenia. O tym, że tego rodzaju zabiegi są niezbędne, świadczą aktualne uwarunkowania socjokulturowe pozostające pod silnym wpływem globalizacji, nowych mediów, technologii oraz związanych z nimi przeobrażeń kulturowych. Ich istotny obszar dotyczy preferowanych, między innymi przez dzieci i młodzież stylów życia, form spędzania czasu, sposobów uczenia się, czy wchodzenia w relacje międzyludzkie itd. Każda z tych sfer w świetle prowadzonych na ten temat badań, których istotna część – co warto podkreślić – dotyczy jakości i efektywności pracy szkoły, tj. realizowanych przez nią funkcji, celów i zadań (dydaktyczno-wychowawczych, opiekuńczych, profilaktycznych itd.) dyktuje pilną potrzebę krytycznej refleksji nad szukaniem rozwiązań sprzyjających rzeczywistej odnowie, wdrażaniu innowacji i modernizacji. W sposób szczególny dotyczy to przedmiotu odgrywającemu wiodącą rolę w realizacji celów i zadań, których treść wiąże się na każdym etapie kształcenia z rozwojem osobowości ucznia oraz procesem wspierania go w zdobywaniu strategicznych dla całego życia kompetencji, w tym tzw. umiejętności kluczowych, kompetencji miękkich oraz wielu innych postaw, zachowań, motywacji budujących tzw. kulturę osobistą człowieka. Za tworzenie warunków sprzyjających jej rozwojowi odpowiadają przede wszystkim nauczyciele humaniści, wśród których jednakże wyróżniona rola przypada polonistom – tj. nauczycielom języka, kultury, literatury, komunikacji itd. Ranga realizowanych przez nich celów i zadań bywa często przedmiotem refleksji, co potwierdza zamieszczony niżej fragment wypowiedzi Doroty Bogumiły Gołębiak (inspirowanej słowami Rene Thoma – twórcy tzw. teorii katastrof):

[...] jestem przeświadczona, że nauczyciele literatury i języka polskiego są tymi, których oddziaływanie na dorastające pokolenia jest niezwykle znaczące, nie tylko dla rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale i w sferze aksjologii. Rene Thom [...] publicznie wyznał, że „porządne” nauczanie literatury, pełne osobistej refleksji, pozwalające lepiej zrozumieć stosunki międzyludzkie, uważa za bardziej znaczące dla rozwoju jednostki, aniżeli pozorne wprowadzanie tych, którzy nie są do tego zdolni, a zalicza do nich 99% populacji piętnastolatków, w tajemnice świata wyższej matematyki. (Gołębiak 2000: 177)

Podobną opinię na temat pracy szkolnych polonistów wyraził Paweł Próchniak, odpowiadając w ramach publicystycznej dyskusji na prowokacyjnie postawione pytanie: *Komu potrzebny polonista?*:

W systemie szkolnym – w jego obecnym kształcie – lekcja polskiego jest niewłaściwym miejscem procesu edukacyjnego [...] gdyż na lekcji prowadzonej przez polonistę integruje się cała wiedza szkolna, jak i pozaszkolna (...) polonista uczy scalać i rozumieć świat [...] uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność. [...] na lekcjach prowadzonych przez polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens [...] lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urządzają wszystko po swojemu”. (Próchniak 2009:36)

Podzielając przywołane stanowiska, wyrażamy przekonanie, iż tak rozumiana praca szkolnych polonistów mogłaby wiele zyskać na wartości i być na miarę współczesnych wyzwań, jakie dotyczą potrzeb rozwojowych, społecznych i oczekiwań uczniów, tzw. „cyfrowych tubylców” (Janus-Sitarz 2013) – gdyby znaczny wpływ miały na nią idee, treści i formy realizacji wpisane w obszar popularnych obecnie oddziaływań, tj. metod i form wspierania rozwoju osobistego, za jakie uznawane są: *tutoring*, *mentoring* i *coaching*. W myśl przejętego przez nas założenia kategorie te, związane z nimi znaczenia i sposoby postępowania edukacyjnego traktujemy jako zbliżone strategię wspierania uczniów w procesie uczenia (się) kompetencji o strategicznym dla uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym znaczeniu. Za takie uznaje się m.in.: sztukę czytania i pisania ze zrozumieniem, poszukiwanie i konstruowanie tożsamości, wchodzenie w dialog z tradycją i współczesnością, logiczne i nieschematyczne myślenie, kreatywność, komunikatywność, interpretacyjną postawę wobec otaczającej rzeczywistości i wobec siebie, empatię, wyobraźnię, wysoką samoocenę, zdolność uczenia się we współpracy, mądrość, aktywność i samodzielność, umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów, dbanie o własny rozwój¹ itd. Kształcenie tego rodzaju umiejętności odbywa się zwykle, czy też powinna odbywać na każdy etapie kształcenia w ramach przedmiotu szczególnie ku temu predysponowanemu (z uwagi na specyfikę treści kształcenia), jakim jest *język polski*. Rozpatrywane tu strategie działania mieszczą się – potencjalnie – w granicach możliwości każdego szkolnego polonisty, któremu zależy na młodzieży, który widzi i rozumie więcej niż to ma związek z przygotowaniem uczniów do egzaminów zewnętrznych. Wspominamy o tym, gdyż powszechnie znane i negatywnie oceniane jest zjawisko sprowadzania edukacji polonistycznej do wymiaru „kursu” przygotowującego do egzaminów zewnętrznych i związanych z tym rankingów, konkurencyjności, bezrefleksyjnego rozwiązywania zadań zamieszczonych w arkuszach egzaminacyjnych itp. Towarzyszy temu zwykle pośpiech, instrumentalne traktowanie uczniów, marginalizowanie roli osobistych uczuć, emocji i przeżyć, prawa do indywidualnych interpretacji, wyrażania kontrowersyjnych sądów, wykazywania oporu wobec schematów myślenia, sposobów rozumienia i wartościowania itd.:

Pod presją komputeryzacji i wskaźników ilościowych nauczycielka polonistka czuje się jak „staroświecki przecinek”, coraz częściej zastępowana przez internetową „wyszukiwarke”. [...] Humanistyka przegrywa w szkole pod naporem treści technicznych i matematyczno-przyrodniczych. Wśród uczniów zdaje się dominować kult doświadczenia i gotowych jednoznacznych rozwiązań, niewymagających myślenia i szerszej wiedzy interpretacyjnej. Taka szkoła [...] nie uczy myślenia, kwestionowania, zadawania pytań, jest szkołą powiększającej się bezradności intelektualnej. Można by, trawestując słowa A. Blooma zauwa-

¹ Zob. np.: online: *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, www.edunews.pl/images/pdf/umiejnoscixxi_pl.pdf, dostęp: 15.09.2013.

żyć, iż we współczesnym otwartym świecie, edukacja marginalizując humanistykę, „produkuje” „umysły zamknięte”. (Dróżka 1993; 2002)

Mając na uwadze przytoczoną diagnozę, pozostajemy – mimo wszystko w przekonaniu, iż wyznaczony w tytule artykułu horyzont refleksji, tradycje dydaktyczne i pedeutologiczne oraz własne doświadczenia zawodowe (związane ze szkolną polonistyką) – uzasadniają rekomendowanie *tutoringu*, *mentoringu*, *coachingu* jako ważnych źródeł inspiracji dla szkolnych polonistów. Zanim jednak odpowiemy na pytania, czy i jak może się to odbywać w tym kontekście oraz czemu służyć, niezbędne jest ogólne przypomnienie sposobów ich konceptualizowania.

TUTORING, MENTORING, COACHING – POKREWIEŃSTWO I RÓŻNORODNOŚĆ ZNACZEŃ

Tym, co niewątpliwie zwraca uwagę w badaniach nad istotą, miejscem i rolą *tutoringu*, *mentoringu*, i *coachingu* w edukacji szkolnej (ale też w innych dziedzinach życia społecznego) jest przede wszystkim:

- ▶ mnogość sposobów definiowania tych kategorii jako pokrewnych sobie form, metod technik kształcenia nastawionych na zindywidualizowane, bezpośrednie i wielowymiarowe wspieranie edukacji osób uczących się: „Celem *coachingu mentoring* (i *tutoringu* w znaczeniu edukacyjnym, przyp. I. M., M. L.-Z.) jest pomaganie ludziom i wspieranie ich w indywidualnym uczeniu się po to, by mogli maksymalizować swój potencjał, doskonalić umiejętności, ulepszać działanie i stać się takimi, jakimi chcą się stać” (Parsloe E., Wray M.: 2003, 31).
- ▶ podzielane przez wielu badaczy przekonanie o niezbędności przebudowy i modernizowania współczesnej szkoły (i edukacji), między innymi poprzez włączanie w jej przestrzeń aktywności zakładających znaczące przewartościowanie w różnych obszarach i formach oddziaływania, w tym postawie nauczyciela, który jako tutor, coach, mentor: dba o rozwój osobisty każdego ucznia (i własny – osobisty i zawodowy), pomaga w wyznaczaniu wartościowych celów życiowych, zachęca podopiecznych do samopoznania, samorozwoju, samokształcenia itd.²;
- ▶ dostrzeganie w *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* znaczącej roli w zaspokajaniu potrzeb związanych z przyswajaniem wiedzy i rozwojem w coraz bardziej złożonym i zdominowanym przez technologię środowisku społecznym, szkolnym, gospodarczym;
- ▶ sytuowanie *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* w odległych tradycjach historycznych i dydaktycznych związanych ze szkołą, osobami: nauczyciela

² Zob.: H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982; G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2015.

i ucznia, metodami i formami kształcenia, przy jednoczesnym podkreślaniu potrzeby przewartościowania ich rozumienia, wprowadzania zmian, innowacji mających na celu dostosowywanie procesów edukacyjnych do wyzwań współczesności i dającej się przewidzieć przyszłości.

Nie rozwijając szerzej tych ustaleń³, warto przytoczyć w tym miejscu kilka wyznaczników łączonych najczęściej z omawianymi kategoriami w kontekście szkolnych, tj. edukacyjnych uwarunkowań. I tak w świetle literatury przedmiotu i opisywanych realizacji:

<i>tutoring</i>	to metoda i forma pracy pedagogicznej i dydaktycznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie nauczyciela - tutora z uczniem, opartej na „dialogu personalnym”, odkrywaniu potencjału ucznia, jego zdolności i zainteresowań, pomoc w przyjęciu postawy „życia świadomego” wspólnym planowaniu i realizacji zadań rozwojowych itd. ⁴
<i>mentoring</i>	to metoda uczenia, udzielania rad, wskazówek i informacji przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub też wiedzę praktyczną, potrzebną dla rozwoju zawodowego i osobistego innej osoby. Mentor jest osobą uważaną za mądrego zaufanego doradcę, która pomaga innym ludziom doświadczyć osobistego rozwoju [...] poprzez uczenie się. [...] Mentoring postrzega człowieka jako całość, a jego celem jest wsparcie szerokiego rozwoju jednostki, w tym jej funkcji psychospołecznych (Gębska 2013, 29–30)
<i>coaching</i>	to „proces, dzięki któremu możliwe jest 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 zgodnych z kontekstem, w którym <i>coaching</i> jest realizowany” (Parsloe, Wray: 2003, 48); „coaching to proces oparty na ćwiczeniach, zadaniach, planowaniu, technikach kinestetycznych, przestrzennych, eksperymentach, działaniach, aktywnych zmianach, symulacjach, korektach, działalności twórczej i pytaniach...” (Bennewicz: 2014) stosowanych m.in. w celu stwarzania możliwości i pomocy w procesie „uczenia się”, wspierania samorozwoju itd.

Mimo różnorodnych sposobów definiowania *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* można wskazać kilka wyznaczników, pozwalających dostrzec miejsca wspólne w obszarze zjawisk, do których się odnoszą, czy są kojarzone ich znaczenia, funkcje, zastosowanie. I tak na przykład zgodnie z teoretycznymi założeniami kategorie te, związane z nimi znaczenia oraz realizacje obejmują:

- ▶ strategie postępowania dydaktycznego i wychowawczego mające na celu wspieranie, motywowanie, sprzyjanie rozwojowi osobowemu ucznia,

³ Były one przedmiotem szerszego omówienia w naszym tekście *Mentor, coach i tutor w szkole. Czy i dlaczego „zwykły” nauczyciel już nie wystarcza?*

⁴ Zob. M. Budzyński, *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca relacje wzajemnie uczące w środowisku. Nauczyciele-uczniowie-rodzice*, [w:] *Ucząca się szkoła...*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2015; *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekerda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.

wywoływanie (czy chociaż ułatwianie pojawienia się) procesu celowej i pożądanej zmiany itd.

- ▶ wyznaczniki charakteryzujące postawy, style bycia, kompetencje osób ku temu predysponowanych (np. nauczycieli), które oferują innym zróżnicowane i personalizowane formy wsparcia, m.in. poprzez dostarczanie wzorów postępowania, doradzanie, dialog, motywowanie do refleksji, twórczej aktywności itd.
- ▶ działania opierające się na budowaniu relacji międzyosobowych (nauczyciel – uczeń), budowanych na wsparciu, zaufaniu, wspólnych doświadczeniach, przeżyciach, wzajemności i niezawodności itd.
- ▶ założenia charakteryzujące program i proces kształcenia realizowany w danej szkole⁵, czy też istotne właściwości stylu pracy/warsztatu konkretnego nauczyciela/zespołu nauczycieli, odnajdujących w *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* skuteczne narzędzia osiągania sukcesów wychowawczych i dydaktycznych i związaną z nimi osobistą satysfakcję itd.

Warto podkreślić, iż w licznych konceptualizacjach *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* dostrzec można wpływ wielu cenionych w świecie naukowym teorii, koncepcji i nurtów badawczych. Są to między innymi:

- ▶ psychologia humanistyczna, w tym psychologia pozytywna i transgresyjna powiązane z kulturową koncepcją edukacji, w świetle których proces kształcenia opisywany jest jako zmiany rozwojowe zachodzące w człowieku, jego postawach, umyśle, życiu emocjonalnym, umiejętnościach pod wpływem oddziaływań edukacyjnych, ale przede wszystkim dzięki własnej aktywności, zaangażowaniu, przekraczaniu granic niemożliwości, inicjatywie osób uczących się, znajdujących wsparcie w najbliższym otoczeniu, potrafiących to twórczo i mądrze wykorzystać itd.
- ▶ koncepcje: „edukacji kreatywnej” (A. Sajdak), „edukacji wspierającej rozwój”, „edukacji integralnej” (W. Andrukowicz), „edukacji dla wspólnoty obywatelskiej” (E. Potulicka), dydaktyki twórczości i pomocy w tworzeniu (K.J. Szmidt) – których założenia wpisują się w ramy progresywno-konstruktywistycznego myślenia o edukacji i jej rozwoju⁶;
- ▶ neuronalne, w tym neuroedukacyjne uwarunkowania kształcenia i samokształcenia, rekomendowane jako „edukacja przyjazna mózgowi”, tj. taka, która opiera się na wiedzy o budowie, funkcjach i optymalizacji pracy mózgu, podkreśla istotę i znaczenie inteligencji wielorakich i różnice ludzkich osobowości w procesach kształcenia, eksponuje znaczenie indywidualizacji w edukacji (Żylińska: 2013) itd.

⁵ Zob. np. osiągnięcia Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich ALA we Wrocławiu, do których nawiązuje wielu badaczy innowacyjnych form kształcenia i nowych trendów w edukacji, np. A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa 2015.

⁶ Zob. *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. J. Danilewska, Kraków 2005; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.

- koncepcja „samospełniającej się przepowiedni” rozumianej w odniesieniu do sytuacji szkolnych jako „moc sprawcza, dzięki której dzieje się to, co ona zapowiada, a więc jest przyczyną tego, co ma się stać. Ma ona duże znaczenie w życiu każdego człowieka, bowiem często czyjeś słowa wpływają na nasze zachowanie, a przez to na rzeczywistość. [...] żeby samospełniająca się przepowiednia zadziałała trzeba być autorytetem, to znaczy mieć [...] wpływ na zachowanie drugiego – zwłaszcza młodego – człowieka. [...] zawody nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, psychologa itp. mają szczególny wpływ na innych, a podstawą etycznego postępowania w nich jest zdanie sobie sprawy, że czyny zależą od słów, a słowa od myśli [...] Moimi słowami mogę innych budować, albo niszczyć; wzmacniać albo ranić. Mogę mówić im kim są – zwłaszcza, jeśli jestem rodzicem albo nauczycielem, trenerem, wychowawcą, czyli pełnię funkcję w pewnym stopniu kierowniczą względem ich osobowości” (Niemirowski: 2016, 12–13);
- koncepcja „twórczych orientacji życiowych” (Cudowska: 2004) spójna z założeniami psychologii kognitywnej, konstruktywizmu i psychokulturowej koncepcji edukacji (Piaget, Wygotski, Bruner);
- koncepcja szkoły jako instytucji/organizacji „uczącej się” (Cichocki: 2003, 109–121) i „ukierunkowanej na rozwój ucznia” (Paris, Ayres: 1997, 114–117), która/w której kładzie się główny nacisk na kulturę ucznia się (a nie nauczania), na przyjazną atmosferę, dialog oraz wiele innych psychologicznych zasad wspomagane samorozwoju i samokształcenia itd.

Oprócz wymienionych obszarów myślenia o edukacji, które mogą wiele wnosić i wnoszą w przestrzeń badań nad *tutoringiem*, *mentoringiem* i *coachingiem* na szczególną uwagę zasługuje hermeneutyczny model kształcenia, a zwłaszcza projektowane w nim – partnerskie relacje między nauczycielem a uczniem, które powinna cechować zgodnie z opisem:

1) dwukierunkowość wpływów:

- a/ wspólne projektowanie zadań (np. na lekcji języka polskiego wspólne formułowanie tematów, problemów do rozwiązania, zadań);
 - b/ wspólne wykonanie i kontrolę (nie tylko nadzorowanie wykonania zadania przez uczniów, ale w sytuacjach trudniejszych współdziałanie nauczyciela, który uzupełnia brakującą wiedzę, proponuje własne hipotezy interpretacyjne na równych prawach z uczniowskimi itd.);
 - c/ wspólna ocena działań (jak nam to wyszło? Co się udało osiągnąć, a czego nie? Przyczyny ewentualnego niepowodzenia, czego wspólnie nauczyliśmy się?);
- 2/ otwartość sytuacji edukacyjnych (nie można zaplanować do końca przebiegu i zakończenia sytuacji, np. dyskusji);
- 3/ przekonanie, że cel, treść i dobro, które z tych działań wynika, jest równie ważne dla nauczyciela i ucznia. [...] We wszystkich tych uwarunkowaniach dominować powinna zasad poszanowania godności ucznia, który wówczas przyjmie pomoc nauczyciela w inicjacji kulturowo-aksjologicznej:
- a/ w odkrywaniu wartości uobecnianych w przekazach kultury;
 - b/ w rozpoznawaniu wartości cenionych i realizowanych w życiu;

- c/ w uświadamianiu istnienia systemów alternatywnych i podejmowania z nimi dialogu;
- d/ w organizowaniu sytuacji sprzyjających przeżywaniu wartości i wyrażaniu związanych z nimi stanów emocjonalnych;
- e/ w doskonaleniu sprawności umysłowych (rozumienie) i wykonawczych (komunikowanie)
- f/ w bogaceniu wiedzy o człowieku, kulturze i świecie (Myrdzik 1999: 39–41).

W kontekście tego co zostało wyżej powiedziane na temat *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* warto postawić pytania o występowanie czy też możliwość włączania tego rodzaju strategii i metod postępowania dydaktyczno-wychowawczego w obszar aktywności podejmowanych przez szkolnych polonistów. Rola nauczycieli języka polskiego bywa często opisywana jako kluczowa w procesie wspierania uczniów w zdobywaniu, przyswajaniu, doskonaleniu kompetencji warunkujących ludzkie bycie w świecie, rozwój osobisty itd. Chodzi m.in. o tzw. kompetencje miękkie, których niedostatek okazuje się poważnym problemem społecznym w realiach współczesności opisywanych często za pomocą metafor eksponujących kryzys więzi międzyludzkich, poczucie wyobcowania, doświadczaną przez wielu – zwłaszcza młodych ludzi - dezorientację w sferze norm, wartości autorytetów itd. W tym miejscu warto jednak od razu podkreślić, że przytoczone zjawiska, są zwykle opisywane jako wyzwania edukacyjne, jako postulowana przez wielu badaczy potrzeba reaktywowania być może zapomnianych, bądź szukania nowych metod, form, strategii pedagogiczno-dydaktycznych, które nie tylko sprzyjałyby „zrównoważonemu rozwojowi”, ale dawał też szanse na – bardzo dziś potrzebną i oczekiwaną – odnowę szkoły, edukacji, standardów postępowania pedagogiczno-dydaktycznego itd. Stawianie w tym kontekście na *tutoring*, *mentoring* i *coaching* jest niewątpliwie uzasadnione, gdyż – zgodnie z teoretycznymi założeniami – ich stosowanie w procesie kształcenia – zakłada, między innymi:

odchodzenie...	i przechodzenie...
- od dyrektywnych, monologowych form kształcenia i komunikacji	- do rozmowy, „subdyrektywnych” realizacji językowych (rady, zachęty, propozycji), partnerskich relacji między nauczycielem i uczniem
- od encyklopedyzmu i materializmu dydaktycznego, przekazywania i egzekwowania wiedzy	- do podmiotowości ucznia i nauczyciela, personalizacji kontaktów, wielostronności kształcenia
- od standaryzacji, rutyny, stereotypów	- do indywidualizacji, pluralizmu, innowacyjności
- od instrumentalnego traktowania ucznia i arbitralnych rozstrzygnięć	- do upodmiotowienia ucznia, personalizacji kontaktów, tworzenia więzi, interakcji
- od kultury nauczania i pouczania	- do kultury uczenia się i współpracy

odchodzenie...	i przechodzenie...
- od edukacji adaptacyjnej, rekonstruktywnej, uniformizującej	- do edukacji personalizowanej, progresywnej, emancypacyjnej, „wspierającej rozwój”
- od schematów, powtarzania, bierności	- do refleksyjności, kreatywności, aktywności

Uznając – opisywane w literaturze przedmiotu i występujące w praktyce – różnice między mentoringiem, coachingiem i tutoringiem⁷ wyrażamy przekonanie, iż jedna z możliwych koncepcji włączania tych strategii indywidualizacji, wsparcia i personalizacji rozwoju ucznia – którą chcemy tu opisać i rekomendować jako niezwykle istotny wymiar kompetencji każdego nauczyciela, w tym szkolnego polonisty – może, a nawet powinno zakładać ich współwystępowanie, komplementarność i transgresywność. Podobnego zdania jest wielu znawców tej problematyki, wśród nich Jarosław Kordziński, który rozpatruje przedstawiane ujęcie w odniesieniu do możliwości realizacji na linii nauczyciel-trener-coach (2013, s. 8):

Kompetencje każdej z wymienionych funkcji z jednej strony nakładają się na siebie, z drugiej – bywają w stosunku do siebie przeciwstawne czy przynajmniej konkurujące. Oznacza to, że odgrywając każdą z wymienionych ról, można czerpać z zasobów, jakie dostarczają pozostałe, konieczna jest jednak świadomość ograniczeń czy barier, jakie mogą powodować nawyki bądź wypróbowane rozwiązania, które świetnie się sprawdzają w jednej z ról, stanowią jednak poważne utrudnienie, czy wręcz blokadę w przypadku ich zastosowania podczas realizacji pozostałych. (Kordziński: 2013, 8)

Innym wyznacznikiem przedstawianej przez nas koncepcji włączania *tutoringu*, *mentoringu*, czy *coachingu* w proces realizacji celów i zadań związanych z edukacją polonistyczną jest kontekstowość, wielowymiarowość i otwartość na różne wyzwania, jakie mogą pojawić się w przestrzeniach życia społecznego, w których odbywają się procesy tworzenia, rozwijania i umacniania relacji międzyludzkich. Myśląc o kontekstowości mamy na uwadze potrzebę respektowania przez nauczyciela-uwarunkowań, które mogą mieć wpływ na postawy uczniów, na ich umysł, przeżycia, emocje, wyobraźnię, język, pamięć, myślenie itd. Szkolny polonista, będąc w pełni czy też tylko w jakimś zakresie – tutorem, mentorem, cachem, nie może pomijać innych ról, które z pewnością nie kolidują, a wręcz przeciwnie mieszczą się w ramach *tutoringu*, *mentoringu*, czy *coachingu*. Chodzi tu zwłaszcza o tak znaczące i często postulowane postawy, style bycia i dyspozycje, jakie charakteryzują refleksyjnych praktyków, nauczycieli-doradców, „entuzjastów edukacji”, animatorów życia kulturalnego w szkole, autorów innowacyjnych programów i projektów edukacyjnych, opiekunów kół zainteresowań, odkrywców i promotorów talentów uczniowskich,

⁷ Różnice i miejsca wspólne przywołanych w tytule kategorii poznawczych omawia wielu autorów, zob. np. P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków...*, s. 15–36.

belfer-bloggerów ceniących nowoczesne techniki, formy informacji i komunikacji stosowane jako alternatywne narzędzia wspierania rozwoju ucznia itd.

Mając na uwadze licznie opisywane w literaturze przedmiotu strategie włączania *tutoringu*, *mentoringu* czy *coachingu* w przestrzeń szkoły oraz ich wielowariantowość, elastyczność uważamy, że odbywać się to może w sposób zróżnicowany, tj. np. jako: 1/ celowo założone przez nauczycieli łączne, konsekwentne stosowanie metod i form pracy właściwe dla *tutoringu*, *mentoringu*, *coachingu* (byłby to wtedy model integralny); 2/ wybór spośród nich roli/ ról, najbardziej odpowiadającej/-ym preferencjom i możliwościom danego nauczyciela (tzw. model częściowy); 3/czy też jako zindywidualizowane formy wsparcia ucznia/-ów o specjalnych i specyficznych potrzebach edukacyjnych (tzw. model dedykowany). Możliwy jest też wariant stosowania *tutoringu*, *mentoringu*, *coachingu* jako liczących się dla szkolnego polonisty perspektyw, które ogólnie oddziałują na wypracowany przez niego styl pracy, ale nie wiążą się ze ścisłym przestrzeganiem reguł, zasad, procedur (tzw. model pragmatyczny).

TUTORING, MENTORING I COACHING „W DZIAŁANIU”

Przejdziemy teraz do omówienia kilku konkretnych strategii postępowania dydaktycznego, które z pewnością wpisują się w formułę oddziaływań *tutoringowych*, *mentoringowych* czy *coachingowych*. Zgodnie z przyjętymi przez nas założeniami szkolny polonista, kierując się opartą na tych metodach filozofią kształcenia, będzie stosował zróżnicowane oddziaływania, które pozwolą uczniom wykazywać się w ramach indywidualnych, standardowych (tj. lekcyjnych i pozalekcyjnych), czy łączonych form edukacji aktywnością sprzyjającą zdobywaniu narzędzi/w tym wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych dla samorozwoju, doskonalenia, budowania własnego potencjału (intelektualnego, emocjonalnego, czynnościowego, społecznego, komunikacyjnego). Z pewnością sprzyjać temu powinny następujące rozwiązania:

- **formułowanie tematów** lekcji w sposób niebanalny, prowokujący do myślenia poszukującego, kreatywności, skojarzeń, aktywności werbalnej i pozawerbalnej, np.: Dlaczego ciężko jest zapomnieć o tragicznych zdarzeniach z przeszłości? Odpowiedzi inspirowane lekturą opowiadania Idy Fink „Drzazga”; Jak osiągnąć szczęśliwą miłość? Recepta wg wiersza Wisławy Szymborskiej „Miłość szczęśliwa”; Co człowiek wybrał, odchodząc od Boga? Refleksje po lekturze biblijnego opisu *Wygnań z Raju* oraz innych tekstów kultury; Hymn św. Pawła o miłości – prawdy stare jak Biblia – czy wciąż aktualne? itd.
- **organizowanie sytuacji lekturowych** poprzez motywowanie do czytania za pomocą tzw. subdyrektywnych form perswazji, jakimi są zachęta, rada, propozycja (Tymiakin 2007), które sprawiają, że komunikacja dydaktyczna i wychowawcza jest wolna od kategorycznych stwierdzeń, wywierania presji, czy innych zjawisk negatywnie oddziałujących na re-

lacje między nauczycielem a uczniem. Wiele interesujących przykładów omawianego zagadnienia w nawiązaniu do szkolnych podręczników kulturowo-literackich omawia Barbara Myrdzik, podkreślając walory tego typu poleceń lekturowych: (1) „*Współczesnemu czytelnikowi, zwłaszcza takiemu, który zamięłowanie do poezji godzi z zamięłowaniem do Tatr, można polecić lekturę Asnykowego cyklu sonetów Morskie Oko (...); (2) „Może warto pomyśleć o tym i popracować samodzielnie? Może też i poczytać to i owo. Oto kilka książek: (...)*”⁸. (Myrdzik 2008: 44)

- **zachęcanie i przygotowanie uczniów** do udziału w konkursach oraz innych formach szkolnej i międzyszkolnej rywalizacji (np. w recytowaniu i oratorstwie, w sztuce pisania, ustnego opowiadania, twórczości własnej itd.), co mogłoby stanowić część realizowanego przez nauczyciela-polonistę wsparcia *coachingowego* lub *tutoringowego*;
- **czerpanie inspiracji dla wspierania osobowego rozwoju ucznia** z koncepcji edukacyjnych wpisujących się w tak programowaną strategię oddziaływań. Niewątpliwie takie możliwości stwarza performans, zgodnie z którym literatura, sztuka, komunikacja rozpatrywane są jako pewne projekty otwarte, scenariusze do zrealizowania i odegrania, czemu w edukacji polonistycznej przypisuje się niezwykle istotne znaczenie osobotwórcze:

Lekcje polskiego projektowane w paradygmacie performatywnym mogą codziennie uaktywniać postawy twórcze, uczyć dbać o jednostkową tożsamość, odżywiać ją i zmieniać, także za pomocą języka i poznawanych modeli konstruowania biografii. Literatura piękna okaże się wówczas wielce przydatnym zbiorem spersonalizowanych „scenariuszy” do wypróbowania, natomiast literatura naukowa, psychologiczna, socjologiczna – zbiorem rozległych didaskaliów do wybieranych ról. [...] Jak się wydaje, to jedna z dróg do dydaktycznego przekraczania obaw przed komentowaniem estetycznej i moralnej płynności naszych czasów. To także próba otwarcia szkoły na współlistnienie z kulturą, która nakazuje każdemu na indywidualną skalę stawać się sobą i odnajdować siebie w wielu społecznych i kulturowych rolach jednocześnie. (Pieniążek 2013: 361)

- **prowadzenie konsultacji indywidualnych** oraz/bądź innego rodzaju form kontaktu z uczniami, którzy odpowiednio wcześniej zmotywowani przez szkolnego polonistę, wykazywaliby chęć/gotowość korzystania z oferowanego im wsparcia (np. w obszarze problemów związanych z brakiem postępów w nauce), a potem umieli zdefiniować wartość doświadczeń związanych z relacją wzajemności, zaufania i wspólnego rozwiązywania problemów;
- **rozwijanie zainteresowań czytelniczych** uczniów poprzez ich udział w podejmowaniu decyzji o wyborze lektur do wspólnego omawiania, bądź też jako forma rozwijania indywidualnych zainteresowań czytelniczych,

⁸ A. Borowski, *op. cit.*, s. 20.

czemu sprzyjać mogłyby rozpowszechniane w różny sposób (szkolne korytarze, ulotki, komunikacja internetowa, ustne opowieści o ciekawych książkach, filmach, stronach internetowych, blogach itd.) hasła, slogany, sentencje „nawołujące” w przyjazny sposób do czytania, uzmysławiające rangę i niezbędność tej umiejętności w ludzkim życiu: „Czytanie – inwestycja w dobrą przyszłość; Czytam, więc jestem; Czytanie – wzmacnia; Czytam, bo lubię!; Moda na czytanie; Czytaj, będziesz wielki”.

- ▶ **stosowanie metod sprzyjających rozwojowi osobowemu**, m.in. w obszarze kompetencji językowo-komunikacyjnych związanych z przedstawianiem indywidualnych sądów, argumentacji, wniosków itd. Do tego typu rozwiązań z pewnością zaliczyć można dyskusje i jej różnorodne techniki (zwłaszcza drzewo decyzyjne, metaplan), które przygotowują uczniów do uczestnictwa w komunikacji społecznej zgodnej z regułami demokracji, kulturą spierania się, negocjacji, konfrontowania odmiennych poglądów, opinii, komentarzy. Dyskusje lekcyjne mogą być pretekstem do indywidualnej - polekcyjnej rozmowy z uczniem na temat wykazywanych przez niego w tym zakresie umiejętności językowych, co z kolei wiązać się może i powinno ze wskazaniem mocnych i słabszych stron w sztuce dyskusowania, propozycją ćwiczeń sprzyjających jej opanowaniu, doskonaleniu itd. (Latoch-Zielińska 1999)
- ▶ **przwiązywanie znaczenia do dobrych relacji interpersonalnych** oraz interakcji lekcyjnych i pozalekcyjnych poprzez tworzenie dobrej atmosfery pracy i współpracy, na przykład poprzez aranżowanie sytuacji pozwalających uczniom odkrywać klucze do osiągnięcia sukcesów, doznawania szczęścia, nawiązywania dobrych relacji z innymi, doceniania roli „małych rzeczy” w ludzkim życiu, okazywania innym szacunku, dobroci, zrozumienia, patrzenie na rzeczywistość z perspektywy drugiego człowieka itd.
- ▶ **zachęcanie uczniów do samopoznawania, autokreacji, refleksji** np. poprzez czytanie/odnajdowanie/opowiadanie/oglądanie autentycznych lub fikcyjnych historii ukazujących sposoby radzenia sobie z przeciwnościami losu, niepowodzeniami, które to przykłady mogą być pretekstem, np. do indywidualnego lub zespołowego kreślenia „map/pejzaży aktywności” na rzecz budowania własnego potencjału, wzmacniania siebie „poprzez innych, z innymi, dla innych”, zgodnie z opracowaną wspólnie z nauczycielem-coachem mapą/planem aktywności, na której mogły znaleźć się następujące zapisy: „zaangażowanie w sprawy innych ludzi, podejmowanie większych zobowiązań, przełamywanie uprzedzeń, podejmowanie pozytywnych działań, pokonywanie barier, wspieranie innych, przyłączanie się do ciekawych inicjatyw itd. (Law H., Ireland S., Hussain Z. 2010: 229–230).

Biorąc pod uwagę ciągłość tradycji historycznych oraz współczesne trendy związane z dynamicznym rozwojem *mentoringu*, *coachingu*, *tutoringu*, można z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż włączanie tego typu strategii w przestrzeń edukacyjną – której integralną częścią stanowi warsztat pracy szkolne-

go polonisty – powinno sprzyjać opisanym niżej przewartościowaniom i przeobrażeniom procesu kształcenia (nie tylko polonistycznego):

Przedmiot opisu	Tradycyjny model kształcenia zdominowany przez encyklopedyzm i materializm, podporządkowany formule egzaminów końcowych, rankingom, realizacji celów poznawczych	Model kształcenia z udziałem <i>mentoringu, coachingu, tutoring</i> u zorientowany na wspieranie rozwoju ucznia, odwołujący się do filozofii dialogu i psychologii humanistycznej (w tym pozytywnej) oraz innych nurtów progresywnych
SZKOŁA	- nastawiona głównie na realizację programu dydaktycznego i wyniki egzaminów końcowych⁹ - dominacja oddziaływań sterujących, dyscyplinujących, uniformizujących, dyrektywnych - standaryzacja i monopolizacja procesu kształcenia - nastawiona głównie na efektywność dydaktyczną i „walkę o ucznia”, marginalizacja humanistycznych i wychowawczych funkcji itd.	- miejsce uczenia się, zmieniania siebie, „stawania się”, wielostronnego rozwoju ucznia i nauczyciela- jako „organizacja ucząca się”, dbająca o wizerunek, dobrą jakość i skuteczność swojej pracy - przestrzeń kojarzona z klimatem bezpieczeństwa i zaufania, poczuciem wspólnoty, sprzyjająca rozwijaniu więzi międzyludzkich, przeciwdziałająca wykluczeniu społecznemu;
NAUCZYCIEL	- „poprawny rzemieślnik i posłuszny urzędnik” „apologeta „dawnych dobrych czasów” karny realizator polityki oświatowej państwa realizator cudzych pomysłów, konformistyczny uczestnik dziejących się spraw - działania rutynowe, techniczno-racjonalne przekonanie do standardowych, rozwiązań - dystans/niechęć wobec wprowadzania zmian, innowacji itd. - koncentracja na treściach kształcenia przy jednoczesnym zaniedbywaniu formacyjnych oddziaływań związanych z rozwijaniem samodzielności ucznia, motywowania go do twórczości, samokształcenia - preferowanie podających metod kształcenia itd. - nauczyciel jest oceniany bardziej za wyniki w nauczaniu niż za stwarzanie dobrej atmosfery wychowawczej i społecznej	- osoba ułatwiająca proces „uczenia się”, tzw. facylitator, którego postawę wobec ucznia cechuje: autentyczność, rozumienie empatyczne, otwartość, akceptacja i zaufanie, odpowiedzialność, wyobraźnia pedagogiczna i dydaktyczna - organizuje proces kształcenia w oparciu o stale wzbogacaną wiedzę o neuronalnych, psychologicznych i socjopedagogicznych uwarunkowaniach procesu kształcenia - organizator procesu edukacyjnego, osoba wspierająca aktywny, wielowymiarowy rozwój uczniów - człowiek twórczy, refleksyjny, ceniący idee podmiotowości, antropocentryzmu dydaktycznego osoba posiadająca liczne atrybuty predestynujące do umożliwienia uczniom samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji, potrafiąca motywować do działalności twórczej, myślenia poszukującego „refleksyjny praktyk” itp.

⁹ Potwierdzają to opisywane w literaturze badania ewaluacyjne nad jakością pracy szkoły ocenianej przede wszystkim, czy też „rozliczanej” przez urzędników kuratorskich jako jednostka, która: „zbiera informacje o wynikach egzaminacyjnych 2. Zbiera i przetwarza wyniki egzaminacyjne na potrzeby organów oświatowych 3. zbiera i analizuje wyniki egzaminacyjne na potrzeby szkoły...” itd. Zob. *Ucząca się szkoła...*, s. 130.

UCZEŃ	- wyuczone, standardowe sposoby myślenia - bezradność/niemoc wobec sytuacji problemowych - powierzchowność doświadczeń edukacyjnych - brak odwagi/zdolności wyrażania własnych sądów, ocen, przeżyć - konformizm, uległość wobec zastanej wizji świata, kultury, przekazywanych wzorców zachowań, norm i wartości	- osoba aktywna, mająca realny wpływ na proces dydaktyczny, chętna do dyskusji, rozmowy - podmiot wykazujący zdolność „twórczego doświadczania samego siebie” „autor własnych działań” przygotowana do uczestnictwa w „kulturze wyboru”, „konfliktu wartości”, napięć, ambiwalencji, zróżnicowania poglądów, stylów życia - użytkownik i twórca wiedzy, znaczeń, wykazujący umiejętność dostosowania metod rozwiązywania problemów do zmieniających się okoliczności, itd.
EDUKACJA	- stawianie na wiedzę trwałą, pewną, specjalistyczną, jej odtwórcze egzekwowanie, encyklopedyzm - przygotowanie do uczestnictwa w kulturze zastanej - nierespektowanie kontekstu współczesnych realiów kulturowych i odwoływanie się głównie do tzw. wysokiego obiegu kulturowego, tradycyjnych i utrwalonych strategii opisywania świata - gotowe schematy poznawcze, algorytmizacja, standaryzacja - nastawienie na usuwanie konfliktów z pola doświadczeń ucznia itd. (Czerpiak-Walczak: 2009)	- edukacja jako integralne powiązane procesy nauczania i uczenia się - wychowania i samowychowania – jako zmiany rozwojowe zachodzące w człowieku, jego postawach, wzorach emocjonalnego reagowania, umiejętnościach, zasobie informacji i orientacji w świecie - proces, w którym kluczową rolę odgrywa przyswojona dzięki wsparciu nauczyciela i osobistemu zaangażowaniu ucznia sztuka „uczenia się”, rozumiana jako stan umysłu, wyznacznik stylu życia - rozumiana jako tworzenie możliwości rozwoju i samorozwoju człowieka, wspieranie go w urzeczywistnianiu swojego potencjału twórczego - tj. samorealizacji - przygotowanie do życia w świecie permanentnej zmiany, co wiąże się z udostępnianiem uczącym się wielu reprezentacji świata uświadamianie konieczności samodzielnego konstruowania znaczeń dialogowy model kształcenia łączenie adaptacyjnej, rekonstrukcyjnej i emancypacyjnej funkcji szkoły, warunkowanie jej funkcjonowania od aktualnych realiów kulturowych dowartościowywanie „wiedzy osobistej” ucznia - edukacja jako proces zorientowany na wielostronny, integralny rozwój ucznia itp.

ZAKOŃCZENIE

W świetle tego, co zostało powiedziane, warto postulować o zwiększenie roli *tutoringu*, *mentoringu* i *coachingu* w pracy każdego szkolnego polonisty, ale też w działaniach innych nauczycieli. Trudno zaprzeczyć, iż związane z tym procesy, zakładane korzyści edukacyjne (i inne), projektowane metody działania, formy kształcenia i komunikacji, style zachowań, konteksty, relacje międzyludzkie itd. zdają się sprzyjać w budowaniu „dobrej szkoły”, „lepszey edukacji”, we wspomaganiu rozwoju osobistego i uczenia (się) społecznych kompetencji. Nawet jeśli wyznaczone perspektywy aktywności dydaktycznej i wychowawczej mogą mimo wszystko wyzwać sceptyczne czy zdystansowane reakcje, co prawdopodobne w „dobie komercjalizacji i wolnego rynku”¹⁰ – to mimo wszystko zasługują one na upowszechnianie i to w szerszym wymiarze niż tylko szkolna polonistyka. Niezależnie od wybranej formuły, trudno zaprzeczyć, iż to właśnie w ramach pracy szkolnego polonisty najbardziej sprzyjająca wydaje się popularyzacja *tutoringu*, *mentoringu*, *coachingu*. Decydują o tym – co już było podkreślane – wyjątkowe walory przedmiotu (poznawcze, formacyjne, aksjologiczne, intermedialne) oraz związany z nimi potencjał kompetencyjny, z jakim zwykło się kojarzyć pracę szkolnych polonistów. Warto też na koniec podkreślić, że szkolna polonistyka, będąc integralną częścią humanistyki, wpisuje się w jej epokowe zadanie, które bardzo mądrze ujmuje Stanisław Gajda, twierdząc, że jest to:

[...] poszukiwanie sensu, nadawanie światu znaczeń. [...] Humanistyka powinna przyczynić się do wzrostu społecznej refleksyjności. To przede wszystkim jej celem powinno być kształtowanie nie tylko społeczeństwa wiedzy, lecz przede wszystkim społeczeństwa mądrości poprzez stwarzanie humanistycznej aury intelektualnej. Bez humanistyki nie da się kryzysu pokonać. [...] Od humanistyki oczekuje się budowania pomostów między tradycją a przyszłością. Humanisci nie mogą więc ustalać inteligentnych sposobów zachowania tradycji bez ich aktualizacji. Nie wpadając w płaski utylitaryzm, powinni nie tylko opisywać świat, [...] lecz także odgrywać większą rolę w kształtowaniu nowych idei i w poszukiwaniu rozwiązań problemów nurtujących współczesnego człowieka. (Gajda 2012: 147–149)

Znaczącą rolę w realizacji tak opisanego zadania współczesnej humanistyki – w tym szkolnej polonistyki – odegrać mogą wzajemnie powiązane i realizowane strategie edukacyjne, jakimi są: *tutoring*, *mentoring* i *coaching*. Z pewnością można je rekomendować jako odpowiedź na tak formułowane pytania, obawy i postulaty:

[...] warto dzisiejszej szkole stawiać pytania i wymagania – jak pielęgnować kult mądrości, jak podtrzymywać naturalne potrzeby poznawcze dziecka, jak

¹⁰ Chodzi tu m.in. o negatywnie oddziałujący na szkolną (i nie tylko szkolną) rzeczywistość nurt, jakim jest neoliberalizm oraz z nim związane zjawiska. Zob. E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracy Obamy*, Kraków 2014.

dbać o aksjologię nieustannego rozwoju, jak zawiązywać przyjazne relacje między uczniem a nauczycielem? [...] jakie strategie edukacyjne pomogą osiągnąć pożądane efekty? Abyśmy zdobywania mądrości nie zastąpili gromadzeniem zapasów informacji i definicji w czasach, gdy informacja stała się najłatwiej dostępnym towarem; rozwijania ciekawości świata i mnożenia pytań na jego temat nie przekształcili w przyswajanie abstrakcyjnych treści już uporządkowanych przez profesjonalną naukę; wreszcie byśmy szlachetnego mitu samodoskonalenia i samopoznania nie zmienili w mitologię wyników osiągniętych na testach, sprawdzianach i egzaminach...(Waligóra 2014: 217–218)

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J., Rowicka A. (red.) 2013, *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Warszawa: Wyd. WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie.
- Bennewicz M. 2014, *Coaching. Kreatywność. Zabawa. Narzędzia rozwoju dla pasjonatów i profesjonalistów*, Gliwice: Helion.
- Cudowska A. 2008, *Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie*, [w:] *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, red. J. Izdebska, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Cudowska A. 2001, *Twórcze orientacje życiowe – nadzieje wobec edukacji przyszłości*, [w:] *Edukacja wobec różnorodności*, red. P. J. Przybysz, Gdynia: Wyd. AMW.
- Czerepniak-Walczak M. 2009, *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, t. 1, Radom: WSP TWP.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.) 2015, *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa.
- Dróżka W. 1993, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993. *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce: Wyd. WSP w Kielcach.
- Dróżka W. 2002, *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce: Wyd. AP w Kielcach.
- Gajda S. 2012, *O sytuacji humanistyki we współczesnym świecie*, [w:] *Horyzonty humanistyki*, red. *idem*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gębska M. 2013, *Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Warszawa: Wyd. WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie.
- Gołębiak B. D. 2000, *Jak przygotować do refleksyjnego nauczania?*, „Polonistyka”, nr 3.
- Grewiński M., Smolec E. 2016, *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. J. Nowosielska, D. Bartnicka, Warszawa: Wyd. WSP im. J. Korczaka.
- Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, online: www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxi_pl.pdf, dostęp: 15.09.2013.
- Grzesiak M. 2009, *Wyjątkowy nauczyciel. Szkolenia XXII wieku*, Warszawa 2009.
- Janus-Sitarz A. 2013, *Dydaktyka uniwersytecka wobec zmieniających się potrzeb polonistyk szkolnej* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice: Wyd. UŚ.
- Kordziński J. 2013, *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa: JAK.
- Kordziński J. 2016, *Szkoła dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Warszawa: Wolters Kluwer.

- Kwaśnica R 1989, *Edukacyjny sens pomagania. Problemy i propozycje*, Wrocław 1984, cyt. za W. Frankiewicz, *Dialog dydaktyczny w pracy nad tekstami tworzonymi przez dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”. Prace Pedagogiczne LXXIV, Wrocław 1989.
- Latoch-Zielińska M. 1999, *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusji*, Kielce: Wyd. ZNP.
- Law H., Ireland S., Hussain Z. 2010, *Psychologia coachingu*, przeł. G. Skoczyła, Warszawa: PWN. [monograph]
- Mazurkiewicz G. (red.), 2015, *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Kraków: Wyd. UJ i ORE.
- Mikiewicz A., *Coaching jako narzędzie zmiany*, [w:] *Coaching i tutoring – w stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, red. J. A. Malinowski, A. Wesołowska, Toruń: Wyd. Eduk. AKAPIT.
- Myrdzik B. 1998, *Czy warto czytać? Uczeń jako obiekt zabiegów perswazyjnych w podręcznikach szkolnych dla liceum*, [w:] *Między szkołą a uniwersyteciem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań: „Poznańskie Studia Polonistyczne”.
- Niemirowski T. (red.), 2016, *Wywieranie pozytywnego wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, red. T. Niemirowski, Kraków: Petrus.
- Nowak-Dziemianowicz M. 2001, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń: Wyd. Adam-Marszałek.
- Nowosielska J. i in. 2016, *Coaching jako metoda wspierania uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. J. Nowosielska, D. Bartnicka, Warszawa Wyd. WSP im. J. Korczaka.
- Parsloe E., Wray M. 2003, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Pieniążek M. 2013, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Próchniak P. 2009, *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny”, nr 22.
- Potulicka E. 2014, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracy Obamy*, Kraków: Impuls.
- Rylke H., Klimowicz G. 1982, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa: WSiP.
- Sajdak A. 2008, *Edukacja kreatywna*, Kraków: Wyd. WAM.
- Sajdak A. (red.) 2005, *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, Kraków: Wyd. UJ.
- Sarnat-Ciaśko A. 2015, *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa: Engram.
- Starr J. 2005, *Coaching. Procesy, zasady umiejętności*, przeł. G. Łuczkiwicz, Warszawa: Polskie Wyd. Ekonomiczne.
- Waligóra J. 2014, *Uczeń i mistrz albo zaniedbany archetyp*, [w:] *idem., Ani rytuał, ani karawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków: Collegium Columbinum.
- Żylińska M. 2013, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wyd. UMK.

Varia

SANJA VRCIĆ-MATAIJA, KATARINA IVON ♡ University of Zadar, Croatia

Space imagery in the novel *Muki* by Tihomir Horvat

Summary: Based on the theoretical assumptions of contemporary theorists, the role of the space/town in building the identity of the literary hero Ivan Plemeniti Zajc in the biographical children's novel *Muki* written by Tihomir Horvat could be read. Growing up in the environment of traditional middle class family of strong male authority, the space of the town has also a strong mark on the hero's musical identity, while interiors and exteriors of Rijeka co-create his artistic hypersensitive personality. The novel is extremely emphasizing compositional parallelism; on the one hand we follow personal destiny of the hero, while on the other we witness the time (socio –historical) context of Rijeka figuring as a background plan as well as a strong base in building and reconstruction of the cultural identity of the hero himself. It is the interweaving of individual and general that models the story line and natural and cultural urban topos takes over the function of narrative retardation and cultural polyphony from which *Muki* takes sound as a mean of expression, turning it into an intimate space of personal satisfaction.

Keywords: reading space, a literary hero, musical identity, urban topos, space imagery, cultural identity

“For a knowledge of our intimacy, it is more important to
localize our intimacy in spaces than to determine dates”.
(Bachelard)

1. INTRODUCTION

Art discourse and the relationship of children's character towards art and music is the main guideline of one of the rare biographical novels in Croatian children's literature. In his novel *Muki, Djetinjstvo Ivana Zajca*¹ (1994), Tihomir

¹ Ivan noble Zajc is a significant Croatian composer who dominated Croatian music for four decades, whereby the period from 1870 to 1916 was named after him. He was born in 1832 in Rijeka and at the age of five he was already playing the piano and violin, at twelve he was composing and performing in public. Even though his father was against his career in music, in 1850 Zajc went to the Conservatory in Milan. He was the student of prominent Italian composers and pedagogues. He was exceptionally successful in Milan and was offered to remain as a conductor in the Scala, but Zajc went back to Rijeka and

Horvat succeeded in bringing closer the child character of the great music artist from Rijeka, the poetic city of his growing up, as well as the entire maritime ambience. The immediate cause for the interpretation of this novel was the 100th anniversary of the death of Ivan noble Zajc, and, at the same time, the literary hero in whose sensitive, artistic and musical identity, besides registering the time in which he lived, the space of the city of Rijeka was also registered with all the space miniatures co-creating his inner space through intermedial intertwining of music with literature. Although this is a biographical novel referring to the real space of 19th century Rijeka, "...literary, language mediated representation of space, description of space respectively as a discourse practice does not just refer to spaces that already exist in reality but through the very act of description produces them in performative establishment." (Brković 2013: 125) Besides the established literary spaces and manner of representing real spaces, in this work we also deal with inner spaces not excluding the fact of connecting space-time relationships lead by Bahtinov's (1989) thesis of the cultural significance of fictional chronotopes and the dialogic process of exchange between the real and fictional world.

The novel, with its exceptionally emphasized compositional parallelism on one hand, bears the personal destiny of the hero, while on the other hand it is a witness of the time (social-historical) context of Rijeka which figures as the background plan but also as a strong support in building and reconstructing the cultural identity of the hero himself. It is the interweaving of the individual and general that models the story-line course and the natural and cultural urban topoi takes over the function of narrative retardation and cultural polyphony from which Muki takes sound as his means of expression transforming it into the inner intimate space of personal satisfaction.

2. RATIONAL AND IRRATIONAL SPACE APPEARANCE – EXPERIENCING THE PERSPECTIVE OF MULTICULTURAL RIJEKA

Muki starts the plot set in an underlined poetical space in Rijeka at the time of Ivan's birth (1832), and ends with his departure (1850), as an adult, to the music academy in Milan. The main character belongs to the Rijeka space with all

contributed significantly to the strong growth and expansion of the Rijeka music scene. He dedicated numerous works to the city of his childhood. He wrote a total of 1,202 musical works of which 27 were operas and 32 operettas. He left Rijeka for Vienna and after Vienna he went to Zagreb at the beginning of 1870 and became the director of its Opera, and director and professor at the Zagreb Music Institute. His most successful scene work is the opera Nikola Šubić Zrinski which represents the death of Nikola IV Zrinski in Siget. Ivan Zajc died in Zagreb in 1914. He awakened the Croatian consciousness with his musical works, founded the permanent Croatian Opera, and his pedagogical work with youth in the Music Institute made them develop a love for music. He transferred his knowledge onto them and prepared the ground for new achievements, online: <http://www.matica.hr/hr/434/Glazbeni%20svijet%20Ivana%20Zajca/>, access 15.11.2017.

his being, transforms it in the symbolic world of his art and draws his emotions and strength from it. Proceeding from Lotman's (2001) thesis on the connection of the literary space with the subject matter, in the novel it is possible to define the system of spatial relationships (spatial toposes) linking it to character statics or dynamics, to the ontological relation of open and closed space, to the spirituality or materiality of space, to the ethics of the character. Rijeka as the basic space topos is realized through a series of spatial units (Zoran 1984) of open and closed type that are significant strongholds in the narrative structure of the novel, but also units of large meaning potential and emotional identification, and more specifically, the space of the city of Rijeka figures as the real space founded on experience basis with a strong cultural and social/historical supplement. Taking into consideration the fact of how the prose subject experiences the city from "pedestrian perspective" (de Certeau 2002)², walking and running down the city streets, marketplace, Rijeka port, alone or accompanied by his mother or father, the spatial units acquire a subjective dimension, and it is that very perspective that ensures closeness to space, as well as the social, i.e. entrance into a complex social topography of the city (Nemec 2010). It is to be emphasized that the pedestrian experience of perspectives is sometimes interchanged from "panoramic" (de Certeau 2002).

The ambivalence of experience perspectives implies the existence of double space appearance: authentic (rational) and imaginary assisted by music as a communication link of two narrative spatial frameworks, music becomes more specifically a media whereby Muki wins the space of his native city and also creates his own intimate space. In this context, the beginning and the end of the novel are significant presenting panoramically experienced perspective which we interpret as freedom, openness of views and thoughts, but also the escape of a young protagonist into his own intimate space which results, in the end, with the realization of his musical career.

The Rijeka experience is individualized by Muki's movements in the streets and quarters, thus the spatial units we come by in the Romanesque discourse such as: Istrian peninsula, Trsat, Sušak, Franciscan vineyards, marketplace, port, small island, largestreet, the streets of the old town become "free, occupied spaces" (de Certeau 2002: 170), respectively they are insured "the role of the expresser of another geography, poetic, above verbatim geography, of forbidden or permissive meaning" respectively (de Certeau 2002: 170). In the relation between spatial and signifying practice, Michel de Certeau distinguishes three different symbolic dispositions that direct the toposes of discourse on

² Michel de Certeau differs the concepts of "place" and "space", space for him is a "passable place", a "practiced" place respectively. He states the example of the street where he geometrically determines an urbanistic project, but pedestrians transform it into space. (de Certeau 2002: 183). According to the author, to pass by a space means "to repeat the joyful and silent experience of childhood. To be someone else in one place and transfer to another." (de Certeau 2002: 164)

the city and from the city: “probably, memorably and primitively”³ explaining them in the following manner: “They signify what ‘authorizes’ (or makes possible or probable) spatial adoptions, which repeats itself (or reminds of) taciturn and of returned memory, and what lies there structured and does not stop being marked by a certain origin.” (de Certeau 2002: 170)



Figure 1. The layout of spatial units of Romanesque structure with the city of Rijeka as basic spatial topos

Units of closed space surely have the role of “poetic geography expressers” (de Certeau 2002) and these are: a flat within the Music School (living room, dining room, terrace), summer house on Trsat, school, theatre, church, inns. Considering the manner in which the protagonist experiences the herein mentioned spaces and how they return this. One can speak of secure protective points in space that offer a certain “meaningfulness and placeness” (Detoni Dujmić 2015: 127). In this context, we are primarily speaking of summer house space where Muki has more freedom for music for his father spends his time in the city and thus he can compose without fear of being caught, then the church space that gives him the possibility of enjoying the music of the organ, and his own music engagement encouraged by brother Bartol: “...we all have our place in this God’s world... It was meant for me to put on a priest’s robe... and you, my little friend, to be a musician...” (Horvat 1994: 79) and finally of the theatre building which, with all its spatial areas, contributes to building Muki’s receptive artistic identity. On one hand, it is the theatre building itself

³ The author states dream, memory and legend as correlatives of the mentioned symbolic enactive terms.

that offers an abundance of desired locations: the stage, parterre, loggia, corridors, wardrobe, room with instruments, and on the other hand, his scenes help his “intimate greatness to expand.” (Bachelard 2000: 191):

Sound, tone! That is what he loves! And in the other room there was enough for an entire orchestra! He opens the other instrument boxes, jumps on the chair, grabs all the instruments and closes his eyes. He feels the melody; he could almost touch it. The upcoming south wind appears before his eyes, the crests of angry waves crowned by white foam, wings dispersing the seagulls throughout the air [...] (Horvat 1994: 31)

Single spatial units become exceptionally significant indicators of determined cultural (social) practice, from the theatre building as the pride of Rijeka inhabitants, Music School and also inns such as Mala Pešta and Mikulina, places of the cultural stratification of Rijeka, up to the scenes from the streets and squares of Rijeka that are significantly represented in the novel.

The Rijeka space is interesting as a place of variegated social topography, its cultural plurality had a great influence on the formation of the central character⁴ which is even testified by its history. It is significant to emphasize that polyglotism in Rijeka was the result of practical needs of the citizens who had for centuries operated successfully with the wide outer world and were in contact with numerous foreigners who had settled in their city temporarily or permanently, and in such a context we can read the meaning and expressed potential of Rijeka port as a place of significant, multicultural permeation (Jurdana 2015). Multi-ethnic cities, as Nemečstates (2010), cities on culture borders or situated in areas between the so-called “third space” (Bhabha 1994) such as Rijeka, are specially and rightly pointed out for national or cultural identity questioning, which is also in the background of the personal fate of the central character⁵. Ultimately, the cultural stratification of Rijeka that is reflected in the space of the literary text has completely influenced Muki’s failure in love, his relationship with Zlatko which could not have been realized due to not belonging to the same social levels/spaces. The multi-culture of Rijeka of that time is maybe most explicitly presented by the reaction of a fisherman on the issue of the first papers in Rijeka which were published by the Hungarians in the Italian language:

⁴ Multilingual Rijeka is emphasized in the novel; Croatian, Hungarian, Italian and German were spoken; Discussions were going on in inns on the issue of whose Rijeka really was: Hungarian, Italian or Croatian.

⁵ “Rijeka, just like Trieste, represented an archipelago of different cultures, jointly connected but divided at the same time and always requiring the maintenance of their joint balance. The cultural multi-nationality of Rijeka primarily referred to her elite, connected by mutual family, cultural and professional connections. The patrician, aristocratic mentality based on the economy of land property will, in time, be connected with the new bourgeois mentality directed towards the expansion of trade and profit.” (Lukežić 2015: 194)

He was angry and swore silently. "What do I know about politics!" he thought angrily. "When I go there to Mala Pešta Inn, I have to be careful not to speak in chakavian! Then in Mikuline Inn I mustn't even mention the Hungarians! In Rijeka city administration the officers write all the documents in German! And they all speak Italian! Well?! What is this? Everyone is contending for this city! I'd better just sell fish!" he concluded wisely. (Horvat 1994: 52)

It is obvious that Rijeka appears to be a city saturated with markings of indicated multiculturalism and compression of differences, showing itself as a mixture of different cultures, customs, languages, religions and ideological orientations. It is these that ensure the Rijeka space the role of an active player, and not only a subject-matter framework. In the introductory sentences of the novel, it is predicted as a utopian place which already in the second line results in the birth of Ivan, the main character of the novel:

The seagull flew high, with completely spread and relaxed wings. A gentle and fresh mistral blowing from the west, from the Istrian peninsula, bent his sprouted feathers while keeping his membranous legs against his body. [...] The orange coloured sun extinguished somewhere among the Istrian hills and the veil of sunset covered the city. Only the old and proud fortress above the city was bathed in red. That was Rijeka, with Trsat. (Horvat 1994: 5)

In this sense Rijeka, as a birthplace, becomes an integral part of Ivan's individual identity. Pondering on the cultural variety of Rijeka, we can mention several spatial units where multiculturalism is a basic guideline. Besides the mentioned inns, the "marketplace" is to be pointed out and the port in Rijeka. The marketplace in Rijeka has a special social significance in the period of the first half of the 19th century if we take into consideration the social stratification of Rijeka society of the time (citizens-peasantry). It is the marketplace that marks social polyphony where the costumes of Rijeka gents mixed with the costumes of the peasantry from Krk, Cres and the nearby villages, marking, at the same time, cultural polyphony: "The marketplace was dominated by the odors of dry figs and grappa from the islands, cinnamon, vanilla and saffron from the far seas, tobacco from Herzegovina, olive oil from Dalmatia and slinging fish from Kvarner." (Horvat 1994: 8)

Rijeka port would have the same foretoken. At the time, Rijeka was an exceptionally strong maritime port center with developed international trade, and the very space of Rijeka port ensured her the attribute of significant European city which was confirmed by the officer from the Spanish sailboat who was wondering: "Well, what kind of European city is this where cries of selling, bargaining and buying are heard in the Croatian, Italian, German and Hungarian languages?!" (Horvat 1994: 8).

If speaking of the cultural marking of space in the novel, we should not bypass the presentation of the Rijeka Carnival as an exceptional ritual and traditional marking of space. The Carnival represents Foucault's heterotopia (2008)

which is strongly linked with the Rijeka space that establishes and abolishes time and culture at the same time, and enables, at the same time, “the presentation and distortion of the real schedules found in society.” (Foucault 2008: 34) Space becomes a process (Massey 1999) which, according to Lefebvre (1991), is open towards new interactions and transformations. If we divide the space of the literary text cultural borders into bourgeoisie/patrician space and peasantry/common people space, we will see how the carnival events bear the mark of “third space” (Bhabha 1994) where two separate cultures meet/two separate semantic fields within the literary text. As stated in the novel, we have nobility and patricians, on one hand, dressing as peasants and setting off to the Mask Ball at the theatre, while on the other hand we have peasants and common people who dress up as marquises, barons, princes and kings and rule the world in this crazy night.

3. TOPOPHILIANIMAGINARIUM IN THE LIGHT OF MUKI'S DAY DREAMING OF WINGED LIFE

The violation of borders between different semantic fields: music talent – legal career; patricians–common people; father's patriarchal authority–mother's gentleness, is closely linked to crossing the space borders (Lotman 2001), creating the dynamics of a literary character who, regardless of all the obstacles that he comes across during his growing up, succeeds in realizing his desired goal – struggle for music as the only life choice. As a result of Bachelard's poetics of space (2000), with topoanalysis the family house, as the central topophile place of happy space, becomes the real means of topoanalysis, and in Muki's case it is possible to notice the ambivalent perception of “houses” that marked his childhood: the family apartment within the Music Academy and the summer house on Trsat. Since Muki's childhood was marked by his father's strong authority, within stimulating and repressive limits, the family apartment where they lived was labelled with marked places of freedom and prohibition. The apartment for Muki was, on one hand, a limited space compared to the endless sea and sky, while staying in the summer house opened in him the expansion of space experience, all the more so for being in it was linked to holidays, vacation, and often the absence of his father. In the mutual family house, the hero dreams of a place of solitude where he could escape and act beyond human powers, and dreaming of the possibility of playing the piano. Every space, whether open or closed, spontaneously linked Muki with music in the widest sense of sound: from natural, across imitation to composition, expanding the space where he was staying and thus creating space free of weight. In the summerhouse garden he plays with the cricket imprisoned in a glass jar of limited and constricted space leading us into the boy's game of (non)freedom, prohibition, obedience and subversion suggesting an introductory symbolically narrative parallelism. The apartment within the Music School is marked by

attempts to knock down space limits between the allowed and prohibited. The easiness of movement in the dining room, living room, and terrace was withheld by the weight of entering into the sweetest but “most distant” space of Muki’s craving – father’s study with the piano as the place where he kept realizing himself in musical inspiration. Muki’s transfer into the space of his father’s study, a prohibited place for him respectively, could be read as Foucault’s heterotopia justified by cultural chronotope.⁶ Even though, according to the author’s words, they are disappearing in the present world, considered that this is a romantic biography that depicts the social situation in Rijeka during the first half of the 19th century, the connection could be justified⁷.

He loved to go into this room that was full of music and memories. Ancestors’ paintings hung on the walls, father’s parade sword that Muki would so gladly unsheathe, the army bugle given to father when he interrupted his army service and left for Rijeka, paintings of sailboats with wild waves, two violins with bows and all sorts of other things. Oil portraits of father’s parents from Prague and mother’s from Požun looked at him tensely from the wall opposite the door. Two cellos on easels were placed alongside father’s desk. There was a secret odor of father’s tobacco and rosin, of history and father’s stale books and notes which were everywhere in neat piles: on shelves, desk, and in bundles on the floor next to the wall. But, among all these things in the room, Muki looked most forward to the big piano next to the window where father used to play, compose and teach Muki. (Horvat 1994: 17–18)

The primary space of Muki’s movements was marked by noticeable details that fall in the area of intimate space topological analysis, with objects that open and become a space of revelation, surprise, contributing to preserving “the dimension of intimacy” (Bachelard 2000: 91). These are, first of all, chest drawers in the wardrobe where Muki’s shortened life was hidden – his own notes. Regardless of the negative connotations linked to the wardrobe with the hidden notes, it possesses the exceptional power of intimate life in which Muki’s life

⁶ These are privileged, holy or forbidden places intended for individuals who find themselves in a state of crisis in the society and environment they live in. On the other hand, the space of the father’s study, museum space and tight time can be read as Foucault’s time heterotopia that accumulates family and national history offering itself to Muki just like the challenge of forbidden fruit.

⁷ Rijeka then found itself in the polyphony of cultural events, in several places in the novel the co-existence of a number of national/cultural elements is suggested within the same geographic space. His father’s prohibition in practicing music is based on his fear rightly conditioned by the social/historical situation, and the space of the room, therefore, bears an effective dimension. This is manifested in their conversation with Muki: “You are fifteen years old and still have three complete years of high school awaiting you. These are difficult times. Europe is boiling. Voices of dissatisfaction are coming from France. Conditions between Croats and Hungarian supporters have aggravated in Rijeka. And that is the very reason why I wanted you to finish school successfully. You want music as your vocation. If trouble arises, how will you earn your living as a musician?” (Horvat 1994: 83)

and time have been preserved: “Muki opens the wardrobe, and under the box with his mementoes and playing objects he draws out the manuscript. Father was not at home and he approaches the candle. Mary Teresa, opera in two acts by Ivan noble Zajc, son, was written...” (Horvat 1994: 71). The inner space of the Muki’s wardrobe, the space of family intimacy he refers to, as refuge in escaping from father’s authority and intended for his life course as a lawyer, becomes the treasury of his youth memories, dreams, aspirations and fantasy. The prohibition of playing the piano as a way of opposing to his son’s music career was symbolically realized by a key as part of a space miniature. The mother’s gentleness, agreeing with her son’s subversive desire, is opposed to the authoritative character of the father with the key:

Father approached the piano, put down the lid and locked it. Muki was watching with eyes open wide and following the small silver key disappear in the pocket of father’s vest. (Horvat 1994: 43)/Mother stood by the piano whose lid was open and the small key was shining in her hand, shimmering like a fish’s stomach, glittering like the sun. (Horvat 1994: 44)

The ambivalent metaphor of the key marked by the powerful emotional (un)awareness, is hope for Muki’s world as the key figure of space imaginarium, as a miniature whereby family upbringing, convention and subversiveness, inhibition and freedom, pragmatism and art are broken up. Music in its most various realization contributes to the violation of borders between confronting semantic fields determined by space topos. Instruments as space, “cosmic miniatures” (Bachelard 2000: 172), which were given to Muki by a girl of common people, prove to be in miniature and immense agreement, belonging to another cultural world but with symbolic links: music that knocks down borders, small that becomes big, melted with nature. His dreamy creation of instruments separated him from the world that surrounded him, assisting him in his departure into the space of intimate vastness transcending... logics in order to be able to have a small experience of something big.” (Bachelard 2000: 155).

Muki was attracted by that sound. He had not heard it before. It reminded him of birdsongs in his garden on Trsat... And in his bedroom, with his bedcover over his head, Muki would blow into the instrument in search of new tones. Oh, how noble a sound those instruments had! He was not sorry for having given to the little girl in exchange for the instrument his most beautiful colored stones and the cricket in the little box. (Horvat 1994: 26–27)

An exceptional power of space miniature is held by the hook that was given to Muki when he was a child by the old fisherman Šimun as a pledge of devotion to the fishing tradition, as an odor where child adventures were hidden and ultimately as a link with the world he was leaving behind in going to Milan to realize his music career, binding him with the loved, experienced, real and caught space of native Rijeka.

Prohibitions, conventions, expectations were often a motive for Muki's fantasy "daydreaming of winged life" (Bachelard 2000: 110) he would fall into immersed in sound and knocking down barriers of space borders. In Muki's inner space, such as a type of "stalling in the corner" (Bachelard 2000:145) we discover a scale of vertical locations the child plunges into carried off by music and expanding his intimate spaces and beyond the real space topos. Muki's daydreaming are particulars in space, corners from which one cannot come out but which bring appeasement as a mixed feeling of being and not being. The power of the refuge⁸ Muki withdraws into, whether in his sleep where he goes into a sea cave, or in the reference world where he goes into a church as a space in which he is free to let himself go and play music, or an island where he goes lead by his fantasy which we interpret through the prism of needing one's own space built on an exceptional talent for music. His escape from reality into a sort of oneiric space is often marked by a window whose role can be linked with the role of the door in topoanalysis. As a door is the source of daydreaming, open or closed, so does a window in Muki's case have the features of open view, fantasy, escape. Listening to outdoor sounds through a window, Muki escapes from known spaces to somewhere else "to the space of inner infinity" (Bachelard 2000:185), searching for and finding in natural sonority, artistry and effectiveness the composer's inspiration in building the synesthetic experience of the world. Muki's daydreaming, induced by sound, knocks down space borders by building space within him, entering into an imaginary world lead by his senses, primarily by hearing. The cosmos that speaks is hidden in Muki's hearing as an area of sound miniature. This is a reference to psychological reality. "every lonely dreamer knows that he hears in a different way when he closes his eyes." (Bachelard 2000: 180) It is about participation in "the mystic space caused by musical meditation" (Bachelard 2000: 193), on the ontology of human depth realized in the intimate space of the artist.⁹ An explosion of feelings, pictures, space occurs in Muki's insides. A space free of weight is created, a space of light, freedom. Sound to Muki represents infinity, tearing space limits, perforating walls. Space is "conquered" by music, space borders are crossed:

And then the cathedral of St. Vid, hop, the old building trembles, and Bach's fugue squeezes through the church doors. Someone plays the organ. The sound

⁸ „...every corner in the house, every corner in a room, every confined space we like to crawl into, withdraw into, for imagination it is solitude, in other words the conception of the room, the house.” (Bachelard 2000: 141)

⁹ Muki surrenders to dreaming and enters new spaces, an imaginary world lead by his sense, mainly his hearing. In creating an inner space, a space within himself, Muki escapes from the close object, elsewhere, "in that elsewhere space" (Bachelard 2000: 183), becoming the creature from his image and thus proving his artistic identity in the wealth of inner immensity. "Immensity is within us. It is linked to an expansion of the being that is limited by life, stopped by prudence but continues in solitude." (Bachelard 2000: 184).

flies over the square, catches up with Muki and carries him away to his friends.
(Horvat 1994: 86)

Just as Lefebvre points out (1991), physical sensuousness has a significant role in overcoming space, inside which relations are established as auditory but also with the help of the senses of smell and touch. It is music that becomes the media through which Muki conquers the space of native Rijeka. Opposite to rationally understood space, the creation of mythical-poetic space occurs (Toporov, according to Brnčić 1998) which has the capacity of expressing non-spatial relations.

Muki followed the wind through music. He rushed over the steeple of the cathedral and drew away the seagulls, played around his house and rocked the cradle of his sister, fell through the green vineyards of Trsat, played mischievously with the candle flames in front of the Chapel of Votive Gifts and then pulled the ropes of sailboats like the strings of a harp [...] flew after a flock of seagulls climbing towards the clouds over the open sea [...] felt the strength and the freedom of birds and with this climbed towards the sun [...] uttered a cry with the seagull and, exhausted, caught a red sunray and slipped on it slowly, slowly into the depths to his island. (Horvat 1994: 39)

4. CONCLUSION

Hence, thanks to music and the exceptional feeling for nuances of natural sonority, Muki crosses the border of reality and unreality, the palpable and imaginary, in the vertical of space dimensions: from the dreamy submarine (picture of diving) to the height of the sun (picture of flying). With the change of the intimate and outdoor, referential and imaginary spaces that mutually encourage themselves in their growth, Muki changes himself, he grows into the greatness of art which enables him to travel and permeate the real and the imaginary. Muki's fantasy within space verticality in the submarine, tower, castle, sounds that connect them, his flight into the sky with seagulls, is an oneiric symbol of his dream of happiness. It is about dialectic immensity and depth of the inner and outer (Bachelard 2000). The bird situated in Bachelard's topoanalysis, among the completed and curved forms, spherical features "is the peak of sound concentration" (Bachelard 2000: 231). Sound leads Muki to the immenseness of space intimacy while the "panoramic perspective" (de Certeau 2002) of space experience offers the breadth of insight and merging with the universe. He lodged in his intimate space real, palpable parts of space topos: the church, house, cradle, vineyards, sailboats, in order to outgrow them in the verticality of his intimate space and to reach the highest heights of the space in the sky, not losing his connection with real space, where, protected by the strength of art, he always returns to as a secure refuge. Besides that, and thanks to art, Muki crosses the semantic borders of the real spatial topos by succeed-

ing in changing others, and most important of all – reshaping the culturally strongly marked character of the patriarchal, authoritative father who, in the end, consents to his music career. Retreating from one space, Muki conquers another, upgrading his inner intimate space in a very likely attempt to realize an oneiric dream of the happiness of a great musician, and with this not abandoning, at least not in the experienced memories, the more or less loved space of the native city.

5. REFERENCE:

- Bahtin, M. 1989. *O romanu*. (About the novel). Beograd: Nolit
- Bhabha, H. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge
- Bachelard, G. 2000. *Poetika prostora*. (The Poetics of Space). Zagreb: Ceres
- Brković, I. 2013. Književni prostori u svjetlu prostornog obrata. (Literary Spaces in the Light of the Spatial Turn) – *Umjetnost riječi*, 57 (1/2), 115–138.
- Brnčić, J. 1998. Književni prostor i ruska semiotička škola. (Literary Spaces and the Russian Semiotic School) – *Umjetnost riječi*, 42(2), 125–140.
- de Certeau, M. 2002. *Invencija svakodnevice*. (The Practice of Every day Life). Zagreb: Naklada MD.
- Detoni-Dujmić, D. 2015. Prostorni imaginarij u Galovićevim prozama. (Space imagery in the prose of Galovic) – *Kolo* 25(3), 126–136.
- Foucault, M. 2008. O drugim prostorima, (Of other Spaces). Operacija grad: priručnik za život u neoliberalnoj stvarnosti, ed. Leonardo Kovačević & al., Zagreb: savez za centar za nezavisnu kulturu i mlade – Multimedijalni institut – Platforma 9, 81 – BLOK – SU – Klubtura, 30–39
- Horvat, T. 1994. *Muki, Djetinjstvo Ivana Zajca*. (Muki. The Child hood of Ivan Zajc). Zagreb: Znanje
- Jurdana, V. 2015. Grad kao žena. Rijeka u romanu 'Danuncijada' V. C. Emina (Rijeka as a Woman. Rijeka in the Novel „Danuncijada” by V. C. Emin). Zbornik u čast Katice Ivanišević, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, 109–129.
- Lukežić, E. 2015. Rijeka u svjetlu svoje poliglotske tradicije (Rijeka in the light of its polyglot tradition). Zbornik u čast Katice Ivanišević, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, 193–199.
- Lefebvre, H. 1991. *The Production of Space*. Oxford-Cambridge: Blackwell.
- Lotman, J. 2001. *Struktura umjetničkog teksta*. (The Structure of the artistic Text). Zagreb: Alfa. 2001.
- Massey, D. 1999. *Power-geometries and the Politics of Space-time*. Heidelberg: Hetterlecture.
- Nemec, K. 2010. Čitanje grada: urbano iskustvo u hrvatskoj književnosti. (The reading of the city: urban experience in Croatian Literature). Zagreb: Naklada Ljevak. 2010.
- Rezo, V. 2013. Prostor u Čudnovatim zgodama šegrta Hlapića (Notions of space in the Brave Adventures of Hlapich the Apprentice) – *Libri&Liberi*, 2(2), 225–239.
- Zoran, G. 1984. Towards a Teory of Space in Narrative, *Poetics Today* 5(2), 305–335.
- <http://www.matica.hr/hr/434/Glazbeni%20svijet%20Ivana%20Zajca/> (2.07.2016)

ELIZA PIECIUŁ-KARMIŃSKA ✦ Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

„Tajemnicze dziecko” jako pamflet pedagogiczny. Nieznana baśń E.T.A. Hoffmanna

Abstract: The fantastic tale *The strange child* (*Das fremde Kind*) by E.T.A. Hoffmann was published in 1817 and soon translated into many European languages. Unluckily, Hoffmann's story, one of the two internationally best known examples of fantasy tales (the other one is Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*) does practically not exist in the Polish language because the two Polish translations (from the years: 1923 and 1926) are still unknown to Polish readers. Hopefully, a new contemporary translation (done by the author of the paper) may fill this gap in Hoffmann's reception. Therefore, the goal of the paper is to introduce *The strange child* from the perspective of the mentor problem.

The strange child presents two types of pedagogues: 1) a mentor as an embodiment of courage, naturalness, and intuition; and 2) a pedantic teacher representing institutional education who then turns into a giant fly and symbolically shows himself to be an incarnation of uncontrollable evil. Therefore, the tale can be seen as a pedagogical pamphlet criticizing rationalistic education aimed at intellectual knowledge while – according to Hoffmann – children need to live in the world of imagination and harmony with the nature.

Keywords: E.T.A. Hoffmann, phantastic fairy tale, literary translation

Słowa kluczowe: E.T.A. Hoffmann, baśń fantastyczna, przekład literacki

1. GENEZA BAŚNI *DAS FREMDE KIND*

Na Boże Narodzenie 1816 r. w berlińskim wydawnictwie Georga Reimera ukazał się zbiór trzech baśni dla dzieci, każda innego autora. W tej książce, zatytułowanej *Kinder-Mährchen*, po raz pierwszy ukazał się *Dziadek do Orzechów i Król Myszy* E.T.A. Hoffmanna. Oprócz niego swoje baśnie zamieścili również Karl Wilhelm Salice-Contessa i Fryderyk Baron de la Motte Fouqué. W listopadzie 1817 r. ta sama trójka autorów opublikowała kolejny zbiór trzech baśni jako drugi tom *Kinder-Mährchen*. Co ciekawe, alfabetyczna kolejność nazwisk na okładce (*Kinder-Mährchen von Contessa, Fouqué und E.T.A. Hoffmann*) nie była zgodna z kolejnością pomieszczonych w tomie baśni, których ponadto nie oznaczono nazwiskami autorów. Był to świadomy zabieg: wymyślona przez

Hoffmanna zabawa z czytelnikami i krytykami, wykazująca m. in. powinowactwa stylu i fabuły w twórczości trzech pisarzy.

W 1818 r. Hoffmann w porozumieniu z Reimerem postanowił włączyć *Dziadka do Orzechów* do *Braci Serapiońskich*. Ustalono wtedy, że dla symetrii powinno się tam znaleźć także *Tajemnicze dziecko*. I tak, *Dziadek do Orzechów* zakończył tom pierwszy, a *Tajemnicze dziecko* tom drugi *Braci Serapiońskich*¹. Owe dwa pierwsze tomy z podtytułem *Gesammelte Erzählungen und Märchen* wydano na początku 1819 roku.

Podobieństwa między dwoma baśniami nie są tylko natury edytorskiej. Obydwie zawdzięczają swe powstanie kontaktom pisarza z dziećmi Juliusa Eduarda Hitziga, a *Tajemnicze dziecko* to niejako dopełnienie, kontynuacja, literacka paralela *Dziadka do Orzechów*. W liście z 8 marca 1818 r. do Carla Friedricha Kunza, swego wydawcy z Bambergu, autor podejmuje się porównania obydwu tekstów i jednoznacznie daje pierwszeństwo *Tajemniczemu dziecku* jako baśni „bardziej niewinnej i bardziej dziecięcej”, która właśnie z tego względu „bardziej nadaje się dla dzieci, nawet jeśli nie uchwycą one głębszej idei całości”² (Hoffmann, cyt. w Kruse 1985: 745).

W podobnym duchu wypowiada się Lotar, *alter ego* pisarza, w *Braciach Serapiońskich*:

Czy pamiętacie, że chciałem napisać drugą baśń dla dzieci mojej siostry i mniej pławić się w przepychu wyobraźni, lecz być bardziej dziecięcym niż w *Dziadku do Orzechów* i *Królu Myszy*? Baśń jest gotowa i zaraz ją usłyszycie. (Hoffmann 1985: 572)

Gdy Lotar kończy opowiadać zapowiedzianą baśń, zgodnie z konwencją *Braci Serapiońskich* rozpoczyna się dyskusja przyjaciół, którzy wprawdzie przyznają, że *Tajemnicze dziecko* bardziej niż *Dziadek do Orzechów* „jest baśnią dla dzieci”, jednak stwierdzają zgodnie, że autor nie potrafił zrezygnować „z tych kilku przeklętych zawijasów, których głębszego sensu dziecko nie jest w stanie przeczuć”, i proponują, żeby autor nie nazywał *Tajemniczego dziecka* „baśnią dla dzieci”, lecz „baśnią dla dzieci i dla tych, którzy nie są dziećmi”, dzięki czemu „cały świat” będzie mógł obcować z książką i „myśleć sobie przy tym, co chce” (Hoffmann 1985: 618n.).

Opowieść, w której poezja uosobiona przez tajemnicze dziecko zostaje przeciwstawiona płytkiej racjonalności, zdradza pewne podobieństwo do baśni Ludwiga Tiecka *Die Elfen*, jednak *Tajemnicze dziecko* to ewidentnie oryginalne

¹ Wydany w roku 1960 tom *Braci Serafiońskich* nie jest niestety pełnym przekładem oryginalnego dwutomowego dzieła *Die Serapionsbrüder*, lecz wyborem tekstów literackich dokonany przez Władysława Kopalińskiego. W polskim wyborze znalazł się *Dziadek do Orzechów* w przekładzie Józefa Kramsztyka – przekładu *Tajemniczego dziecka* już zabrakło. Wydanie to nie zawiera także dyskusji zgromadzonych „braci Serapiońskich” o prezentowanych tekstach literackich, przez co tracimy bardzo istotny aspekt dzieła oryginalnego. Przy okazji warto zwrócić uwagę na błędny przekład tytułu; prawidłowy przekład to *Bracia Serapiońscy*, nie „Serafiońscy”.

² Wszystkie cytaty z tekstów źródłowych, jeśli nieoznaczone inaczej, są mojego autorstwa.

dzieło Hoffmanna, obrazujące jego poczucie humoru i jego ogląd świata (por. Kruse 1985: 745), pozostające – jak to już zostało powiedziane – w widomym związku z *Dziadkiem do Orzechów*.

2. RECEPCJA „TAJEMNICZEGO DZIECKA”

Dzieje przekładów *Tajemniczego dziecka* na inne języki europejskie wiele mówią o recepcji tego dzieła. Szwedzki badacz literatury dziecięcej Göte Klingberg postuluje, by za pomocą „*genre bibliography*” (bibliografii gatunku) badać międzynarodowy rozwój danego gatunku w literaturach różnych języków³, a swoją koncepcję – szczęśliwie dla badaczy recepcji *Tajemniczego dziecka* – ilustruje za pomocą historii przekładów dwóch dziecięcych baśni E.T.A. Hoffmanna (por. Klingberg 2008: 29nn.). Dzięki temu opracowaniu możemy się dowiedzieć, że wydana w roku 1817 baśń już cztery lata później została przetłumaczona na język szwedzki.

That „Das fremde Kind” was translated so early as 1821 into Swedish surely is connected with the fact that the publisher was the publisher of the Swedish Romanticists and also saw it as his mission to translate the works of their German models. (Klingberg 2008: 31)

Wydanie *Tajemniczego dziecka* po szwedzku nastąpiło zatem już w 1821 roku, podczas gdy *Dziadek do Orzechów* został przetłumaczony dopiero w 1848 roku i to z francuskiej wersji Aleksandra Dumasa (a co jeszcze ciekawsze – z jej przekładu na język niemiecki!).

Obydwie baśnie Hoffmanna były tłumaczone równocześnie (jak we Francji i Danii) lub to właśnie *Dziadek do Orzechów* miał pierwszeństwo (jak w Anglii i w Polsce), na co wpływ miała francuska wersja Aleksandra Dumasa. W owym czasie Dumas święcił triumfy jako autor *Trzech muszkieterów* i *Hrabiego Monte Christo*, więc często brany był także za autora *Dziadka do Orzechów*. Tak było także w Polsce: pierwszy polski przekład tej baśni z roku 1906 nosi tytuł: *Historia Dziadka do Orzechów. Podług Aleksandra Dumasa ułożyła Wanda Młodnicka*. Co ciekawe, nawet ojczyzna E.T.A. Hoffmanna doczekała się w roku 1846 niemieckiego przekładu francuskiej wersji Aleksandra Dumasa: *Geschichte eines Nussknackers nach A. Dumas*, aczkolwiek trudno założyć, że jej niemiecki wydawca: A. Diezmann nie był świadomy, kto jest rzeczywistym autorem baśni (por. Klingberg 2008: 30).

³ Takie historyczne badanie recepcji jednego dzieła w różnych krajach pozwala m. in. stwierdzić, za pośrednictwem jakiego języka te dzieła dotarły do danego kraju (dzięki temu można np. udowodnić u tezę, że anglojęzyczna literatura fantastyczna ma swoje korzenie w niemieckim romantyzmie i że nie rozwinęła się ona w sposób samodzielny dopiero w II połowie XIX w.; por. Klingberg 2008: 28). Możliwe jest także badanie zmian, jakie zaistniały w różnych wersjach („illustrating the views of different societies of what is suitable reading for children”, *ibidem*, 29).

Wracając do Szwecji, trzeba stwierdzić, że tak wczesny przekład *Tajemniczego dziecka* na język szwedzki nie mógł pozostać bez wpływu na literaturę tego języka. Baśń ta odcisnęła piętno na szwedzkiej literaturze dziecięcej okresu romantyzmu (por. Kümmerling-Meibauer 2008a: 69), jednak najważniejszy jej ślad odnaleźć można w twórczości Astrid Lindgren. Po pierwsze, obraz dziecka we wspomnieniach Lindgren wykazuje wiele wspólnych motywów z romantycznym obrazem dziecka – właśnie z koncepcją tajemniczego czy wiecznego dziecka, tak jak pokazuje to *Das fremde Kind* Hoffmanna (por. Kümmerling-Meibauer 2008a: 68). Po drugie, inspiracji Hoffmannowskich doszukać się można chociażby w *Karlssonie z dachu*, a najważniejszym wcieleniem tajemniczego dziecka w twórczości Astrid Lindgren jest oczywiście postać Pippi Langstrumpf – owej ponadpłciowej istoty obdarzonej cudownymi właściwościami, która przybywa z daleka i odmienia życie dwojga rodzeństwa: brata i siostry⁴.

W roku 1832 *Tajemnicze dziecko* tłumaczone jest wraz z *Dziadkiem do Orzechów* na francuski: obie baśnie jako *L'enfant étranger* oraz *Le casse-noisette*⁵ ukazują się w książce pod tytułem *Aux enfans*.

Kolejnym krajem, który poznał *Tajemnicze dziecko* w języku ojczystym, jest Wielka Brytania. W roku 1852 w Londynie ukazuje się ona jako *The strange child. A fairy tale*, i jest tłumaczona z oryginału, podczas gdy przekład *Dziadka do Orzechów* z roku 1847 dokonany jest z języka francuskiego i zatytułowany: *The history of nutcracker. By Alexandre Dumas*.

Warto jest tropić wpływ *Tajemniczego dziecka* na twórczość anglojęzyczną. Wątki z książek E.T.A. Hoffmanna przeznaczonych dla dorosłych odnajdujemy chociażby w twórczości Edgara Allana Poe. Czy także *Tajemnicze dziecko* wywarło wpływ na literaturę anglojęzyczną? Badacze zwracają uwagę na analogiczne wykorzystanie motywu tajemniczej istoty w opowiadaniu Nathaniela Hawthorne'a *The Snow-image: a Childish Miracle* (1850), oraz na paralele wobec postaci Piotrusia Pana z książki *Peter Pan* J. M. Barrie z roku 1904. Jack Zipes doszukuje się także podobieństw między *Tajemniczym dzieckiem* a postacią E.T. z filmu Stevena Spielberga⁶:

...Hoffmann's remarkably fairy tale [...] prefigures the science fiction/fantasy film E.T. by some 150 years. Whereas E.T., the alien, comes from outer space to help young children learn to empathize with and tolerate strangers in their lives

⁴ I chociaż sama Astrid Lindgren nigdy się *expressis verbis* nie powoływała na dzieło Hoffmanna, to w opinii niemieckiej badaczki nie ulega wątpliwości, że motyw tajemniczego dziecka ujawnia się najbardziej wyraziście w *Pippi Langstrumpf* (por. Kümmerling-Meibauer 2008a: 69).

⁵ Przekład *Dziadka do Orzechów* Aleksandra Dumasa (*Histoire d'un casse-noisette*) z roku 1844 staje się potem punktem wyjścia do przekładów na inne języki (angielski czy polski).

⁶ Co znajduje potwierdzenie w deklaracji reżysera, że postać E.T. nie jest ani rodzaju męskiego, ani rodzaju żeńskiego.

and then departs, Hoffmann's strange child enters the lives of Felix and Christlieb to remain there forever. (Zipes 2007: 103)

W roku 1856 obydwie baśnie E.T.A. Hoffmanna ukazały się w języku duńskim, przy czym *Tajemnicze dziecko* nosiło tytuł: *Det fremmede Barn*. W Danii, podobnie jak w Szwecji, baśń ta stała się niezwykle istotna dla rodzimej literatury dziecięcej i fantastycznej, a jej znaczenie dla literatury duńskiej jest porównywalne jedynie z rolą, jaką odegrała w niej *Alicja w krainie czarów* Lewisa Carrolla:

Both *Das fremde Kind* and *Alice's Adventures in Wonderland* have had tremendous significance for Danish fantasy tales as sources of inspiration and thematic areas. In both works, there is a discussion about the relationship between magic and reality, the visible and the invisible; and this discussion is continued and developed in later works within the genre. (Karlskov 2004: 104)

Ten krótki przegląd historii przekładów *Tajemniczego dziecka* na języki zachodnioeuropejskie, możliwy dzięki drobiazgowym badaniom Klingberga (por. 2008, 29nn.), ukazuje, że baśń ta stosunkowo szybko, bo jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku, zaistniała w znaczących dla literatury światowej językach francuskim i angielskim, a w językach szwedzkim i duńskim odegrała wielką rolę w kształtowaniu rodzimej twórczości literackiej dla dzieci, co jest niezwykle znaczące przy dzisiejszym statusie skandynawskiej literatury dziecięcej. Jak widać, E.T.A. Hoffmann do dziś oddziałuje na współczesną literaturę dla dzieci także niebezpośrednio – w licznych i wielorakich odczytaniach i interpretacjach.

Na tle wczesnej i owocnej recepcji *Tajemniczego dziecka* w Europie Zachodniej tym bardziej rzuca się w oczy szczególna sytuacja, a mówiąc ściśle: faktyczna nieobecność tej baśni w języku polskim.

3. PROBLEMATYKA BAŚNI

3.1 GŁÓWNI BOHATEROWIE

Podobnie jak w *Dziadku do Orzechów* baśń *Tajemnicze dziecko* opowiada o rodzinie: bracie i siostrze, przy czym odmiennie niż w *Dziadku*, w którym mamy jedną główną bohaterkę: Marię, tutaj głównymi bohaterami są wspólnie brat i siostra. Nie dowiadujemy się, w jakim dokładnie są wieku i które z nich jest starsze⁷. Także relacje między dziećmi są tutaj mniej skomplikowane niż między Marią a Fryckiem, a ich wzajemna czułość i oddanie są w swej bezpretensjonalności niezwykle autentyczne i naprawdę wzruszające. I tak, Bogu-

⁷ W *Dziadku do Orzechów* te kwestie zarysowane są bardziej precyzyjnie, gdyż już w pierwszych zdaniach baśni pojawia się informacja o wieku głównej bohaterki, która „właśnie” skończyła 7 lat.

miła⁸ jest „przywyczajona, by we wszystkim podążać za przykładem Feliksa” (Hoffmann 2014: 15), a Feliks „zawsze bardzo się starał, by siostra była zadowolona” (*ibidem*: 18).

Dzieci wspólnie spędzają czas i prezentują solidarną postawę zarówno wobec codziennych, jak i niezwykłych wydarzeń. Nie odnajdziemy tutaj pęknięcia, jakie zarysowało się w *Dziadku do Orzechów*, gdzie mała Maria jest osamotniona, bo nawet jej brat Frycek dystansuje się od niej nie wierząc w jej opowieść o zaczarowanej krainie. W *Tajemniczym dziecku* brat i siostra wspólnie spotykają tytułowego bohatera, wspólnie się z nim bawią i wspólnie przeciwstawiają jego wrogowi – gnomowi.

Odmienne niż w *Dziadku do Orzechów* prezentują się także rodzice. Początkowo wprawdzie nie wierzą w opowieści dzieci o tajemniczym przybyszu, lecz nawet wtedy okazują im wiele zrozumienia i cierpliwości, np. w sytuacji, gdy ojciec niemal cieszy się, że dzieci zniszczyły drogie zabawki otrzymane od bogatego wuja. Potem dowiadujemy się, że ojciec w dzieciństwie również spotykał tajemnicze dziecko, a więc i on ma dostęp do świata fantazji. Także matka ostatecznie otwiera się na pocieszenie, jakie daje spotkanie z tym dzieckiem. Ostatnie słowa, jakie wypowiada w baśni, są tego potwierdzeniem: „Nie wiem, dlaczego dzisiaj muszę uwierzyć w waszą bajkę i dlaczego przy tym ustępuje ze mnie cały ból, znikają wszystkie troski. Idźmy więc dalej, pocieszeni...” (*ibidem*: 75).

Rodzice stają także solidarnie po stronie dzieci, gdy wspólnie staczają zwycięską walkę ze złym gnomem, gdy okazuje się, że nauczyciel przysłany przez bogatego krewnego to złowroga ogromna mucha.

3.2 TAJEMNICZE DZIECKO JAKO MENTOR

Tajemnicze dziecko zaskakuje swymi magicznymi przymiotami: jego ojczyzną jest cudowna kraina wrózek i duchów elementarnych. Potrafi latać i wyczarowywać cudowne pałace i zabawki, jest prawdopodobnie nieśmiertelne i wiecznie młode:

The strange child is unusual for several reasons: the mysterious background (the strange child comes from the kingdom of fairies, which is not commonly accessible to people), the family situation (it has lost its father) and its loneliness. In addition, the strange child has inexplicable magic abilities: It can fly and understand the language of nature. [...] Further clues involve the peculiar details concerning its age and name. The strange child has no proper name and is addressed as “strange child” or “dear child”. As it originates from a fairy queen, it is even immortal and ageless.” (Kümmerling-Meibauer 2008b: 196)

Jednak tajemnicze dziecko zaskakuje przede wszystkim swoją „bezpłciowością”. Dzieci postrzegają tajemniczego przybysza wprawdzie przez pryzmat

⁸ O imionach bohaterów więcej poniżej.

swojej płci (a także swoich ulubionych zabaw i czynności⁹), więc równocześnie przypisują je do określonej roli wynikającej z płci. Tymczasem to przyporządkowanie ogranicza się jedynie do subiektywnej perspektywy dzieci – samo tajemnicze dziecko istnieje niejako ponad płcią. Nie jest ono jednak typową dla romantyzmu istotą androgyniczną łączącą w sobie cechy obojga płci, lecz jest istotą neutralną płciową – archetypem dziecka, postacią rodzaju nijakiego, która przekracza kulturowe i społeczne ograniczenia związane z płcią. Jest przede wszystkim człowiekiem, a nie mężczyzną lub kobietą. Tajemnicze dziecko to ucieleśnienie człowieczeństwa w czystym kształcie.

The strange child embodies a sexless being, a “third sex”, equivalent to the neuter gender. According to this premise Hoffmann’s fairy tale can be interpreted as an attempt to achieve in literature a symbiosis of female and male sex in childhood. In this case the symbiosis is not realized by androgyny, which is often found in adult literature, but by gender neutrality. (Kümmerling-Meibauer 2008b: 197)

Jak podsumowuje powyższe rozważania niemiecka znawczyni tematu, Bettina Kümmerling-Meibauer: “the strange child transgresses the borders marked by gender” (*ibidem*). To zdanie, które zwięźle ujmując „naturę” tajemniczego dziecka, może zainteresować wielu współczesnych badaczy – nie tylko z zakresu *gender studies*. Tajemnicze dziecko oferuje bowiem wyzwalającą możliwość przekroczenia binarnych podziałów wynikających ze zróżnicowania ról społecznych opartych na płci – samo jest bowiem odwrotnością owego podziału (*ibidem*).

Tajemnicze dziecko nie tylko same sobą prowadzi do przełomu w życiu dzieci – ono także występuje jako ich wychowawca – mentor.

Charakterystyczne, że pierwsze słowa, jakie dziecko kieruje do Feliksa i Bogumiły, dotyczą zniszczonych przez nie zabawek. Tajemnicze dziecko potwierdza, że mechaniczne zabawki od bogatych krewnych „do niczego się nie nadały”, a dzieci w lesie otoczone są „najwspanialszymi zabawkami, jakie tylko istnieją na świecie” (Hoffmann 2014: 28). Pod wpływem jego słów dzieci jakby na nowo dostrzegają wokół siebie całe bogactwo natury. Tajemnicze dziecko uczy dzieci rozmawiać z naturą: z drzewami, zaroślami, wiatrem, strumieniem, dzięki czemu otaczający je las staje się miejscem przyjaznym i cudownie bogatym.

W ten sposób dzieci nie tylko uczą się żyć w harmonii z naturą, lecz równocześnie rozwijają swoją wyobraźnię, intuicję oraz uczą się zawierać swoim uczuciom i emocjom. W nauce, jakiej udziela im ich nowy mentor, nie ma miejsca na encyklopedyczną wiedzę – dzieci uczą się życia, a nie faktów.

Ta nauka przyniesie owoce: w obliczu największej tragedii (śmierci ojca i wypędzenia z domu) dzieci (a dzięki nim także i matka) zachowują godność

⁹ Nie na darmo Feliks podkreśla, że tajemniczy chłopiec to urodzony myśliwy, a Bogumiła chwali tajemniczą dziewczynkę za umiejętność radzenia sobie z gospodarstwem domowym.

i szczęście. Z ostatnich zdań baśni dowiadujemy się, że matka i dzieci – wbrew swemu ciężkiemu losowi – żyli radośnie i szczęśliwie, a wszystko im się udało. Działo się tak dlatego, że dzieci nie zapomniały o tajemniczym dziecku, które nadal je nawiedzało: „I jeszcze w późniejszych latach w słodkich marzeniach bawili się z tajemniczym dzieckiem, które nigdy nie przestało przynosić im najwspanialszych cudowności ze swej ojczyzny” (Hoffmann 2014: 76).

3.3 MAGISTER INKAUST JAKO NAUCZYCIEL

Postać nauczyciela, zwanego Magistrem Inkaustem, to po mistrzowsku skonstruowana antyteza wobec postaci tajemniczego dziecka. Już sam wygląd Magistra Inkausta stanowi jaskrawy kontrast wobec ujmującej powierzchowności tajemniczego dziecka:

Mężczyzna ten był wyższy od Feliksa może o pół głowy, do tego był krępej budowy ciała, a z potężnym, szerokim tułowiem dziwnie kontrastowały krótkie, cieniutkie, pajęczne nóżki. Nieforemną głowę można by wręcz nazwać kwadratową, a twarz niemalże paskudną, bo oprócz tego, że do pyzaty, brunatnoczerwonych policzków i szerokich ust nie pasował w ogóle o wiele za długi, ostry nos, to jeszcze jego małe wylupiałe, szkliste oczy połyskiwały tak przerażająco, że wcale nie miało się ochoty na niego patrzeć. (Hoffmann 2014: 50)

Od pierwszej chwili nauczyciel budzi w dzieciach odrazę, a również lęk pomieszany z wściekłością, gdyż nauczyciel podając rękę na przywitanie kłuje Feliksa ukrytą w dłoni igłą. Potem jest już tylko gorzej: dzieci przyzwyczajone do zabaw na powietrzu, muszą siedzieć w dusznej izbie i powtarzać niezrozumiałe dla siebie treści. A apogeum całej historii stanowi moment, gdy Magister Inkaust na oczach dzieci przeobraża się w obrzydliwą muchę ludzkich rozmiarów i rozpoczyna walkę z tajemniczym dzieckiem.

Magister Inkaust reprezentujący oświeceniowy model edukacji w obrazowy sposób zostaje przedstawiony jako wcielenie wszelkiego zła. Magister Inkaust nie jest mentorem jak tajemnicze dziecko, które towarzyszy rodzeństwu i wspiera je w całym ich życiu. On jest nauczycielem – ograniczającym wolność dzieci, torturujących ich nieprzydatną i niezrozumiałą wiedzą encyklopedyczną, a w ostatecznym rozrachunku jest ich wrogiem przyczyniającym się pośrednio do śmierci ojca.

4. *TAJEMNICZE DZIECKO* JAKO PAMFLET PEDAGOGICZNY I WSPÓŁCZESNY WYMIAR BAŚNI

Baśń *Tajemnicze dziecko* odczytywać można na rozmaitych płaszczyznach. Można postrzegać ją jako kolejne wcielenie metody pisarskiej Hoffmanna, który realistyczną relację z wydarzeń nasycił elementami irracjonalnymi, zawierając możliwość osądu, który z tych wymiarów jest bardziej realny. W dzie-

łach skierowanych do dorosłych, szczególnie w *Złotym garnku* czy w *Piaskunie*, odnajdziemy ową charakterystyczną binarną strukturę: z jednej strony istnieje świat racjonalny i powszedni, z drugiej strony świat ponadnaturalny, dostępny wyłącznie dla wybranych i otwierający przed nimi możliwość wyższej, przemienionej egzystencji w krainie poezji i duchowości.

Jak wygląda ta metoda w baśniach pierwotnie przeznaczonych dla dzieci? *Dziadek do Orzechów* dawał możliwość interpretacji psychologicznej, w której wydarzenia fantastyczne dzieją się jakoby wyłącznie w wyobraźni dzieci, a które dorośli są w stanie wyjaśnić racjonalnie (np. bitwa zabawek i myszy jest zdaniem matki wyłącznie majaceniem wynikającym z gorączki). *Tajemnicze dziecko* początkowo też daje się zinterpretować psychologicznie, jednak rozwój wydarzeń, w którym rodzice stają się naoczniymi świadkami przemiany nauczyciela w muchę, a ojciec przyznaje, że sam w dzieciństwie spotykał tajemniczą istotę, sprawia, że realność tajemniczego dziecka zyskuje konkretne dowody.

W ten sposób odnajdujemy w baśni dwa realnie istniejące światy, przy czym od początku wiadomo, po której stronie opowiada się narrator. Świat ludzi racjonalnych jest już nie tylko nudny, pretensjonalny i ograniczony (czego dowiadujemy się za sprawą brawurowego opisu wizyty bogatych krewnych), lecz ujawnia również swoją niszczycielską moc, gdy Magister Inkaust okazuje się złowrogim gnomem. Chyba nie można było przekazać tej perspektywy bardziej dosadnie?

Równocześnie autor posługuje się środkami stylistycznymi (tu szczególnie personifikacjami), dzięki którym natura otaczająca dzieci sprawia wrażenie magicznej i ożywionej. Charakterystyczne jest, że opis cudownej krainy wrózek pod względem nagromadzenia podniosłych epitetów, personifikacji i porównań nie ustępuje wcale opisowi lasu, w którym na co dzień bawią się dzieci.

Baśń czytać można także jako przypowieść o sile poezji, która wyzwala i dodaje sił, a dostępna jest tylko dla tych, którzy są jak dzieci – niewinni i wrażliwi. Nietrudno dostrzec tutaj wyrażenie zarysowaną dychotomię między dzieciństwem a dorosłością oraz symboliczność opowieści, w której tajemnicze dziecko staje się dowodem na to, że kluczem do szczęścia już w tym życiu jest siła wyobraźni oraz harmonia z naturą. Jak pisze Jack Zipes (2007: 103): „Hoffmann insists on keeping the child in us alive until we die. Without imagination we can become instrumentalized and exploited”.

Jednak baśń ta jest równocześnie pedagogicznym pamfletem, w którym autor bez pardonowo rozlicza się z oświeceniowym modelem edukacji nastawionym wyłącznie na wiedzę encyklopedyczną i rozwój intelektu. Jego własna teoria pedagogiczna tylko pozornie ogranicza się do naturalnego wychowania w duchu Rousseau, a tak naprawdę postuluje wychowanie dzieci w duchu nieskrępowanej wyobraźni i zabawy wolnej od dydaktycznych celów. Nieprzypadkowo wcieleniem całego zła jest w tej baśni nauczyciel reprezentujący instytucjonalne wychowanie i kult rozumu (por. Klingberg 2008: 98). Dzieci,

zdaniem autora, wcale nie potrzebują „nauk”, lecz wolności, przyjaźni i wyobraźni.

Często pamflety mają doraźny charakter i dezaktualizują się tak szybko jak krytykowane przez nie zjawiska. Tymczasem baśń Hoffmanna, choć napisana niemal dokładnie 200 lat temu, bo w roku 1817, robi wrażenie zaskakująco współczesnego tekstu. Oczywiście opis wytwornej wizyty lepiej urodzonych krewnych wiele mówi o nastawieniu Hoffmanna do wychowawczych i towarzyskich ideałów jego epoki, ale wiele z krytykowanych przez niego zjawisk można jak najbardziej odnieść do współczesności. Warto przyjrzeć się sobie w tym krzywym zwierciadle i zweryfikować nasze własne wyobrażenia o tym, co jest dobre dla dzieci. Warto zastanowić się, czy przypadkiem nadmiar „nauk” kosztem zabawy nie przynosi dzieciom wielkiej szkody.

Krytyka Hoffmanna jest celna i nad wyraz aktualna. Oto widzimy dzieci pozbawione kontaktu z naturą (np. wpadające w panikę na widok psa), które jednak potrafią bez chwili namysłu odpowiedzieć na każde pytanie testujące ich szkolną wiedzę. Otoczone skomplikowanymi zabawkami, ubrane zgodnie z najnowszą modą i trzymane na dietach¹⁰ nie potrafią nawiązać prostych relacji społecznych, są ośowieale i pozbawione umiejętności kontaktu z otoczeniem. Czy nie przypomina nam to modnie ubranych, współczesnych dzieci z tabletami w dłoniach, które wiedzę o świecie czerpią z Internetu, ale które nie potrafią zawierać znajomości z rówieśnikami, bo nie bawią się już na podwórkach przy trzepakach? Do tego nieustannie kontrolowani są przez swoich rodziców w najdrobniejszych szczegółach ich życia.

W tym duchu opis idyllicznego życia Feliksa i Bogumiły, którzy bez nadzoru rodziców całymi dniami mogą swobodnie bawić się w lesie, cieszyć towarzystwem psa i wymyślać zabawy, które nie są sterowane przez zabawki¹¹, jest jak ideał, do którego chcielibyśmy dążyć. Tym bardziej, że para bohaterów wzbudza ogromną sympatię swoją bezpretensjonalnością i autentycznością. Trudno nie polubić tych dwojga, tak do siebie przywiązanych, tak czułych na piękno i wrażliwych na cierpienie ludzi i innych stworzeń. Domyślamy się, że ich zdrowie psychiczne, emocjonalna inteligencja oraz nienaganna kondycja moralna to prosty skutek życia blisko natury, pełnego ruchu i zabawy, w którym to nie „nauki” są najważniejsze.

Istotny jest tutaj także uniwersalizm płciowy tajemniczego dziecka, co znajduje także swój wyraz w krytycznym potraktowaniu zabawek, które są „ewidentnie ustawione na rozdział płci w zabawach” (Péju 2009: 106). Wspólne zabawy w lesie Feliksa i Bogumiły są przecież bardziej uniwersalne i możliwe do przeprowadzenia wspólnie.

¹⁰ „Adelgundzie i Hermanowi nie wolno było w ogóle jeść ciasta, bo, jak mówili ich rodzice, bardzo im to szkodzi. Każdy z nich dostał za to małego sucharka, którego lokaj musiał wyjąć z puszek przywiezionej ze sobą.” (Hoffmann 2014: 13)

¹¹ Jak pisze Péju, zabawki wprowadzają zamęt, ograniczają wyobraźnię, dzielą dzieci w zabawie (por. 2009: 106).

Hoffmann dokonuje czegoś niezwykle ważnego także ze współczesnego punktu widzenia: pisze baśń uniwersalną skierowaną zarówno do dziewczynek, jak i chłopców, co w dobie ścisłego marketingowego podziału na różowe i niebieskie ubrania i zabawki przeznaczone wyłącznie dla konkretnej płci nawet dzisiaj uznać trzeba za rewolucyjne *novum*.

Pisarz dostrzega w dzieciach człowieka i ukazuje to jako nadrzędną wartość wobec – wtórne jego zdaniem – podziału na role wynikające z płci. Także ten wymiar powinniśmy chronić, jeśli nie chcemy wtłaczać dzieci w role wyznaczane przez płę kulturową, które z góry narzucają dzieciom środowiskowo akceptowane i sankcjonowane zachowania. *Tajemnicze dziecko* całym sobą oferuje wyzwolenie z owej dychotomii, ale również dwójka rodzeństwa – za sprawą swych wspólnych spontanicznych zabaw w lesie – daje przykład, że dzieci mogą być najpierw dziećmi (ludźmi) jako takimi i wcale nie muszą żyć wyłącznie w dwóch niestykających się ze sobą światach ról przeznaczonych czy to dla dziewczynek czy to dla chłopców.

5. POLSKIE PRZEKŁADY *TAJEMNICZEGO DZIECKA*

Pierwszy przekład *Tajemniczego dziecka* na język obcy (szwedzki) miał miejsce w roku 1821, a pierwszy przekład tej baśni na język polski pojawił się ponad sto lat później, w roku 1923. Ta różnica stu lat jest niezwykle charakterystyczna. Tym bardziej, że ani ów pierwszy przekład Zofii Modrzewskiej-Schillerowej, ani druga polskojęzyczna wersja Józefa Kramsztyka z roku 1926 nie zaistniały w świadomości polskich czytelników i literaturoznawców. Ponadto przekłady te są dzisiaj właściwie niedostępne.

Status *Tajemniczego dziecka* w języku polskim jest odmienny od pozycji *Dziadka do Orzechów*. W przypadku tej drugiej baśni – podobnie jak to miało miejsce w innych krajach – zaważył, jak już wspomniałam, autorytet Aleksandra Dumasa. Pierwszego polskiego przekładu *Dziadka do Orzechów* dokonano w roku 1906 z języka francuskiego¹².

Dobrze się stało, że wydawnictwo Media Rodzina, w którym w roku 2011 ukazał się najnowszy przekład *Dziadka do Orzechów i Króla Myszy*, postanowiło również zlecić nowy przekład *Tajemniczego dziecka*, wypełniając tym samym poważną lukę w polskiej recepcji E.T.A. Hoffmanna.

Jako autorka nowego przekładu pragnęłam pozostać jak najwierniejsza oryginałowi i kierowałam się przekonaniem, że rację ma zawsze autor. Moim zdaniem, wierności na poziomie treściowym i ideowym powinna towarzyszyć dbałość o stronę formalną (choćby w postaci nieupraszczania zawilego Hoffmannowskiego stylu). W ten sposób także w przekładzie powinna ujawnić się romantyczna koncepcja życia w świecie poezji, krytyka racjonalistycz-

¹² Do popularności tej baśni z pewnością przyczynił się także balet Piotra Czajkowskiego oraz jej powojenne wydanie w upraszczającej adaptacji Krystyny Kulickowskiej z ilustracjami Jana Marcina Szancera.

nej edukacji czy apologia wyobraźni, dziecięcej niewinności i harmonii z naturą, a także – *last but not least* – charakterystyczna ironia i subtelne poczucie humoru.

Pragnę wierzyć, że taki wierny przekład nie narzuca czytelnikowi jednej słusznej interpretacji, a tekst *Tajemniczego dziecka* pozostaje w języku polskim równie wielowarstwowy i niejednoznaczny jak niemiecki oryginał.

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY ŹRÓDŁOWE

- Hoffman E.T.A., *Das fremde Kind*, [w:] *idem, Die Serapionsbrüder. Gesammelte Erzählungen und Märchen*, herausgegeben von E.T.A. Hoffmann, t. 1, Berlin – Weimar 1985, s. 572–619.
Hoffman E.T.A., *Tajemnicze dziecko*, przeł. E. Pieciul-Karmińska, Poznań 2014.

LITERATURA SEKUNDARNA

- Karlskov A., *Continuity and Change in the Fantasy Tale – with a Focus on Recent Danish Works*, [w:] *Change and renewal in children's literature*, red. T. van der Walt, Westport 2004, s. 101–110.
Klingberg G., *Facets of children's literature research: collected and revised writings*, Stockholm 2008.
Kruse H.-J., *Anmerkungen*, [w:] E.T.A. Hoffmann, *Die Serapionsbrüder. Gesammelte Erzählungen und Märchen*, herausgegeben von E.T.A. Hoffmann, t. 1, Berlin – Weimar 1985, s. 623–746.
Kümmerling-Meibauer B., *Autobiografische Elemente im Werk Astrid Lindgrens*, [w:] *Astrid Lindgren. Ein neuer Blick*, red. F. Schade, Berlin 2008a, s. 64–76.
Kümmerling-Meibauer B., *Images of childhood in Romantic children's literature*, [w:] *Romantic Prose Fiction*, red. G. Gillespie, M. Engel, B. Dieterle, Amsterdam – Philadelphia 2008b, s. 183–203.
Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, przeł. M. Pluta, Warszawa 2008.
Shavit Z., *Poetics of Children's Literature*, Athens – Georgia and London 1986, s. 63–92.
Zipes J., *When Dreams Came True: Classical Fairy Tales and Their Tradition*, London – New York 2007.

DOMINIKA RUSZKIEWICZ ✦ Akademia Ignatianium w Krakowie

„Czytaj, moje dziecię”: literatura dla dzieci w średniowiecznej Anglii

Abstract: The aim of the article is to provide a survey of modern criticism on children's literature in medieval England. The main intention is to summarize the last four decades of research devoted to the culture of the child in the Middle Ages, early books written for children and the canon of children's books, as perceived at the close of the fifteenth century in England. Particular attention is paid to extra-textual evidence supporting the thesis that medieval English writers produced literature for younger readers – evidence which is based largely on manuscript studies, but also on research into medieval readership. Medieval literary figures associated with children's literature that are taken into account include Geoffrey Chaucer, William Caxton as well as the anonymous writers of popular romances.

Keywords: medieval children's literature, printing press, manuscript studies, medieval readership, Chaucer, Caxton, manuals of behaviour, medieval romances

Odkąd istnieją dzieci, odtąd też
istnieje literatura dla nich¹

Literatura dla dzieci w średniowiecznej Anglii oraz innych krajach europejskich² jest tematem, który budzi liczne kontrowersje, ale także przyciąga coraz większe zainteresowanie badaczy. Być może, jak postuluje jeden z nich, ma to związek z ogólną tendencją we współczesnej filologii do tego, by historii literatur poszczególnych krajów traktować nie jako monumentalne dzieła o epickim zasięgu, lecz by skupić się na wybiórczej analizie autorów – niekoniecznie tych najbardziej znaczących; dzieł – niekoniecznie umieszczonych w kanonie; i wątków – niekoniecznie tych stanowiących trzon danej kultury i literatury. Współcześni krytycy chętnie zaglądają na marginesy rękopisów, a także do tekstów kultury popularnej (pamiętniki, listy, testamenty, oficjalne dokumen-

¹ Mój przekład [DR]. W oryginale: “Ever since there were children, there has been children's literature.” Cyt. za S. Lerer 2008, s. 1.

² Fascynujący tekst na temat literatury dziecięcej w krajach niderlandzkich wyszedł spod pióra Piotra Oczko. Patrz: P. Oczko 2016, s. 17–39.

ty). Jak twierdzi amerykański uczony Seth Lerer, to właśnie ten zwrot w kierunku zjawisk marginalnych i efemerycznych, w kierunku kultury popularnej i badań nad codziennością, w tym także nad kobietą i dzieckiem, doprowadził do wzrostu popularności badań nad literaturą dziecięcą (Lerer 2008: 6–7)³. Tłumaczy to, dlaczego najwcześniejsze analizy literatury dziecięcej w średniowiecznej Anglii wyrastają właśnie z badań dotyczących historii rodziny, a także roli kobiet w społeczeństwie, o czym także wspomina Lerer (2008: 9).

Ten sam krytyk rozpoczyna swoją *Children's Literature. A Reader's History from Aesop to Harry Potter (Literatura dziecięca. Historia czytelnika od Ezopa do Harry Pottera)*, od słów, które stanowią motto niniejszego artykułu i które podkreślają ciągłość zjawiska, jakim jest literatura dziecięca od czasów najdawniejszych aż po współczesne. Autor, zaczynający swoją naukową karierę jako mediewista, we wstępie do swojej książki pisze, iż przejście od badań nad średniowieczem do badań nad historią literatury dziecięcej było dla niego niemalże naturalne; był to proces badawczo spójny i kluczowy, jeśli chodzi o kulturę Wieków Średnich, które – zdaniem autora – mogą śmiało nosić nazwę *aetas puerorum* (Lerer 2008: 12). Dzieje się tak za sprawą głębokiej średniowiecznej religijności, w obrębie której szczególnym kultem darzone było Dzieciątko Jezus. W średniowieczu dziecko staje się wszechobecne: jest widoczne w świecie dworskiej polityki gdyż często w wieku zaledwie paru lat obejmuje tron lub służy na dworze; w świecie rzemiosła i handlu gdzie praktykuje jako czeladnik pod kierunkiem mistrza, oraz w klasztorze, zdobywając nauki w przyklasztornej szkole. Dla każdej z tych aktywności – pisze Lerer – istnieje właściwa literatura o charakterze instruktażowym, a od końca XV wieku po raz pierwszy w historii literatury angielskiej możemy mówić nie tylko o literaturze dziecięcej, ale także książce dla dzieci. Dzieje się tak za sprawą pierwszej drukarni uruchomionej w angielskim Westminster przez Williama Caxtona w 1476 roku. Od tego momentu książka, także dziecięca, staje się przedmiotem handlu, a drukarze poprzez wybór potencjalnie zyskownych pozycji zaczynają kształtować gusta młodych czytelników.

Znamiennym jest fakt, że pierwszą książką, która wyszła spod prasy Caxtona była *The Book of Courtesy (Księga dobrego wychowania)*, 1477 lub 1478) – publikacja w sposób bezpośredni adresowana do czytelnika dziecięcego, który zostaje poinstruowany nie tylko w kwestii dobrych manier, ale także w kwestii najbardziej dla niego odpowiedniej lektury. Wśród nazwisk poetów, wymienionych przez autora, na pierwszy plan wysuwa się Geoffrey Chaucer, bodaj najznakomitszy poeta angielski okresu średniowiecza, którego utwory często mają zabarwienie dydaktyczne, jak na średniowieczną poetykę przystało, ale

³ W podobnym tonie wypowiada się Barbara Hanawalt, która zwraca uwagę na przewagę mediewistów w tym względzie. Według niej, dla specjalistów w dziedzinie Wieków Średnich badania społeczno-kulturowego kontekstu literatury nie są niczym nowym bowiem zajmowali się oni badaniami nad kulturą na długo przed tym jak stały się modne. Patrz: B. Hanawalt 2002, s. 440.

który czytany może być także wyłącznie dla przyjemności. O takim właśnie odbiorze mówi autor *The Book of Courtesy*, zwracając się do młodego czytelnika:

Czytaj moje dziecię / Czytaj księgi jego wsze
Żadną nie gardź / Są konieczne
Mądrość lub elokwencję / Lub jedną i drugą
Uraczysz się / gdyż ojciec dobry nasz
Celem swym i zamierzeniem całym uczynił wszak
By każdemu czytelnikowi przyjemność dać
A w naszej mowie / źródłem elokwencji był.⁴

Na tej podstawie – pisze Lerer – możemy stwierdzić, iż w XV-wiecznej Anglii istniała literatura tworzona z myślą o dziecięcym odbiorcy – literatura, która miała swój wyraźnie określony kanon oraz która mocno akcentowała potrzebę wykształcania nawyku czytania u młodego pokolenia, bowiem oprócz ćwiczenia obyczajnego i układowego zachowania, czytelnik dziecięcy powinien także ćwiczyć się w czytaniu: “exercise your self in redyng,” brzmi rada autora kompendium dobrych manier (cyt. za Lerer 2008: 77). Przekonanie amerykańskiego badacza, poparte tekstem źródłowym, przeczy tezie Philippe’a Ariès jakoby „w świecie średniowiecznym nie było dla dzieciństwa miejsca” (Ariès 2010: 57) – przekonaniu, które dominowało we francuskiej myśli historycznej w latach 60. W *Kulturze średniowiecznej Europy*, autorstwa Jacques’a Le Goffa, na przykład, znajdujemy słownik nazw, terminów i pojęć, a w nim następującą definicję: „DZIECKO. Główna ofiara średniowiecznej demografii. Długo pozabawione cech swoistych, uważane za małego dorosłego” (Le Goff 2002: 526). To, co wysuwa się na pierwszy plan w postulatach Philippe’a Ariès czy Jacquesa Le Goff, to brak punktu styku między współczesnymi doświadczeniami a średniowieczną praktyką⁵. Natomiast nawet jeśli nie podzielamy poglądów Philippe’a Ariès oraz jego następców, to z pewnością wiele mu zawdzięczamy, ponieważ najważniejsze pozycje dotyczące literatury dziecięcej w średniowieczu powstały właśnie w odpowiedzi na jego tezy.

Jedną z pierwszych osób, które podważyły postulat Ariès’a, jest Shulamith Shahar, emerytowana profesor historii Uniwersytetu w Tel Awiwie. Jej studia

⁴ Mój przekład [DR]. W oryginale:

Redeth my chylde / redeth his bookes alle
Refuseth none / they ben expedyente
Sentence or langage / or bothe fynde ye shalle
Ful delectable / for that good fader mente
Of al his purpose / and his hole entente
How to plese in euery audience
And in our tunge / was welle of eloquence [...].

W. Caxton, *The Book of Courtesy*, ll. 344–350. Cyt. za S. Lerer 1993, s. 91.

⁵ W podobnym duchu wypowiadał się wcześniej J. Huizinga pisząc o znaczącej „różnicy w atmosferze życia, jaka dzieli nas od tamtych czasów.” Patrz: J. Huizinga 1961, s. 25.

nad dzieciństwem w średniowieczu poprzedziła pierwsza na rynku publikacja historyczna dotycząca średniowiecznych kobiet, napisana z perspektywy kobiety – *Fourth Estate: A History of Women in the Middle Ages* (Czwarty stan: historia kobiet w średniowieczu, 1983). W wydanej siedem lat później książce *Childhood in the Middle Ages* (Dzieciństwo w średniowieczu, 1990), Shahar bezpośrednio odnosi się do tezy Ariès'a. W pierwszych słowach wstępu Autorka wyznaje, że celem który sobie postawiła jest zaprzeczenie tezie francuskiego badacza i udowodnienie, że w średniowieczu dzieciństwo było postrzegane jako odrębny etap w życiu człowieka, a rodzice inwestowali w swe potomstwo zarówno środki materialne, jak i emocjonalne, podobnie jak robią to dzisiaj (Shahar 1992: 1). Porównując średniowieczne normy i standardy wychowania dzieci ze współczesnymi teoriami psychologicznymi, Shahar zaprzecza argumentowi o drastycznym rozłamie między średniowieczem a współczesnością. Zdaniem autorki, relacja rodzica z dzieckiem nie powinna być postrzegana w kategoriach ewolucji, jaka dokonała się na przestrzeni wieków, ale nosi pewne znamiona uniwersalności. Przytaczając z jednej strony współczesną teorię rozwoju poznawczego dziecka, zaproponowaną przez szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta, a z drugiej – poglądy średniowiecznych teoretyków, Shahar postuluje uniwersalizm w postrzeganiu poszczególnych etapów dzieciństwa. To właśnie analiza mechanizmów psychologicznych leży u podstaw argumentacji izraelskiej badaczki.

Inną metodologię, aczkolwiek w podobnym celu, przyjmuje amerykańska badaczka, specjalistka w dziedzinie historii społecznej – Barbara Hanawalt. W swojej książce zatytułowanej *Growing Up in Medieval London: The Experience of Childhood in History* (Dorastanie w średniowiecznym Londynie: Doświadczenie dzieciństwa na kartach historii, 1993) Hanawalt wykorzystuje metody jakościowe oraz ilościowe, analizuje źródła archiwalne oraz literackie, tj. akta sądów świeckich (Husting Court) oraz kościelnych (Archdeaconry Court), akty zgonu wystawiane przez koronera (coroner's rolls), decyzje miejskiej rady skatalogowane w tzw. Letter Books, dokumentację prowadzoną przez cechy rzemieślnicze (guild records), sprawy o opiekę nad dzieckiem (wardship cases), ostatnie wole i testamenty (last wills and testaments), inwentarze pośmiertne (death inventories), petycje do Kanclerza (petitions to the Chancellor), a także kompendia dobrych manier oraz poezję popularną (Hanawalt 1993: 13–16). Jej głównym celem jest opisanie, jak wyglądało dzieciństwo zwykłych Londyńczyków w XIV i XV wieku od urodzenia do momentu podjęcia samodzielnej pracy.

Bogaty materiał badawczy nie tylko pokazuje, że dzieci były uznane za podmiot prawa, ale popiera odważną tezę, a mianowicie, że prawo niejednokrotnie zapewniało im lepszą ochronę niż ma to miejsce współcześnie. Szczególnie dobrze udokumentowana została sytuacja pól sierot, czyli dzieci które utraciły jednego z rodziców. Opierając się na ponad 200 sprawach o opiekę nad dzieckiem, Hanawalt opisuje, w jaki sposób prawo stawało po stronie młodych sie-

rot, szczególnie jeśli chodzi o dziedziczenie majątku po rodzicach, oraz jak napiętnowało nadużycia, jakich dopuszczali się rodzice zastępczy – głównie były to nadużycia finansowe.

W swojej analizie średniowiecznego dzieciństwa, Hanawalt wychodzi poza stricte historyczno-socjologiczną analizę źródeł i ilustruje materiał archiwalny na poły fikcyjnymi, a na poły prawdziwymi historiami z życia przykładowych dzieci, np. Alicji, nieślubnej dziedziczki⁶, lub chłopca, który chciał zostać biskupem młodzianków⁷. Hanawalt dowodzi także, że mieszkańcy Londynu przywiązywali dużą wagę do wykształcenia dzieci, co widoczne jest np. w zapisach testamentowych. Życzeniem niejakiego Nicolasa Picota, radnego miejskiego, było to by jego synowie uczęszczali do szkoły dopóty, dopóki nie nauczą się pisać poezji po łacinie (Hanawalt 1993: 83). Mimo że zapis nie wskazuje na to bezpośrednio, to zapewne byli też oni zachęcani przez ojca do czytania literatury pięknej.

Trójkę najbardziej znanych badaczy średniowiecza w Anglii zamyka brytyjski historyk, emerytowany profesor Uniwersytetu w Exeter – Nicholas Orme, autor *The Culture of Children in Medieval England* („Kultura dzieci w średniowiecznej Anglii”, 1995). Dowodzi on istnienia w średniowieczu kultury materialnej właściwej dzieciom, na którą składały się zabawki, gry planszowe oraz zespołowe, a także elementarze szkolne. Przeprowadzona przez niego analiza prowadzi do wniosku, że kultura dziecięca późnego średniowiecza różni się od współczesnej jedynie w szczegółach, a nie w istocie rzeczy i może być postrzegana jako wcześniejszy etap ewolucji, a nie całkiem osobne zjawisko (Orme 1995: 88).

W swoich badaniach nad społecznymi uwarunkowaniami przemian w postrzeganiu dzieciństwa, Shahar, Hanawalt i Orme skupiają się na dzieciństwie jako etapie życia człowieka, natomiast nie podejmują oni tematu literatury dla dzieci w kontekście średniowiecza – tematu, który dopiero w ostatnich latach stał się przedmiotem szerszego zainteresowania badaczy. Do lat 90. XX-wieku jedynym rodzajem literatury średniowiecznej, która była bezsprzecznie uznawana za literaturę pisaną wyłącznie dla dzieci, była literatura typu nonfiction, reprezentowana przez instruktaże na temat zachowania i podręczniki uczące

⁶ „Alison, the Bastard Heiress” („Alicja, nieślubna dziedziczka”) pokazuje los młodej panny z nieprawego łoża po śmierci jej ojca. Ponieważ matka Alison nie była poślubiona jej ojcu, Alison została objęta opieką prawną Johna Bryana, sprzedawcy ryb, a kiedy ten zaczął mieć kłopoty finansowe zaplanował jej ślub z mężczyzną, wobec którego miał zobowiązania, żeby uregulować je z pomocą jej posagu. Sąd uznał małżeństwo za zawarte, nie pytając o zgodę jej matki konkubiny. Patrz: B. Hanawalt 1993, s. 97–100.

⁷ „A Schoolboy Who Aspired to Be *Episcopus Puerorum*” („O chłopcu, który chciał zostać biskupem młodzianków”) opowiada o chłopcu, z którym rodzice wiąźali duże nadzieje, i który marzył by pewnego dnia otrzymać wyróżnienie, jakim było sprawowanie urzędu biskupa młodzianków. Nie było mu jednak doczekać mianowania, ponieważ pewnego dnia po szkole utonął w Tamizie, zwieszając się z belki wystającej z London Bridge, w co akurat bawił się z kolegami. Patrz: B. Hanawalt 1993, s. 80–82.

uprzejmości. Krytycy, którzy swoje definicje literatury dziecięcej opierali na romantycznym przekonaniu, że literatura w pełnym tego słowa znaczeniu wyrasta ponad dzieła stricte dydaktyczne, negowali istnienie literatury dla dzieci w średniowieczu. Tak zawężoną definicję przedstawia np. Harvey F. J. Darton w swojej książce pt. *Children's Books in England* (*Książki dla dzieci w Anglii*, 1932):

Przez 'książki dziecięce' mam na myśli opublikowane dzieła, które zostały wyprodukowane w wyraźnym celu dostarczenia dzieciom spontanicznej przyjemności, a nie głównie w celu edukacyjnym, również nie te, które napisane zostały z myślą, aby uczynić je lepszymi ludźmi, ani nie te, które mają za zadanie ucieszyć je w *pożyteczny* sposób⁸.

Definicja ta nie znajduje zastosowania w odniesieniu do literatury średniowiecznej, która ze swej natury łączyła przyjemne z pożytecznym, czyniąc swym mottem maksymę *docere et delectare*. Najbardziej znany poeta średniowiecznej Anglii, Geoffrey Chaucer, przedstawia wytyczne swojego programu literackiego, kiedy w *Prologu Głównym* do *Opowieści kanterberyjskich* prosi, by historie opowiadane przez pielgrzymów były „[r]ównie krzepiące jak sensowne w treści” (wers 820)⁹, tj. powinny one dostarczyć zarówno mądrości książkowej (*sentence*) jak i rozrywki (*solaas*). Oddzielając te dwie funkcje – edukacyjną oraz rozrywkową – rzeczywiście nie dajemy najmniejszej szansy średniowiecznej literaturze angielskiej, która w świetle definicji Dartona, nie miała prawa być uznana za samodzielne zjawisko.

Na drugim biegunie definicyjnym spotykamy równie skrajny pogląd, iż cała literatura średniowieczna wykazuje cechy literatury dla dzieci, ponieważ jest to w dużej mierze literatura przekazywana ustnie, a więc adresowana w pierwszym rzędzie do słuchacza, a nie czytelnika, i jako taka przywodzi na myśl formę przekazu, właściwą dla najmłodszych odbiorców. W szczególności analogia ta wydaje się dotyczyć popularnych romansów średniowiecznych, gdzie na pierwszy plan wysuwa się dialog i wartka akcja, a nie opis czy introspekcja, w których postępowanie bohaterów wpisane jest w wyraźny schemat moralny oraz w których granica między magią a rzeczywistością jest wyraźnie zatarta. W tym sensie, wszystkie średniowieczne romanse mogą być uznane za przykłady literatury dziecięcej (Clifton 2003: 10–11).

Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi poglądami plasują się rozważania, które ani nie przeczą istnieniu literatury dla dzieci w średniowieczu, ani nie zakładają, że trafiała ona wyłącznie do dziecięcej wyobraźni. Definicją, która stano-

⁸ Mój przekład [DR]. W oryginale: “By ‘children’s books I mean printed works produced ostensibly to give children spontaneous pleasure, and not primarily to teach them, nor solely to make them good, nor to keep them profitably quiet.” Patrz: H.F.J. Darton 1932, s. 1.

⁹ Cyt. za H. Pręczkowska, przeł., *Prolog Główny do Opowieści kanterberyjskich*, w: *Opowieści kanterberyjskie. Wybór*, wers 820, s. 45.

wi dobre podsumowanie tych rozważań, są słowa Nicoli Clifton, uważającej za przykład średniowiecznej literatury dziecięcej „każdy tekst, który wydaje się być zaadresowany do dzieci lub w przypadku którego możemy wykazać, iż był przez nie czytany, niezależnie od jego pedagogicznych właściwości”¹⁰. W swojej definicji Clifton wskazuje na dwa rodzaje przesłanek, które przemawiają za uznaniem danego utworu za utwór dziecięcy: są to przesłanki wewnątrztekstowe, tj. bezpośredni zwrot autora do czytelnika czy treść utworu, oraz pozatekstowe, które ujawniają się podczas badań nad historią oraz dystrybucją tekstu w formie, w jakiej został oryginalnie zachowany. To właśnie te drugie przesłanki uczynię tematem moich rozważań w dalszej części artykułu.

W odpowiedzi na pytanie, których spośród średniowiecznych pisarzy angielskich możemy uznać za pisarzy dziecięcych, wypada zacząć od jednego z największych propagatorów literatury dziecięcej w średniowiecznej Anglii, a był nim z pewnością wspomniany już wcześniej William Caxton. Oprócz *The Book of Courtesy* (*Księga dobrego wychowania*, 1477), adresowanej do młodych mężczyzn, spod prasy Caxtona wyszła także kierowana do dziewcząt *The Book of the Knight of La Tour-Landry* (*Księga rycerza z wieży*, 1484) oraz *Fables of Aesop* (*Bajki Ezopa*, 1483). W pierwszej, wspomnianej już wcześniej publikacji, młody czytelnik otrzymuje liczne pouczenia dotyczące zachowania przy stole („nie zanurzaj mięsa w solniczce,” „nie obgryzaj kości,” „nie dłub nożem między zębami,” „nie pluj na drugą stronę stołu”). Jest także zachęcany do rozwoju swoich talentów, przede wszystkim umiejętności tanecznych oraz wokalnych, a także umiejętności gry na instrumentach tj. harfie czy lutni (zwrotka 44)¹¹.

Druga z wymienionych pozycji jest przekładem XIV-wiecznego francuskiego utworu, w którym tytułowy rycerz udziela wskazówek swoim córkom po śmierci ich matki. Wskazówki udzielone są w formie historii ilustrujących morał (*exempla*), a w treść utwory wplecione są także słowa matki dziewczynki. Ostatni z wymienionych utworów, bajki Ezopa, jest również przekładem którego dokonał Caxton z języka francuskiego i również może być zaliczony w poczet kanonu literatury dziecięcej¹². W przeciwieństwie do pierwszej pu-

¹⁰ Mój przekład [DR]. W oryginale: “any text that either appears to have addressed children or can be shown to be read by them, whether or not such a text is intended pedagogically.” Patrz: N. Clifton 2003, s. 10.

¹¹ Słowa Caxtona przywołują na myśl portret giermka, jednego z bohaterów *Opowieści kanterberyjskich* Chaucera, który „[g]rywał na flecie cały dzionek boży” (cyt. za H. Pręczkowska, przeł., wers 91, s. 11), a także „[w] turniejach stawał i zgrabnie tańczywał, / Układał piosnki, pisał i rysował” (cyt. za H. Pręczkowska, przeł., wers 95–96, s. 11). Jak podaje angielski poeta, giermek liczył sobie około 20 lat. Za argumentem, że Caxton ma na myśli starszego odbiorcę, przemawia także fakt, że jego czytelnik zostaje napomniany, by godnie służyć damom. Jednakże w przedostatniej zwrotce Caxton wyraźnie zwraca się do małego dziecka, stwierdzając, że dzieci powinny być dziećmi i nauki, które pobierają, powinny być oparte na prostym przekazie pozbawionym niuansów. Patrz: W. Caxton, *The Book of Courtesy*, zwrotka 75.

¹² Garrett postuluje, że zamierzonymi odbiorcami bajek Ezopa, które ukazały się w dru-

blikacji, która oparta jest na czystej regule oraz drugiej, która ilustruje regułę przykładem, bajki zwierzęce posługują się alegoryczną przypowieścią, przez co trafiają bezpośrednio w gusta młodego odbiorcy (Wooden 1986: 4).

Oprócz wyraźnie dydaktycznej wymowy bajek możemy przytoczyć jeszcze jeden argument wskazujący na dziecięcego odbiorcę. Jak mówi jego autor, Warren W. Wooden, nie jest to argument rozstrzygający, ale nie mniej ciekawy. Dotyczy on sposobu, w jaki Caxton zmodyfikował drzeworyty ilustrujące francuski tekst w swoim angielskim przekładzie. Jednym z najbardziej wymownych przykładów jest drzeworyt ilustrujący wycinek z pseudobiograficznej historii Ezopa, która poprzedzała bajki, a mianowicie fragment dotyczący nagich pośladków pewnej damy. Pewnego dnia właściciel Ezopa posłał sługę po strawę na ucztę, na którą zaproszeni zostali wszyscy okoliczni możnowładcy. Wróciwszy z zakupów Ezop zastał swoją panią w pozycji leżącej odwróconą tyłem do stołu. Postawił mięso na stole, a w obawie by, nie zostało pożarte przez psy lub koty, poprosił ją, by miała na nie oko, na co w odpowiedzi usłyszał, że nie musi się obawiać ponieważ, jej pośladki mają oczy. Aby nic nie przesłaniało im widoku, podniósł jej odzienie do góry i tak zostawił śpiącą damę. Jak zauważa Wooden, obnażone pośladki damy zostają w angielskiej ilustracji przykryte, być może z myślą o młodym czytelniku (Wooden 1986: 5–7). A być może angielska publiczność była z zasady bardziej pruderyjna niż francuska.

Niezależnie, czy potraktujemy ten argument jako wiążący czy też nie, niezaprzeczalnym wydaje się fakt, że w XV-wiecznej Anglii istniało zapotrzebowanie na książki dziecięce. Możemy bowiem przypuszczać, że William Caxton, pierwszy angielski drukarz, w wyborze tekstów kierował się nie tylko zainteresowaniami potencjalnych odbiorców, ale także względami finansowymi (Knight 1877: 98). Znamiennym jest fakt, że książki, którym wróżył sukces komercyjny to te, które w naturalny sposób znajdowały się w polu zainteresowań młodych odbiorców i które za jego sprawą ukształtowały kanon wczesnej literatury dla dzieci i młodzieży.

Do kanonu w rozumieniu Caxtona zapewne nie należały anonimowe romanse metryczne, które były często parodiowane przez wielkie nazwiska średniowiecznej literatury angielskiej, ale i w odniesieniu do tego gatunku badacze mówią o odbiorcy dziecięcym. Za przykład może posłużyć *Sir Gowther*,

karni Caxtona w 1483 roku, były dzieci królewskiego rodu, mimo że utwór – dość nietypowo jak na Caxtona – nie został nikomu zadedykowany, prawdopodobnie ze względów bezpieczeństwa. Wydany po śmierci króla Edwarda IV, z którego dworem Caxton był związany, utwór mógł być adresowany do jego syna i prawowitego następcy tronu, Edwarda V, który został odsunięty od władzy przez wuja uzurpatora, Ryszarda III, oraz wraz z bratem Ryszardem osadzony w londyńskiej Tower. Jednakże biorąc pod uwagę że „Książęta z Tower,” jak nazwani zostali synowie Edwarda IV, zostali straceni prawdopodobnie w tym samym roku, w którym bajki Ezopa wyszły spod prasy Caxtona, jest mało prawdopodobne, iż było im dane zapoznać się z ich treściami. Patrz: R. Garrett 2012, s. 55.

datowany na XV wiek. Opowiada on historię bezdzietnego małżeństwa, któremu z pomocą w poczęciu potomka – po 10 latach nieudanych prób – przychodzi diabeł. Tak więc tytułowy bohater, Pan Gowther, podobnie jak znany z romansów arturiańskich czarodziej Merlin, jest synem inkuba, lecz w przeciwieństwie do niego wykorzystuje on szatańską moc do czynienia zła – zła, które wymierzone jest przeciwko jego własnej rodzinie a także przeciwko Kościołowi. I tak przez jego bestialski apetyt życie traci 9 karmiących go mamek, a jego własna matka doznaje poważnego uszczerbku na zdrowiu. Podpalenie klasztoru, gwałt na zakonnicach to tylko niektóre z jego młodzieńczych wybryków – wybryków, za które postanawia odpokutować, kiedy dowiaduje się o swoim diabelskim pochodzeniu. Udaje się w tym celu do Rzymu, gdzie za pokutę każą mu się wyrzec mowy oraz wszelkich pokarmów, za wyjątkiem tych, które zostaną przyniesione przez psy. W tym momencie postępowanie bohatera ulega całkowitej metamorfozie i zaczyna on czynić dobro celem odkupienia win. Kiedy ratuje z opresji córkę cesarza, ale zostaje ranny, ta rzuca się z wieży, a jej ojciec posyła do Rzymu po papieża, aby odprowadził pogrzeb Gowthera. Jak można się domyślić, księżniczka odzyskuje przytomność, papież przebacza bohaterowi wszystkie wcześniejsze przewinienia oraz udziela młodemu ślubu. Po śmierci zostaje on okrzyknięty świętym, a przy jego grobie dokonują się cuda. Nic dziwnego, że jedna z wersji romansu kończy się słowami *Explicit Vita Sancti*. (Mills1992: xix).

Wiemy, że romans zachował się w dwóch rękopisach – National Library of Scotland Advocates MS 19.3.1 (A) oraz British Library Royal MS 17.B.43 (B). Co ciekawe, różnice między dwiema wersjami tekstu obejmują ponad 50 procent wersów (Shaner 1992: 7), a pierwszą osobą, która zauważyła, że teksty znajdujące się w rękopisie A to poddane celowej edycji teksty z rękopisu B była Philippa Hardman (Shaner 1992: 5–6). Badaczka zaobserwowała, że rękopis A złożony jest ze składek, które prawdopodobnie funkcjonowały jako osobne i niezależne od siebie całości, zanim zostały scalone w jeden rękopis. Każda z książeczek składających się na rękopis A zawiera jeden romans oraz jeden utwór dodatkowy – jest to utwór dydaktyczno-instruktażowy dla dzieci. Opierając się na tym odkryciu, możemy przypuszczać, że romanse miały stanowić spójną całość z dodatkowymi utworami i – znajdując się w ich bezpośrednim otoczeniu – były także czytane przez dzieci (Shaner 1992: 6–7). Mało tego, mogły one stanowić pewnego rodzaju wabik, przyciągający uwagę młodego czytelnika bardziej niż traktat dydaktyczny, który im towarzyszył (Shaner 1992: 9).

Wszystkie romanse w rękopisie A – oprócz tego, że zostały sparowane z tekstami dydaktycznymi – posiadają jeszcze inne cechy wspólne, np. charakteryzuje je większa brutalność oraz bezpośredniość a także większy dynamizm akcji; użycie mowy niezależnej; przedstawienie bohaterów jako postaci czarno-białych, nie przeżywających moralnych dylematów; mniejszy nacisk na ogładę i dworskie maniere, a większy na wartości rodzinne oraz relacje małżeńskie; a także motyw grzechu prowadzący do ekspiacji (Shaner 1992: 9–11). Nie są to cechy,

które kojarzymy z tym, co najlepsze w literaturze dziecięcej, podobnie jak nie są to cechy, które kojarzono z tym, co najlepsze w średniowiecznych romansach. A jednak, jak pisze Mary E. Shaner, to właśnie większość z tych cech – dość paradoksalnie, jeśli mówimy o brutalności i rozlewie krwi – może przesądzać o sukcesie literatury dziecięcej dawnej jak i obecnej (Shaner 1992: 9). I podobnie jak dzisiaj, również w średniowieczu musiano zdawać sobie sprawę z tego, że romans przygodowy jest zapewne efektywniejszym narzędziem pedagogicznym niż traktat wychowawczy (Shaner 1992: 14).

Autorem, który zwraca się bezpośrednio do czytelnika dziecięcego w swych utworach, jest Geoffrey Chaucer. Jak było wcześniej powiedziane, Caxton przedstawia Chaucera jako idealnego autora dziecięcego, którego utwory zostają porównane do klucza otwierającego drzwi do znajomości języka rodzimego¹³. To właśnie w języku angielskim około roku 1391 powstał jedyny utwór Chaucera bezsprzecznie adresowany do dziecka. Jest nim *Traktat o astrolabium*, który autor dedykuje swojemu 10-letniemu synowi Lewisowi:

Mały Lewisie mój synu, dostrzegam za pomocą pewnych znaków twoją zdolność do nauk ścisłych dotyczących numerów i proporcji; rozważam także twoją usilną prośbę, żeby poznać zwłaszcza traktat o astrolabium¹⁴.

Chaucer wyraża zrozumienie dla zainteresowań oraz potrzeb, a w dalszych wersach także dla ograniczeń młodego czytelnika. Traktat, który tłumaczy, jak określić położenie ciał niebieskich i na tej podstawie – porę dnia lub nocy, został napisany w języku angielskim, mimo iż podręczniki o podobnej treści pisane były w średniowieczu po łacinie¹⁵. Chaucer, który przybiera pozę nauczyciela napominającego swojego młodego ucznia, aby zapamiętał przekazywane mu treści, chciał zapewne w ten sposób uczynić tekst bardziej przystępnym dla syna i być może także odróżnić go od nudnych podręczników do łaciny. Wiemy, że utwór był polecany jako lektura dla dzieci w XV wieku ponieważ w niektórych rękopisach opatrzony jest tytułem „Brede and milke for children” („Chleb i mleko dla dzieci”), co implikuje analogię między strawą dla ducha a pożywieniem dla ciała¹⁶.

¹³ Pisząc o czterech znamienitych poetach angielskich (Gower, Chaucer, Lydgate i Hoccleve), Caxton mówi: „For of our tounge they were bothe locke and key”. Cyt. za F. J. Furnivall, ed., 1868, zwrotka 58, wers 406).

¹⁴ Mój przekład [DR]. W oryginale: „Lyte Lowys my sone, I aperceyve wel by certeyne evydenes thyn abilitie to lerne sciences touching nombres and proporciouns; and as wel considre I thy besy praier in special to lerne the tretys of the Astrelabie.” Cyt. za L. D. Benson, ed., 1988, s. 662, ll. 1–5.

¹⁵ A. Petrina wskazuje na świadomy wybór języka angielskiego przez poetów wymienionych w *Book of Courtesy* jako jedno z głównych założeń ich programu edukacyjnego. Patrz: Petrina 2011, s. 134.

¹⁶ Chodzi o rękopisy Bodleian Library MSS Bodley 68 i 619 oraz E. Museo 54, a także Aberdeen University Library MS 123. Patrz: S. Lerer 1993, s. 250 przypis 2.

Mimo iż inne utwory Chaucera nie były adresowane bezpośrednio do dzieci, możemy pokusić się o stwierdzenie, że były im znane. Oprócz przesłanek wewnątrztekstowych, tj. wspomnianej już wcześniej tendencji do łączenia nauki z zabawą, stylu poważnego z żartobliwym oraz samej treści utworów, istnieją także przesłanki pozatekstowe wskazujące na młodszego czytelnika.

Po pierwsze, jednym z ważniejszych źródeł dotyczących posiadania książek są zapisy testamentowe. Wiemy, kto dziedziczył książki oraz jakie tytuły i dotyczy to nie tylko utworów Chaucera. A jeśli chodzi właśnie o niego, to najwcześniejszy zapis dotyczący przekazania jego *magnus opus* w spadku datujemy na 1420 rok, więc po raz pierwszy *Opowieści kanterberyjskie* są przedmiotem zapisu testamentowego 20 lat po śmierci autora. Księga zostaje zapisana przez krawca o nazwisku John Brinchele sukiennikowi Williamowi Holgrave, co pozwala przypuszczać, że utwory Chaucera były czytane w domach przedstawicieli londyńskich cechów (Scott 2014: 170).

Po drugie, utwory Chaucera są przywoływane w XV-wiecznej korespondencji. O ile samo dziedziczenie nie przesądza o lekturze książ przez spadkobierców, o tyle bezpośrednie powoływanie się na słowa Chaucera z konieczności zakłada taką lekturę. W największej kolekcji średniowiecznych listów, jaka zachowała się do dnia dzisiejszego – korespondencji rodziny Pastonów z Norfolk – znajdujemy list, w którym Agnes Paston zwraca się do swojego syna, Johna Pastona I, napominając go, by zawsze miał na uwadze życie wieczne¹⁷. Cytuje przy tym słowa Chaucera z *Opowieści Rycerza*, które brzmią: „This world nys but a thurghfare ful of wo”¹⁸ („Świat ten przejściem żalonym jest srodze”¹⁹); w dalszych słowach których, matka już nie cytuje, mowa jest o ziemskiej pielgrzymce człowieka oraz o wyzwoleniu od zmartwień, jakie przynosi śmierć. W momencie korespondencyjnej wymiany zdań między matką a synem był on już dorosłym mężczyzną, ale możemy przypuszczać, że Chaucer był mu wcześniej czytany przez matkę. Być może *Opowieści kanterberyjskie* stanowiły dla Pastonów księgą rodzinną, czytaną przez dorosłych i dzieci.

Wiemy, że dwa spośród rękopisów *Opowieści* dostarczają nam przykładów takiej rodzinnej recepcji Chaucera, jak ustalił – i jest to trzeci argument – przywoływany już wcześniej badacz Seth Lerer. Chodzi rękopis *Opowieści kanterberyjskich* znany jako Helmingham manuscript oraz antologię poezji średniowiecznej zamieszczoną w Huntington Library MS HM 140. Lerer argumentuje, że oba stanowią przykład książek rodzinnych, czytanych przez dorosłych oraz dzieci. Dlatego też kompilator tomu, dostosowując teksty do potrzeb czytelnika rodzinnego, kieruje się zasadą zwięzłości i czytelności przekazu, a nade wszystko praktycznością.

¹⁷ List nr 14: Agnes Paston do Johna Pastona, z dnia 29 października 1465. Patrz: D. Watt 2004, s. 34.

¹⁸ *Opowieść Rycerza*, l. 2847. Cyt. za L. D. Benson, ed., 1988, s. 63.

¹⁹ *Opowieść Rycerza*. Cyt. za P. Mroczkowski, przeł., 1988, s. 70.

O praktycznym zastosowaniu pierwszego tomu dowiadujemy się np. z kart prawdopodobnie dołączonych do chaucerowskiego tekstu później. Na jednej z nich widnieje tabela z godzinami wschodu i zachodu słońca od stycznia do czerwca z adnotacją, że przedstawia ona ogólną regułę, która powinna być znana każdemu. Wybór tekstów jest również bardzo praktyczny i zawiera fragmenty dydaktycznych utworów Chaucera (*Opowieść o Melibeuszu*, *Opowieść Sprzedawcy Odpustów*), a także fragment romansu, który zapewne przypadłby do gustu dzieciom (*Opowieść o Sir Thopasie*). Dodatkowym dowodem na to, że jest to tom rodzinny (household volume), są ręczne zapiski na jego kartach. Ślady wskazują zarówno na ćwiczenia dorosłej jak i dziecięcej ręki, i pokazują dziecięcą bazgranię, próbki alfabetu, niezdarne figury geometryczne.

W drugim z badanych przez Lerera rękopisów opowieści Chaucera pojawiają się bez tytułu oraz atrybutu autorstwa: są częścią antologii, zawierającej historie, które uczą czytelnika przykładami (*exempla*), przy czym często są to przykłady dotyczące relacji rodzica i dziecka. Badania rękopisów prowadzą badacza do następującego wniosku:

Chaucer, jak widział go jego wiek i odbiorcy, to nie ten sam Chaucer, którego znamy współcześnie, autor satyr politycznych czy rubaszny komik. Jest on pisarzem udomowionym, ukróconym w swej złożoności ze względu na czytelnika dziecięcego oraz zarezerwowanym do indoktrynacji wartości domowych²⁰.

W takim rozumieniu Chaucer jawi się jako postać ojca, przekazującego w uproszczonej formie lekcje życiowe swoim dzieciom (Lerer 2008: 77). Taki też obraz poety zarejestrowany został przez XV-wiecznych ilustratorów na kartach rękopisów, tj. Ellesmere Chaucer, gdzie poeta ukazany jest jako jeden z pielgrzymów podróżujących konno do Canterbury, gdzie wielce wymownym gestem wskazuje na pierwsze wersy dydaktycznego traktatu o Melibeuszu (f. 153 v)²¹.

Całkiem inaczej postrzega Chaucera Eve Salisbury, autorka najnowszej publikacji na temat dzieciństwa w średniowiecznej literaturze angielskiej – *Chaucer and the Child* (*Chaucer i dziecko*, 2017). Okładka książki przedstawia ozdobny inicjał zdobiący inny z rękopisów *Opowieści kanterberyjskich* (MS Bodley 686, f. 1). Inicjał otwiera Prolog Główny do *Opowieści* i przedstawia

²⁰ Przekład mojego autorstwa [DR]. W oryginale: “The Chaucer of his age and audience is not, as we see him now, the political satirist or the ribald entertainer. He is domesticated, tamed in his complexities for childish readers and reserved for the indoctrination of domestic values.” Cyt. za S. Lerer 2008, s. 78.

²¹ Ciekawe jest to że *Opowieść o Melibeuszu* jest drugim opowiadaniem, które wychodzi z ust poety-pielgrzyma, a jego portret jest umieszczony właśnie na jego marginesie, a nie na marginesie poprzedzającej go *Opowieści o Sir Thopasie*. Faktem jest, że pierwsze opowiadanie, parodia romansu średniowiecznego, nie było dobrze przyjęte przez pielgrzymów, więc jeśli potraktujemy ich jako barometr reakcji czytelnicznych to z pewnością średniowieczny iluminator chciał odwrócić uwagę czytelnika od tego tekstu. Patrz: H. C. Schulz 1999, s. 26–27.

prawdopodobnie chłopca, być może młodego Chaucera, stojącego boso z kapeluszem w prawej ręce, a lewą wskazującego na opis wiosny, od którego zaczyna się tekst. Obraz dziecka wpisanego w inicjał jest kluczowy dla głównej tezy Salisbury. Proponuje ona, by zamiast o „Ojcu Chaucerze,” twórcy angielskiej tradycji literackiej i wielce dostojnej postaci, przekazującej nauki moralne potomstwu, mówić o „Dziecku Chaucerze” – postaci, która wprowadza nas w świat dziecięcej zabawy. Salisbury porównuje wyobraźnię poetycką Chaucera do niczym niepohamowanej wyobraźni dziecięcej (Salisbury 2017: 38) i w następujący sposób definiuje pojęcie „Chaucera Dziecka”:

Przez „Chaucera Dziecko” mam na myśli tę predyspozycję umysłową, która pozwala poecie ożywić swoich bohaterów, przemówić głosem dziecka, oraz zwać czytelników do wirtualnych światów, które kreśli. [...] Chaucer Dziecko jest wolny od biologicznego determinizmu, od zawodowych zadań i zobowiązań, od niewolniczego podążania za innymi poetami i filozofami [...] jest ożywczym pierwiastkiem zachęcającym do wycieczek w przestrzeń wyobraźni, do śpiewów miłosnych, psikusów oraz wyśmiania absurdu tego wszystkiego²².

Salisbury nie chodzi przy tym o idealizację dzieciństwa, jaka była charakterystyczna dla poezji romantycznej. Jej pomysł nie jest też całkowicie nowy, ponieważ o motywie zabawy w *Opowieściach kanterberyjskich* pisała wcześniej Laura Kendrick (1988), powołując się – podobnie zresztą, jak czyni to Salisbury – na teorię ludyczności Johana Huizingi²³. Opiera się ona na założeniu, że dzieciństwo uosabia *élan vital*, siłę życiową, której w społeczeństwie nie może zabraknąć. Być może dlatego w swojej książce Salisbury odwołuje się do przeszłości, w której ludzkość znajduje się na skraju wyginięcia – przyszłości narysowanej w dystopijnej powieści P. D. James pt. *The Children of Men* (*Ludzkie dzieci*, 1992) i być może nie bez przyczyny właśnie teraz zdecydowała się na odświeżenie tego tematu, bowiem to właśnie obraz dziecka najbardziej przemawia do wyobraźni dorosłych w kontekście katastrof nękających współczesny świat – dziecka w strefie wojny, dotkniętego kryzysem migracyjnym lub epidemią śmiertelnej choroby (Salisbury 2017: 235). To właśnie dziecko staje się symbolem zmiany społecznej, a jednocześnie gwarantem, że pewne rzeczy nie ulegają zmianie. To właśnie postać dziecka, w tym przypadku poety-dziecka, staje się wreszcie pretekstem do odczytania na nowo historii literatury, w szczególności „młodego” okresu wieków średnich.

²² Mój przekład [DR]. W oryginale: “By ‘Child Chaucer’ I mean the component of mind that enables the poet to breathe life into his characters, speak in the voice of the child, and lure readers into his virtual worlds. [...] Child Chaucer is freed from biological determinism, from professional obligations and duties, from slavish adherence to other poets and philosophers [...] he is the animating principle compelling excursions into imaginary spaces, the singing of amorous songs, the playing of practical jokes, and laughing at the absurdity of it all.” Cyt. za E. Salisbury 2017, s. 7.

²³ Patrz: J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik 1967.

BIBLIOGRAFIA

- Ariès, P. 2010 [1960]. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przeł. M. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Benson, L.D., ed., *The Riverside Chaucer*. Oxford: Oxford University Press.
- Chaucer, G. 1963. *Opowieści Kanterberyjskie. Wybór*, przeł. H. Pręczkowska. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chaucer, G. 1988. *A Treatise on the Astrolabe*. — L. D. Benson, ed., *The Riverside Chaucer*. Oxford: Oxford University Press, 662–683.
- Chaucer, G. 1988. *Opowieść Rycerza*. — L. D. Benson, ed., *The Riverside Chaucer*. Oxford: Oxford University Press, 37–66.
- Chaucer, G. 1988. *Opowieść Rycerza*, przeł. P. Mroczkowski. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Clifton, N. 2003. *Of Arthour and of Merlin as Medieval Children's Literature*. — *Arthuriana*, 13.2, 9–22.
- Darton, H.F.J. 1932. *Books in England*. Third edition, revised by B. Alderson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furnivall, F.J., ed. 1868. *Caxton's Book of Curtesye*. London: Early English Text Society.
- Garrett, R. 2012. Modern Translator or Medieval Moralist? William Caxton and Aesop. — B.I. Gusick, M. Z. Heintzelman, eds., *Fifteenth-Century Studies*, 37, 47–70.
- Hanawalt, B. 2002. Medievalists and the Study of Childhood. — *Speculum*, 77, 440–460.
- Huizinga, J. 1961 [1919]. *Jesień Średniowiecza*, przeł. T. Brzostowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Huizinga, J. *Homo Ludens*. 1967. *Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka i W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik.
- Kendrick, L. 1988. *Chaucerian Play: Comedy and Control in the Canterbury Tales*. University of California Press.
- Knight, C. 1877. *William Caxton. The First English Printer. A Biography*. London: William Clowes & Sons, Hardwicke & Bogue.
- Le Goff, J. 2002. *Kultura średniowiecznej Europy*, przeł. H. Szumańska-Grossowa. Gdańsk, Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Lerer, S. 1993. *Chaucer and His Readers. Imagining the Author in Late-Medieval England*. Princeton: Princeton University Press.
- Lerer, S. 2008. *Children's Literature. A Reader's History from Aesop to Harry Potter*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mills, M. 1992 [1973]. Introduction. — M. Mills, ed., *Six Middle English Romances*. London: J.M. Dent & Sons Ltd; Rutland, Vermont: Charles E. Tuttle Co., Inc., vii–xxxii.
- Mroczkowski, P., przeł. 1988. *Opowieść Rycerza*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Oczko, P. 2016. „Konstantynku, drogi synku ...” Niderlandzkie piśmiennictwo dla dzieci i o dzieciach do końca XVII wieku. — *Wielogłos*, 1 (27), 17–39.
- Orme, N. 1995. The Culture of Children in Medieval England. — *Past & Present*, 148, 48–88.
- Petrina, A. 2011. Young man, reading: *Caxton's Book of Curtesye*. — A. Petrina, ed., *Medi-eVaria. Un liber amicorum per Giuseppe Brunetti*. Padova: Unipress, 115–134.
- Pręczkowska, H., przeł. 1963. *Opowieści Kanterberyjskie. Wybór*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Salisbury, E. 2017. *Chaucer and the Child*. Palgrave Macmillan.
- Scott, K.L. 2014. Past Ownership: Evidence of Book Ownership by English Merchants in the Later Middle Ages. — C.M. Meale, D. Pearsall, eds., *Makers and Users of Medieval Books: Essays in Honour of A.S.G. Edwards*. Cambridge: D.S. Brewer, 150–177.

- Schulz, H.C. 1999. *The Ellesmere Manuscript of Chaucer's Canterbury Tales*. San Marino, California: Huntington Library.
- Shahar, S. 1992 [1990]. *Childhood in the Middle Ages*, trans. C. Galai. London and New York: Routledge.
- Shaner, M.E. 1992. Instruction and Delight: Medieval Romances as Children's Literature. — *Poetics Today*, 13.1, 5–15.
- Watt, D., ed. 2004. *The Paston Women. Selected Letters*. Cambridge: D.S. Brewer.
- Wooden, W. W. 1986. *Children's Literature of the English Renaissance*, edited, with an introduction, by J. Watson. Kentucky: The University Press of Kentucky.

Z historii polskich badań nad literaturą dziecięcą

From The History of Studies in Children's Literature in Poland

JERZY CIEŚLIKOWSKI

The Fourth Literature. In the Nature and Means of the Existence of Children's Literature

The term “children's literature” or the literature for “children and young adults” was understood for a long time as literary or para-literary texts created only for educational or pedagogic purposes. The immediate and practical instrumentality of the literature was a decision and acceptance of writers and publishers, and defined its formulated poetics in the consciousness of adult readers (those who “used it towards children”). This is how reviewers and journalists, most often in women's and pedagogic magazines, wrote on books for children. For a long time, the note of the publisher “Christmas news for our precious ones” served as the entire criticism of the literature so that in the end it could become “the outline of history” or “outline of development”¹.

The aim of the present outline is an attempt to describe a nature of terms of “childishness”, to define a space in which they function, and especially, to define means of existence of the term “literature for children”. In our opinion, the space of “childishness” comprises four spheres of concretization of terminology and functionality.

The first sphere comprises those literary or near-literary utterances in which “child” or “childhood”, and “childish” appear as a theme. The theme in the official literature, “for adults”, is realised both in a representative-fictive way (for

¹ I. Kaniowska-Lewańska: *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864* [The literature for children and young adults before 1864] is the first part of the four-volume *Zarys rozwoju i wyboru materiałów* [An outline of the development and the selection of sources] (Warsaw 1973). K. Kuliczowska's *Wielcy pisarze – dzieciom* [Great writers – for children] can be regarded as an example of literary sketches (Warsaw 1964). An example of critical columns is H. Skrobiszewska's *Książki naszych dzieci* [Books of our children] (Warsaw 1971), whereas attempts of a monographic presentation of the problem or an author's output – the books by W. Krzemińska *Idee i bohaterowie. Lektury młodego czytelnika* [Ideas and protagonists. The books of a young readers] (Wrocław 1969), A. Kruszewska-Kudelska's *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945* [Polish novels for girls after 1945] (Wrocław 1972), G. Skotnicka's *pozytywistyczne powieści z dziejów narodu dla dzieci i młodzieży* [Positivist novels of the nation's history for children and young adults] (Gdańsk 1974) or T. Lewańska's *Stanisław Jachowicz. Życie i działalność* [Stanisław Jachowicz. Life and creativity] (Opole 1970).

example, Sienkiewicz's *Janko Muzykant* or Różewicz's *The Little Daughter* or in a reflexive-philosophical mode as a construction of the lost paradise or arcadia; in lyric poetry it can be the bringing back of first authenticity and naivety, in psychoanalytic literature it can be the reaching out for a time defining and determining adulthood. The sphere of second texts will comprise those works which were created because of a child, on particular occasions. Like the works of the first sphere, they belong to the literature for adults, yet they are created in a specific situation "on the occasion of a child". In this sphere belong occasional poems addressed to parents on the occasion of the birth of their child (*genethiacum*) and epitaphs on children's tombs, frequently rhymed ones – poetic ones. We include in this sphere laments "because of a child's death", some phraseological expressions and proverbs as well as entries in children's name books; most lullabies and "childish" carols and childish nursery rhymes, but only those that helped adults amuse and calm children down, which were not "for children", but were methods in dealing with them. Finally, we will include in the sphere various didactic mnemonic formulas.

The third sphere comprises texts written *as if* for children. The writer, conditioned by a child's specific imagination, its sense of aesthetic expressiveness, the beauty of "pre-semantic", unconventionalised language, open onto a free range of associations, especially sound ones, construes works of the poetics of "children's" texts. Nowadays, the sphere is a field of especial interesting creativity. An example of such a use of language is the poetry of Białoszewski. Stanisław Barańczak has written on the feature of it – when "childishness" has become a principle of poetic activity and a fundamental element of poetics².

The *real* literature for children is the fourth sphere and it will be the subject of our reflection. The literature for children would then be a literature intended for and addressed to a child. Some remarks are due though. The range of the literature written for children does not match the read literature – especially by young adults – since its range is much wider. The literature for children and young adults does not constitute a closed set, since, first, many texts "not for children" were and are re-addressed "to children" (this concerns especially the texts of the first sphere and, to a lesser degree, the third sphere), and, second (here we mean occasional texts of the second sphere), the majority of texts, especially of the folk nature was or is also "for children", or else it has been intercepted by children early on. Reaching out for the beginnings of the literature addressed to children, one needs to connect it for a long time, almost throughout the whole nineteenth century, with an educational-didactic function from which S. Skwarczyńska infers a didactic-moralising kind, re-established by

² See also the study of Przyboś's poetry the volume of J. Kwiatkowski *Remont pegazów* [The renovation of pegasus] (Warsaw 1969) and J. Cieślowski's *Język i wyobraźnia dziecka w poezji dla dorosłych* [Language and the child's imagination in the poetry for adults] in: *Wielka zabawa* [Great playing] (Wrocław 1967) and also by the same author *Wiersz dziecięcy* [The children's poem], "Miesięcznik Literacki" 1971, no 5.

her, and called the fourth kind³. Yet if it is not a function or not only a function that is constitutive of children's literature, one can talk of its consistent orientation towards didactic means and purposes. Only the means of imagery and story-telling change, and in time a belief in these means diminishes, since theories, pedagogic and educational practices change. When upbringing becomes not only a moral category, and education a scientific one, and when they aim at a humanistic whole, then a child and childhood will stop being treated as imperfect situations, crippled or wild ones, which in the literature for children becomes reflected in a relativism of educational norms and authorities, among other things. A domination of educational-didactic functions is best seen when one applies Skwarczyńska's term of "transitional" kinds to the frequentation of the kinds of the literature for children. The literature for children at the beginning of the nineteenth century will then be moralising-didactic-representative, afterwards it will be moralising-didactic-light, with a more and more distinct autotelic function. This connects with a growing distance of a message's effectiveness (as formulated by Skwarczyńska) – from short-term interventions, appeals, and injunctions, intended to elicit an immediate response, to messages conveyed indirectly and formulated at a distance. In the case of the former, Skwarczyńska identifies the sense of a message as practical; in the case of the latter – as humanistic. A shift and condensation of humanistic senses in texts for children, more refined and marked aesthetically, increases their degree of literariness. And it is in this that we find part of the explanation of the controversy: if children's literature evolves from didacticism to artistry⁴; the other part should be sought in the fact of the multiplying of "genological subjects" within the scope of children's literature, and in these subjects one should look for such ones which, giving up (most often seemingly) didactic functions, foreground aesthetic-impressionistic or ludic functions. If the term "literature for children" does not have a pejorative meaning – as is the case of pulp fiction – it has though a slightly derogatory sense, so its place in the picture of literature in general becomes established in a peripheral way. There are many facts that have contributed to the slightly derogatory treatment of it; one of them is that it was initially penned by writers of "a lesser talent", that it was the subject of superficial reflection, not so much of critics as of teachers, but first of all because it was "for children!"

³ S. Skwarczyńska: *Wprowadzenie do nauki o literaturze* [Introduction to literary theory], vol. 3. Warsaw 1954. The conviction about the existence of a separate didactic genre was widespread at the turn of XVIII and XIX centuries. Besides the three classical kinds, Batteux's poetics distinguishes the fourth kind – a didactic one. This division is adopted in Poland by E. Słowacki and J.F. Królikowski.

⁴ K. Kuliczowska has promoted the thesis in her works for a long time. She argued with H. Skrobiszewska, in the article *Problemy literatury dla dzieci i młodszych* [The problems of the literature for the youngest readers], for example, in the volume *Kim jesteś, Kopciuszku?* [Who are you, Cinderella?].

In his *The needs and methods of researching pulp fiction*⁵, besides high, national literature which he calls *first* and folk literature – *second* (both socially accepted in their literariness), on the grounds of separate literature, C. Hernas identifies pulp fiction which he calls *third*. As concerns the literature, Hernas rejects common opinions of educated people who believe it is worse or even talentless writing, since literariness as a criterion is not evaluated with the use of aesthetic norms, unique and universal for an overall literary output. The right of existence of the literature is decided by cultural communication fulfilled by texts in relation to their own poetics dictated by its internal laws and external requirements. Being an author of pulp fiction does not mean being a worse author, not fulfilled in high literature, but it means submitting – most often consciously – to aesthetic norms other than the official ones (accepted by the so called literary opinion), to other technical requirements; eventually, it means the assuming of a specific intellectual or aesthetic attitude.

Inspired by Hernas, neutralising its derogatory name, we suggest that children and young adults' literature be called *fourth*. In the further analysis, we shall try to show that it is a literature governed by its own laws, and possessing its own poetics of initial forms and genres, its own communicative distribution: its publishing houses, its market, its journalism, and its criticism.

The genesis of the fourth literature in Poland should be deduced from two sources: from translations and reworkings of the first literature, done *ad usum Delphini* and conveyed by the print in a book, and from folk literature sources, transmitted orally. The earliest reworking was *Gofred* from Tassa, and a model still fresh for some kinds of a novel for young adults – Defoe's *Robinson Crusoe*. In the second half of the eighteenth century, translations from French (a twelve-volume translation of *One Hundred and One Nights*) and of some fairy tales from Perrault's collection were done. We do not have written records, but in all probability we can claim that children were attentive listeners of folk tales and knew by heart many proverbs, riddles, idioms; we can claim that they sang carols, lullabies, repeated and formed short nicknames themselves, anecdotes, rhyming songs, game and magic formulas.

I. Lewańska⁶ deduces the beginnings of books for children (?) from Komenski's *Orbis pictus* – “prepared in Poland for a middle school in Leszno”,

⁵ *O współczesnej kulturze literackiej* [On the contemporary literary culture]. Edited by S. Żółkiewski and M. Hopfinger, vol. 1. Wrocław 1973.

⁶ See: I Kaniowska-Lewańska: *The literature for children and young adults...*

At present there has formed itself a novel for the youngest readers, being both a fairy tale in the traditional sense and, in the contemporary sense, a magic novel, bringing together the features of the gangster and pirate novels. (Broszkiewicz's *Kluska, Kefir i Tutejszy* [A *Dumpling, Kefir and the Local One*]). In a new children's novel, the narrative-graphic layer is constituted not only by pictures in the cartoon style, but also by a distinct type and colour of font. The role of narrators has also changed – the contemporary ones also like to present a methodology of novel, and the recipient has become one of the interlocutors of the text. These are the novels (by Broszkiewicz, Kamińska or Woroszyński) situated between the

and from *Nauka Dobromilska* of 1613, which, as its introduction showed, was intended for the “young gentry”.

The eighteenth century works for young adults are strictly didactic-moralising genres and they are not a literature called *belles lettres*, but practical literature. This is manifested just in the poetics of the titles: *Advice of the father for the daughter...*, *Healthy advice for the young...*, *Conversations and travels of the father and two sons...*, *A collection of appropriate games...*, *An exquisite selection of stories...*, *A young woman's Magazine...*, *A moral booklet...*. However, as concerns the eighteenth century, one cannot yet talk about a Polish book for children, but about the fact that to some degree this function is performed by books for children written in French, German, and English and their translations into Polish. But at the beginning of the nineteenth century, we already have the first conscious, revealed in titles or in an editorial intent, transformations of some texts of general literature into “books for children” - as, for example, I. Krasicki's *Fairy tales and parables, New fairy tales of different authors* of 1804, or a reprint of Mickiewicz's *The Return of Father* of 1828 in a book for children. These are the beginnings of an emerging situation of transferring short “fairy tale” texts, most often rhymed ones, without altering and shortening them to the literature for children or *also* for children. The market consciously oriented onto a child was not formed immediately, and even later, when publishing houses for children and young adults were created and specific authors wrote for them, the channel of “alterations for children” from Polish and foreign literature ran parallel to them: the channel of shortenings, selections, reprints in editions special for these purposes. Since the earliest days, the range of books read by the young has not been proportionate to the literature for young adults. And of course it was not what the young read, but what was addressed to them, and what as a result of different social and cultural processes and of readerly practice constituted itself as a permanent book for children, that we include in the fourth literature.

A demarcatory line between the literature for children and young adults and the literature for adults was, and is, meandering, and in many places completely blurred. And so, for instance, Władysław Anczyc's *Robinson Kruzoe* was an adaptation for young adults, but the only *Robinson* for all readers for a long time. Sienkiewicz's *Trilogy*, a book for adults, later also a book for young adults and a book on the reading list, taking into account its comic strip alterations,

third and fourth spheres. The publisher defines them as novels „for children”, the writers use the pretext technically and for sheer play, and readers' reaction is little known. In the typology of the novel “for young adults”, writers use traditional names: a historical novel, an adventure novel, a novel of manners, a fantasy novel – the names which mean little and do not tell what the young adult variation of these types consists in. Attempts at explaining thorough a category of narration, a narrator, a recipient and addressee – both immanent ones and situated outside – seem to approach a goal (see, for example, G. Skotnicka: *Positivist novels of the nation's history for children and young adults...*).

is a universal book at present. L.M. Montgomery's series of *Anne of the Green Gables*, "a novel for girls", has been up to now a fascination and top literature for a certain group of female readers. Salinger's *A Catcher in the Rye*, a novel about young people, but initially not for young people, in a relatively short time became a book recommended for them. It is difficult and troublesome to determine precisely age limits of many readers: children – young adults, young people – adults. It is difficult in its synchrony and diachrony. A girl who was 16, got married and became an adult. But her physiological initiation did not correspond to her intellectual maturity. A very young married woman gave birth to children, but did not read romantic novels. The readerly situations of the nineteenth century display patterns of caring behaviour of adults when mothers glued or clipped together pages in novels (not to be read by obedient and well-behaved daughters) or patterns of conspiratory behaviour: reading under the desk, passing books from hand to hand, rewriting texts, and so on. Arthur Rimbaud was 17 when he was a fully fledged, mature poet, formally remaining an addressee of a book for young adults. Not much older than him, a rebellious young woman, François Sagan wrote novels that shocked adults. In a story of Klementyna Hoffmanowa, a mother calls her three-year old Helenka: "- enough of playing!... Come over, you are going to read. Take your little book!..." "The age does not make us childish, as they say. It will only find us to be still true children" - Goethe writes in *Faustus*. And in a contemporary Polish family a grandson, father, and grandfather sit in front of the TV in order to watch a new highwayman adventure of Rumcajs.

Going back to the literature for children and young adults (...), we shall include here written texts consciously addressed to children and young adults as well as those which were consciously and purposefully re-addressed from general literature to them and included in the books for children. The situations of addressing and sending, the oldest verbal initiations of texts for children, explaining themselves socially and emotionally, appear as messages addressed to a child proper, often identified by a first name and surname. An original sender was also concrete, sometimes: a poet, percipient, father, someone remaining in a real relationship with a recipient.

Old titles and subtitles as well as dedications, mottos and other distinctive signs included in a book's binding announced just such a kind of an utterance. In the second sphere, this concreteness of a sender and receiver can be found in the form of *genethiacum* whose address was aimed directly at highly-born parents; yet it was a child identified by its name and surname who became an occasion of an utterance. Here is a *genethiacum* *On the birth of Prince Sapieha* written by A. Naruszewicz:

I am not a fortune-teller, my beloved child,
and cannot say what fate will meet you in the world,
It will be a long time before
I say that you are a good and virtuous man.

But I can state for sure,
If you look up to your parents,
You will surely be, it is easy to guess,
As beautiful as your mum, as virtuous as your dad.

The situation of children's epitaphs was similar since they were written in different forms by adults addressing a deceased child or else they were an address by a deceased child to its parents. Although sporadically, there were epitaphs with texts addressed to children:

Janek and Tadziu,
Wipe your tears,
And sorrow off your foreheads,
There is nothing to fear!
Your little sister,
A little white angel,
Prays for you to God.

This inscription and other ones of a similar kind allow one to include them in the fourth literature. Similarly, entries in diaries, besides conventionalised inscriptions, would be quite original. An entry by Juliusz Słowacki in *Zosia Bobrówna's Diary* displays all the features of a work "for a child". This kind of originality and intimacy at the same time soon shaped texts of *own* books, as is the case of M. Buczkówna's *The fairy tales for Eve*. The addressee of the fairy tales and the owner of the very booklet, a concrete and dear one for the poet, has been immortalised in the title, but an addressee can also be immortalised in the bold type dedication that belongs to the very text:

About a crane this tale
for Rowmus and Marysia
loving Aunt Wisia
told for Christmas.

(J. Lipińska, *A tale of Crane Staś*)

After the death of his daughter Ula, the father-poet writes threnodies and among their adult and classical loftiness we can find many "childish" expressions and sentences resulting from the fact that his daughter died at a child's age.

Wirydarz or *Flowers of spiritual rhymes* of Father Stanisław Grochowski includes the following text on its title page: "Given for the carol time to Son K.J.M Władysław, Polish and Swedish King's Son, Finnish Prince". Born in 1595, at the time of the publication of *Wirydarz*, Władysław Vasa was barely twelve years old. Grochowski's *Wirydarz* is a seminal event in children's literature. This little collection of poems and lullabies devoted to a child announces topological kinds of poems for children.

Writing about an unfinished poetic tale by Mickiewicz *On King Bobo and King's daughter Lala*, Juliusz Kleiner remarks: "Fairy tales were again embraced

by Mickiewicz when they began to amuse her little daughter Maria, and it was with a childish listener in mind that a grotesque story about figures of names taken from a child's speech was composed". A concrete childish recipient identified by a name and surname appears not only in dedications, but also inside the earliest works of Hoffmanowa, Jachowicz. In Konopnicka, her children are enumerated either as protagonists of poems and tales, or as recipients and addressees of little books: *A little book for Tadzio and Zosia*, *On Little John the Wanderer*, *Helusia's Little Frog*.

These situations of initiatory familiarity become denser and denser. With the help of those signs, one can even testify to the parental circumstances of the authors: birth dates of sons and daughters, their growing up; one can also find in them an expression of occasionality of confirming themselves in new roles of fathers and mothers, and even of aunts and uncles; last but not least, one can see in the fact of writing for *their* children an occasion for a poetic renewal, as it were, a situation of going back to the beginnings, so much justified and emotionally verified in the case of writing for children. The most effective and, at the same time, classic example of going back to the beginning may be the last poems of Julian Przyboś and his and his daughter's last book: Uta and Julian Przyboś *Poems and pictures*.

The situations of specific senders and receivers correspond to their schematised parallels in the circumstances of fictive familiarity. The provenance of this convention is of a didactic and moralising kind – these are just those *Pieces of advice of mother for daughter* or *Conversations of father with sons...* "Mothers" and then aunts – the narrative roles – are most often trusted with emotional upbringing, and in time, with with aesthetic upbringing as well (aunts -poetesses); "fathers" in turn are trusted with the knowledge of the world, teachings on dignity, respect; "uncles" - and nowadays this category (as well as that of an "aunt") is rarely a real blood relationship – are trusted with less serious functions, which are frequently ludic. Traditional "grandfathers" though taught history, told tales about the past, whereas "grandmas" told fairy tales. Yet there are fewer and fewer of these roles nowadays, because "grandparenting" has ceased to be attractive. With the personal nature of address and response is connected the personal nature of text in its editorial form: "This little book... [or] history... was told to [or] offered (...) my children..., sons..., grandchildren...", or "My Little Magazine" (the title of the magazine for children), *A little book for children*, *Poems for Chris* – these are the titles, and at the same time, acts of sending, precious gifts of high distinction and bestowing. Since positivism, children were bestowed with distinction more nobly than with a sword in the past. "A little book is not a toy, one must respect it!", "Put away your toys, wash your hands! Open your books...". Even the very act of purchasing and offering a book was raised to a high status of a gift whose occasion called for an appropriate inscription: "To beloved Stasieniek – this beautiful book is given for Christmas – by Aunt Jadzia. Warsaw, 1927." At the same time, a book for children under-

goes in a short time an acceleration unknown in the case of the literature for adults from "Take care of your book" and "A book teaches (...) opens Minds" to "Colour in your pictures with pencils..., Cut out!..., Fold and glue together!"; from "It is a long and true story..." to "What an amusing story this is and what a funny book this is". From an autonomic, closed situation to an open one, implying active participation of the receiver. From a finished object to an unfinished one. The editorial model of a book has also changed: from the situation of a book "for a child" to a child's partnership – to a realisation of a book in a painterly co-authorship, and even in a poetic one, of a child-receiver and co-author at the same time. To put it briefly – from a sacralisation to pleasure, from a finished book, intended only for passive reception, to an open book, open onto active participation, onto a mutual creation of the book. The latter situations are a border case, concerning books for the youngest readers and those which can be classified as an entertaining-autotelic kind (Skwarczyńska's formulation). Yet our reflection also concerns first of all a nature of the literature for children – "younger children" – as publishers would call picture books. We assume that the immanent poetics of the literature points to more reasons for which we can call it the autonomous literature – the fourth literature.

Two foreign poetics formed the literature for children: the oral poetics of folk literature and the written poetics of general literature. What we call children's folklore was a collection of verbal-gestural texts realised in play. The literariness was granted to forms of a children's song, a nursery rhyme, or a verbalised libretto of play as well as to any creative intersemiotic activity: play, pantomime games and formulas of dramatic expression preceding play – a fight (*agon*), any simple, primary semiotic objects. In the past, children would probably feel and respond to their ritualistic nature, but later what remained was just magic which contemporary pedagogy and aesthetics have shaped into an action "exercising the mind and a child's dexterity". Understood in such broad terms, the fourth literature also includes iconic expression, such as inscriptions and drawings – made in chalk on a fence in the past, and nowadays written and drawn on asphalt, in sand, carved out on a bench or a tree's bark with a penknife as well as the creation of meaningful objects such as paper pigeons on the wings of whose letters, but also appeals or invectives, were drawn and written; the fourth literature will also include girls' diaries and intimate journals. And it was all these activities and meaningful objects, worked out in situations of diverse environmental circumstances, that were taken up over centuries by the official literature addressed to children, by the toy industry and the puppet theatre, and film, especially animation. The poetics of the latter texts does not frequently blur but sharpens and extends those children's metaphorical and formal topoi.

Folk literature of the oral transmission offered a magic fairy tale to children. The fairy tale circulated among grandmas and children, especially when it was a rare book, and the tale itself blacklisted by pedagogues. In time, the tale saw its printed version, first with a formula "tales adapted for children" or

“from village people heard – to children told”, until it finally became a matrix for a literary tale for children, a theatrical and film tale. Long, narrative fairy tales have become genres of novel and for a long time were the only “novels for children”⁷, a universal kind, frequently described in the subtitle as “for readers from 10 to 100 years old”. The fourth literature was taken from official literature and included those genres that were directed at the situation of their reception: “conversations”, “warnings”, “strolls”, “evenings” or “grey hours... The peripatetic nature of “strolls” was a sort of an anticipation of a childish, most often scientific, *Baedeker*. The poetics of “conversations” though served as an occasion for colloquies about “a geography of the country and the world”, for fabulated “tales” and “pictures” for teaching biology and ethnography: *In a forest, Out on meadows and fields, In a mansion and a village hut*. Evenings in turn designated the time of “conversations”, and *The evenings in the grandpa’s room* their national conspiracy. *Grey hours* talked about a time and atmosphere appropriate for telling fairy tales and a story about the fatherland’s history. Nowadays, TV evening cartoons and animations also possess a poetics of picture-musical lullabies and fairy tales told before going to bed. “Formulating wishes for the name day” and prayers for different times of the day and different circumstances corresponded to more limited and directly practical occasions.

A song penned by most able poets writing for children has become a form most easily absorbed, most conducive to learning, play, and poetry. The earliest poet singing for children takes up the romantic tradition of a ballad singer:

May they not mention my name in cities and palaces
In the country I want to build my modest fame
[and when I die] “hang it up high, young men”
There, at the cemetery, there in the evening silence
Children, playing, will hear its sound⁸.

Syrokomla and Lenartowicz thought in a similar way; Konopnicka, Porazińska, Czechowicz..., also sang with children; songs were sung in orphanages, at schools, on the radio, and eventually on television. The poetics of reception defined itself in terms of works “for listening”, “for listening and viewing”, “for reading”, “for reading and drawing”, “for singing”, “for playing”, “for memorising”, “for acting out”, “for colouring in”, “for drawing”, “for cutting out and glueing”. A way of re-

⁷ K. Brodziński: *Do przyjaciół* [To friends]. Quoted after: J. Chociszewski: *Piśmiennictwo polskie (...). Dla ludu polskiego i młodzieży* [Polish writings (...) presented to the Polish nation and Young Adults. Poznań 1882. The text was probably memorised, as it differs slightly from the variant in K. Brodziński’s *Pisma* [Writings] published by J.I. Kraszewski (Poznań 1872), and from the variant quoted by H. Skimborowicz in “Przegląd Naukowy” 1844, vol. 3.

⁸ It could have been different. In the readerly communication, we assign a different place to *Anielka* in Prus’s *Pisma zbiorowe* [Collected Works], a different place to *Anielka* published as a brochure found on the reading list, and still a different place to an illustrated edition in the series of “books for children”, situated outside the category of a “reading list text”.

ception is immanently present in a work's poetics, but it can be realised against its poetics.

Among the sung forms, a lullaby was a perennial and the most common one. We have classified it as the second sphere – the texts formed on the occasion of a child – but among lullabies there were “childish” ones such as *A a a ...two kittens*, formed in the poetics of a direct address to a child. Besides real lullabies, one can also talk about lullaby rhymes, having a natural rhythm of a cradle as it were – of swinging it which through magic word patterns introduce one to a situation of the blurred border between dream and reality when anything is possible... . The blurring justifies every fairy tale and every evocation of the lyrical ‘I’. One can mention at this point some poems by Konopnicka, Lenartowicz, Czechowicz, Iłakowiczówna, Kubiak or Kulmowa. Yet the “songiness” of texts for children is not exclusively that of a lullaby. The songiness is sometimes a form of collective participation in the reception of literature. Hence collections published with a melody and sheet music (like, for instance, *Why shouldn't I sing for myself...*, published already in 1974 and using Konopnicka's words) of occasional songs “for school”, “for holidays”, “for a-maying”, “for play” or “for the holiday of trees (like, for example, Orkan's work of 1901).

The axis of fabulation of a children's text is a topos or motif; they all existed and exist in the cultural address preserved in structures of fairy tales, folk songs, theatre, a family or school custom, folk and children's play as well as in circus conventions, a literary cabaret, and finally in writings for children and in a toy. A topos then of an orphan or orphanhood, still using a romantic stylistics, nowadays returns in novels for young adults as a problem of unwanted, unliked children, of broken families.

Independently of a kind and way of absorbing its content, the memory of the literature of childhood shapes our first form of cultural memory – as smoke, the first drawing of a child, still hangs in the air, but to which the adult age adds a chimney, a house, and the rest of the world. Texts memorised in childhood reside in the memory for the whole life. In the history of children's literature one could distinguish whole formations connected with authors' names, which in the consciousness of even several generations signified “the literature for children”, a “poem for children”. A poem by Jachowicz was then a “poem for children” for over two generations, which in the formulated poetics was thus expressed: “a healthy and nutritious food for children”. Walery Przyborowski in turn was for two generations an “embodiment” of a writer of historical novels for young adults, and Teresa Papi – of a writer of novels for girls. Then came the formations of Makuszyński, Umiński, Porazińska, Tuwim, Brzechwa..., and nowadays, perhaps, of Siesicka, Szklarski... . Collective memory is for a while affirmative, and afterwards, parodic. Such was Jachowicz's case. But a forgotten, anachronistic poem or book may return. For a few weeks this year, there was a fad for Władysław Bełza's *The Catechism of a Little Pole* published under the

title of *Who are you? - A little Pole*, and reissued by "Nasza Księgarnia". The book was bought by students. A craze for retro things?... Perhaps not only that.

The fourth literature is a high-demand and high-supply literature. The number of copies printed depends on brief information for readers. Between the ages of 3 and 16, one can distinguish three, if not four, changes of taste – from a book for colouring in and cutting out to a novel for girls. A considerable part of printed copies "for the youngest readers" after "reading" is binned, whereas another part of the fourth literature reaches the publishing market of adults. Children's literature has its own publishing houses, its sales and international fairs, libraries, lending and reading rooms, it has its own trained and professional staff managing its communication. The guide *Contemporary Polish writers* contains the names of 1191 authors out of whom 234 have revealed that they write for children or also for children – this is 20% of active writers in Poland. A children's text was transmitted orally in the past, and then in the form of a separate book, but it also appeared in a school book in the form of a "reading". It was reprinted or appeared first in a magazine. Contemporary magazines for children are separate books, published on a regular basis. A picture book is a separate kind, it can also be a toy, formally and factually, it can have a structure and an object's mechanism for manipulation. Formerly, magazines for women sponsored books for children, and a women's role was to talk about children's literature, which continues to this day. But whereas in the past, a mediatory, recommending, and purchasing role belonged first of all to a woman-mother, nowadays these roles have undergone proliferation; an active role is now played by the recipient-child itself. Publications, film, theatre, television, toy and children's clothes industries cater more and more for tastes of millions of recipients. Moreover, the very production "for children", "for young adults", becomes a style initiating a poetics of universal objects. The Disney drawing style and Disney plot conclusion have become paradigmatic for cartoon publishers. An animal protagonist of a children's tale excellently serves many mass texts – a song, an advertisement, the gift industry. Infantility has become a way of socialising and a style of fashion in clothes. Children's literature in nice, impressive editions can be bought for *one-self* as a fashionable and sort of perverse read (for example, Tolkien's *The Hobbit* read at some point by students or Jansson's contemporary cycle of *Moomin*). Children's literature can be proudly carried around and put on shelves of home libraries without a fear of appearing ridiculous, since a book for children, among other publications, constitutes a kind of an avant-garde, graphic editorial form in the publishing industry. It is an art object.

"Literatura Ludowa" 1976, no 1.

Trans. Rafał Dubaniowski

MILENA ŠUBRTOVÁ A KOL., *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990–2010*, Masarykova univerzita, Brno 2011, ss. 320.

Recenzja

Zbiorowa monografia *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990–2010* [Historie bajkowe w czeskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w latach 1990–2010], pod redakcją Mileny Šubrtové, poświęcona jest problematyce przemian bajkopisarstwa czeskiego w okresie wyznaczonym przez daty krańcowe. Na ten czas przypada bowiem: konstytuowanie się wolnego rynku książki; zmiany w sferze polityki wydawniczej, powiązane z wkraczaniem na czeską scenę literacką nowych oficyn wydawniczych; możliwość szerszej konfrontacji z dokonaniem zagranicznymi w tym zakresie; a przede wszystkim różnicowanie się kompetencji czytelniczych dziecięcej publiczności czytającej. W rezultacie już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku obserwuje się wzbogacanie oferty gatunkowej we współczesnej literaturze dla dzieci; zacieranie się kultywowanych przez tradycję granic gatunkowych, pozwalających rozpoznawać ten „system” na tzw. pierwszy rzut oka.

Redaktorka tomu zwraca szczególną uwagę na fakt, że badawcze skupienie się na jednym gatunku literackim wydało się autorom tego tomu metodologicznym anachronizmem. To prawda, że bajka autorska stanowiła główny nurt w czeskiej literaturze dla dzieci i młodzieży od końca XIX w., także w latach dwudziestych, trzydziestych i sześćdziesiątych odgrywała znaczącą rolę. Wśród ówczesnych bajkopisarzy byli autorzy piszący wyłącznie dla dzieci, ale byli również pisarze piszący dla dorosłych, wkraczający na obszar szeroko rozumianej twórczości bajkowej z wewnętrznej potrzeby, ale również dlatego, że ówczesna sytuacja polityczna nie pozwalała na swobodną ekspresję tylko wtedy, kiedy spowijała ją woalka baśniowej wyobraźni. Autorzy chcą sprawdzić, czy bajka autorska dzisiaj nie traci swego potencjału nowatorstwa, wewnętrznej dynamiki; czy prezentując się w określonym kształcie gatunkowym jest ciągle atrakcyjna dla czytelnika? Analizują zatem poetykę tych twórców, którzy w minionym dwudziestoleciu zaczęli pisać bajki autorskie: skupiając się przy tym tak na przekraczaniu granic gatunkowych, jak i funkcji baśniowych historii; zdając sobie sprawę z ograniczeń opisu wszystkich modyfikacji gatunkowych, a posługując się określeniem *historie bajkowe* wyraźnie wskazując na jego szerokie rozumienie i wkraczanie na teren innych gatunków.

W otwierającej rozprawie, zatytułowanej jak cały tom, Milena Šubrtová rekapitułuje podstawowe trendy bajki literackiej w badanych okresie, bez ambicji ukazania ich w faktograficznej pełni i w interpretacyjnej szczegółowości. Zarysowuje również szeroki kontekst dla następnych, autorskich, rozdziałów tej monografii, poświęconych twórczości poszczególnych pisarzy, których utwory analizowane są pod kątem przemian gatunkowych: nowatorskich, zachowawczych czy wręcz anachronicznych. Przypisanie owych „interpretacyjnych sond” do kolejnych części monografii, nie może być uznane próbę precyzyjnej klasyfikacji literackiej bajki autorskiej. Jest to raczej panorama podstawowych przejawów obecności bajkowych opowieści w czeskiej literaturze dla dzieci i młodzieży; różnorodności ich przemian komunikacyjnych, funkcjonalnych i strukturalnych, obserwowanych w kontaktach czy w kontaminacjach z innymi gatunkami.

Część zatytułowana *Mezi folklórem a autorskou tvorbou* [Między folklorem a literacką twórczością autorską] otwiera rozdział (Ivan Němec, *Hlasy národů v pohádkách Jana Vladislava (K některým Vladislavovým adaptacím cizojazyčných předloh* [Głosy narodów w bajkach Jana Vladislava (O niektórych adaptacjach wzorców obcojęzycznych)]), którego autor adaptacyjną aktywność pisarza, sięgającą początkami do lat 50. XX wieku, traktuje jako spłatę swoistego długu wobec Vladislava, którego dorobek w rezultacie zakazu publikacji, w czasach tzw. normalizacji, nigdy wcześniej nie został należycie oceniony i doceniony. W tej części znajdują się też prace Jitki Zitkovéj (Jitka Zítková, *Lidová pohádka v adaptacích Milady Motlové* [Bajka ludowa w adaptacjach Milady Motlovej]) i Martina Reissnera, (*Mezi anglosaskou a domácí tradicí* [Nad adaptační tvorbou Pavla Šruta] [Międzytradycją anglosaską i tradycją rodzimą (O adaptacjach Pavla Šruta)]).

W następnej części tomu zatytułowanej *Pokračování Čtvrťkovské linie česképohádky* [Kontynuacje dzieła Vaclva Cztvrtka w bajkopisarstwie czeskim] mowa jest także o nawiązaniach do bajkopisarstwa poprzednich dekad. Po szczególne prace poświęcone kolejno: twórczości Františka Nepila (Martin Reissner, *Proměny pohádkových próz Františka Nepila* [Zmienność bajkowych form narracyjnych Františka Nepila]), Emila Szalouna i Jaromira Kincla (Jitka Zítková, *Ozvukyčtvrťkovské poetiky v pohádkách Emila Šalouna a Jaromíra Kincla* [Echa poetyki Cztvrtka w bajkach Emila Szalouna i Jaromíra Kincla]), zwracają uwagę na sposoby, w jakie zabiegi tekstotwórcze, obecne w twórczości Vaclava Cztvrtka, nabierają nowych kształtów we współczesnej literackiej bajce czeskiej.

Żywiłowy rozwój bogato zdobionych literackich książek autorskich podlega opisowi w części zatytułowanej *Pohádkový příběh v obrázkové knížce* [Bajkowa historia w książce z obrazkami], gdzie szczególną uwagę poświęca się bajkopisarstwu Pavla Czecha i Martiny Skali (Martin Reissner, *Vyprávím pohádku obrazem* [K obrázkovým knížkám Pavla Čecha a Martiny Skaly] [Opowiem wam bajkę obrazem (O obrazkowych książkach Pavla Czecha i Martiny Skali)]) i eks-

perymentalnych w artystycznym wyrazie dziełach Petra Nikla i Frantiszka Skali, których teksty są nierozłącznie splecione z ich indywidualnym światopoglądem estetycznym (Martin Reissner, *Autorské pohádkové knihy Petra Nikla a Františka Skály* [Autorskie bajki literackie Petra Nikla i Frantiszka Skali]).

W czterech pracach składających się na kolejną część tej monografii, zatytułowaną *Nonsens, parodie, travestie, humorné posuny* [Nonsens, parodia, trawestacja, formy komiczne], analizie poddana zostaje współczesna twórczość bajkopisarska różnych autorów, których poetyka wspiera się formami komicznymi w sferze tematyki, kompozycji i ukształtowania językowego. David Kroča w pracy pt. *Prostředky humoru v pohádkách Arnošta Goldflama* [Przejawy komizmu w bajkach Arnoszta Goldflama] charakteryzuje formy autoironii opisujące działania bohatera narratora bajek o nieustraszonemu tatusiu, w zgoła nieheroicznych okolicznościach. A Martin Reissner w tekście pt. *Inspirativní posuny. (Nad pohádkami Ivana Binara)* [Działania inspirowane. (O bajkach Ivana Binara)], poszukuje w bajkach Ivana Binara aluzji do opowieści ludowych. Różne kształty bajkowego świata w utworach Alojzego Mikulky poddaje opisowi JitkaZitkova (JitkaZitková, *Konstanty aproměňypohádekAloiseMikulky*), a w rozdziale poświęconym bajkom Magdaleny Wagnerovej, Milena Szubrtova wskazuje, że pisarka eksperymentując przekracza granice gatunkowe, zmierzając w kierunku kodyfikacji bajkowych trawestacji (Milena Šubrtová, *Pohádkové travestie jako žánrová inovace v současné pohádce (Nad texty Magdaleny Wagnerové)* [Trawestacje bajek jako innowacja gatunkowa w bajce współczesnej. Nad tekstami Magdaleny Wagnerovej]).

Autorzy, których rozprawy zgromadzono w części pt. *Imaginativní pohádka* [Bajka imaginacyjna {?!}], zajmują twórczością pisarzy, których dzieła utwory są tworami wielowarstwowymi tak jak i znaczeniowo. Miroslav Chocholatý analizuje teksty K. Sziktanca, V. Fischerovej, R. Maleho: *Ve znamení mytologizující obraznosti (Nad autorskými pohádkami Karla Šiktance)* [Pod znakiem obrazowości mitologizującej. O bajkach autorskich Karla Sziktanca]; *Mezi fantazií a realitou (Nad knihami pro děti Violy Fischerové)* [Między fantazją a rzeczywistością. O książkach dla dzieci Violy Fischerovej], *Lyrizace v prozaickém textu (Nad pohádkovou tvorbou Radka Malého)* [Liryzacja w tekście prozatorskim. O bajkopisarstwie Radka Maleho]. Jirzi Polacek poddaje analizie twórczość Jirziny Salaquardovej i Ludmiły Klukanovej (Jiří Poláček, *Pohádky Ludmiły Klukanové a Jiřiny Salaquardové*). Wszyscy oni zwracają uwagę na zjawisko przenikania elementów poetyki tych pisarzy z prozy dla dzieci do form narracyjnych przeznaczonych dla dorosłych. Za syntetyzujące zwieńczenie tych analiz uznać można rozprawę N. Sieglovej, (por. Naděžda Siegllová, *Pohádkové příběhy pro dvojího adresata (Tvorba Michala Viewegha a Pavla Šruta)* [Bajkowe historie dla podwójnego adresata. Twórczość Michala Viewegha i Pavla Szruta]) właśnie z uwagi na nie do końca określone adresy ich tekstów szczególnie wtedy, gdyby miały one trafiać do odbiorcy dziecięcego.

Bajkami, które wierne są tradycyjnemu moralnemu przesłaniu i nieskrywającymi swoich funkcji wychowawczych i edukacyjnych, zajmują się w części

zatytułowanej *Pohádka v prostorunávodné literatury* [*Bajka w przestrzeni literatury edukacyjnej*], Miroslav Chocholatý, *Antropomorfizace jako prostředek komunikace (Nad pohádkovými příběhy Pavla Brycze)* [*Antropomorfizacja jako środek komunikacji. Nad historiami bajkowymi Pavla Brycza*], Jitka Zítková, *Na rozhranípoznání a zábavy v tvorbě Daniely Krolupperové* [*Na granicy między poznaniem a rozrywką w twórczości Danieli Krolupperovej*], i Milena Šubrtová, *Temati zacedětskéhry v pohádkových prózách Olgy Černé* [*Temat zabaw dziecięcych w prozie bajkowej Olgi Czernej*]; *Pohádková kouzlave službách formativních cílů (Nad pohádkovou tvorbou Ivony Březinové)* [*Bajkowe czary na usługach procesów formacyjnych. O bajkopisarstwie Ivony Brzezionovej*].

Cennými dodatkami do tej instruktywnej monografii zbiorowej są: bibliografia wybranych bajek czeskich, wydanych w latach 1990–2010, indeks nazwisk, bibliografia wykorzystanej literatury przedmiotu, bibliografia tekstów źródłowych, obejmująca także te teksty, które nie stały się przedmiotem badań, a także, co należy z uznaniem podkreślić, obszerne streszczenia w języku angielskim otwierającej tom rozprawy i poszczególnych sześciu części, składających się na jej całość.

Wojciech Soliński
Uniwersytet Wrocławski

MIROŚŁAWA WAWRZAK-CHODACZEK, *Komunikacja interpersonalna i masowa. Wybrane teorie i praktyki*, Impuls 2017

Abstract

Interpersonal and mass communication – selected theories and practices

Monograph is a theoretical and empirical analysis of the key issue of interpersonal and mass communication among selected social and occupational groups.

Communication between people, due to the fact that is realized in the context of very intensive personal interactions, characterized by high frequency, durability and peculiarity, is interesting for different fields researchers, including pedagogue. I was interested in respondents' personal discourses regarding their interpersonal contacts in the family, in all sorts of relationships, while fulfilling their non-family roles and communicating with the use of new media. The monograph includes an introduction, three parts of contents and conclusion. In the introduction I presented the basic problems that I was going to investigate. I took into account the role of the context, which I have limited to communication events occurring in certain situations and at certain levels of communication.

It has been said a lot about the complexity of communication mechanisms, but considering own development in this field it is worth having a closer look at its components. Communication is an act of a social character, so the requirement for its existence is the presence of at least two different individuals. The social context is the number of people participating in a given act of communication as well as further determinants of this phenomenon. Each person in the given communication process has their own way of coding and encoding the message, therefore the individual characteristics and skills have so much influence on the whole process. Due to these differences the act of communication is creative dynamic and often difficult to predict. The effectiveness of communication also depends on the extent to which the participants use the same symbols. Often, the necessity of understanding forces them to acquire and use mutually intelligible signs. In monograph, I point out that while analyzing researched testimonies and relationships between people, the context

of both the cultural and communication one should be taken into account, what enables to understand the ambiguity of speech. I refer to the strength with which Internet technology increasingly enters the social and cultural life of man. As digital technology users we deal with the progress that has made it possible to break time and space barriers while the process of communication. Results of my studies presented in the monograph, carried out in different social groups do not authorize to generalize or construct a theory, but merely to signal the occurrences. The first part contains the characteristics of selected theories explaining the communication behavior of people in both direct and indirect communication. It is largely a character reconstructing the achievements of theorists and researchers of social communication processes. In this section I present many characteristics of the theories that explain the process of interpersonal communication. Therefore, the theories of symbolic interactionism, Bernstein's code theory, the dialectical perspectives of Leslie Baxter and Barbara Montgomery, give us a systemic approach to communication research, social exchange theory, Erving Goffman's idea, social integration and disintegration theory, Sheriff's Musical Theory, interpersonal fraud theory, social relations, including Eric Berne's theory of transactional analysis and selected theories of intercultural communication, including issues such as communication and gender, the theory of acculturation or communication in an organization. Characterized theories are so much needed because the analyzed examples of social communication in different types of families and in selected professional groups, as well as social communication on social networks or with the use of selected IMs are so abounding, so varied that the theories presented in the theoretical chapter Books are needed to interpret the results of the research. This part also includes a chapter containing the methodological concept of the projected, and then conducted empirical studies. In the methodological chapter, apart from the presented research idea, work plan, objectives and research problems, I presented more closely the qualitative perspective of the carried out research and the methods which were used. Own studies have been embedded in an interpretative paradigm. Along with the accepted paradigm, there should be distinguished an appropriate research strategy which is based on humanistic philosophy. Because my research is based on the respondents' viewpoint, so the approach to this issue is based on the viewpoint of the respondents, formed theoretically with symbolic interactionism and phenomenology.

A guide to empirical data collection on specific communication practices in selected social groups were the following questions:

A. Home and family contacts.

What sort of interpersonal contacts are present in the examined families?

B. The process of communicating in an organization:

What are the basic levels of communication in an organization?

C. The process of communicating in a military unit and among the soldiers serving on missions.

Due to the fact that army is an organization with specific principles regulating communication among its members, I have put together the following research questions:

1. How does communication in a military organization run?
2. What relationships are there between soldiers at various service posts?
3. What forms of communication dominate between the soldiers serving on foreign missions ?

D. Communication in the virtual world:

1. Which of the communication forms with the use of new media are the most popular?
2. What are the forms of activity manifested by social network users?
3. What relationships are made by users in the network?

I designed my own research in a qualitative strategy, so the studies belong to the type of diagnostic tests, which is also practical because the determination of the state of the real features and the rules of functioning of the examined object, process or phenomenon serve to improve the social reality. While working on my research I used discourse analysis. Depending on the context, the term „discourse analysis” can refer to various approaches in the study of written texts and in the same extent to a spoken discourse.

The results are of cognitive and practical aspect. The cognitive aspect consists in obtaining an insight into the various levels of communication in selected social groups, and defining the barriers arising while transmitting and receiving messages disclosed by the investigated persons what is also a practical aspect. The practical aspect, seized in the individual context of the respondents, is their awareness of the quality of communication with other people and the possibility of having communication errors improved. While testing interpersonal and mass communication, the cognitive goal is generally presenting new persuasive interpretations of selected problems and cases that bring new quality to a particular research field, and also contribute to the possibility of further exploring related problems. In my research I referred to interpersonal communication areas, taking places in the real world as well as in virtual space among selected social groups. The first area is related to the level of material communication and the second one is the level of self-disclosure. The third area covered issues related to the level of mutual relationships, and the fourth area was connected with the issues related to the level of influence.

In the second part of the monograph I placed an interpretation of the results of my own research concerning interpersonal communication. The first examined social group was the family. The research was focused on traditional families and on those that differed from their structure and mutual relations.

I was interested in relationships between spouses or partners staying in close relationships, children's interactions with parents, grandparents and in-laws, and also relationships with friends. In the communication of the examined marriages, there was a great number of ways and means of communicating their position in the union. They included: space and distance management, body movements, posture, gestures, touch, eye contact, gestures, facial expressions, vocal behavior.

The culture of organization plays a great role while effectively communicating in one's workplace. It consists of different dimensions of communication, such as: division of power, tolerance of co-workers, sociability or ways of resolving conflicts. In order to evaluate the communication in the organization, I investigated employees working in two large companies (providing so-called professional services, with staff of over six hundred people) and also in three medium-sized companies (one of them carries out call center activities, the other is a supermarket; It manufactures laptops and employs more than five hundred employees). I also carried out research at three higher education institutions. All companies kept anonymity.

The research has shown that satisfaction in the workplace is reflected in the climate of cooperation, employee support and mutual trust. It can be noticed that those companies where the organizational climate is positively evaluated and there is a smooth flow of information between superiors and subordinates, and in addition, where the employees accept organizational goals and identify with staff, function well. On the other hand, in organizations that were characterized by poor information flow and poor communication or lack of clarity of communication, one can observe lack of trust and an internal coherent system of individual norms and values.

In my research I also focused on a military environment where the matter of the studies was horizontal and vertical communication in the army, while the subject were soldiers being both superiors and subordinates. It was interesting to examine people who interpret communication among themselves in their own way from the perspective of superior and subordinate. I conducted the studies in a military unit, being focused on the structure of the subdivision and squad. The research covered professional soldiers who for every day occupy both command posts and the lowest positions in the military hierarchy.

The subject of my research were interpersonal contacts of soldiers staying on peace missions. I assumed that it would not always be possible to conduct a face-to-face conversation. Therefore some of them, like those with spouses living on emigration or with soldiers living in the other end of Poland, I carried out on-line.

In the third part I presented the results of studies concerning mass communication, especially with the use of new information technologies. In my own research I treat Internet both as a "tool" and as an area where research is con-

ducted, as well as the subject matter of research. I looked at the communication in the Internet, especially at the use of social networks, dating sites, posts in forums, blogs, as well as at the use of mobile phones.

Websites and web forums provide an unmatched source of information for researchers that is useful in determining the various aspects of network activity. Chatting on on-line forums and social chats or dating sites are creating a virtual world in its whole complexity, making it an important area of interest for researchers in various disciplines, especially psychologists and social educators. I was interested in cyberspace users and their relationships established via Internet for at least the last two years. I searched for people who would like to take part in the survey on Facebook and other selected portals.

For elderly persons cyberspace is a new way to connect with the outside world, which improves social communication and well-being of seniors. According to the statements made by older people it follows that using Internet means more life satisfaction, allows them be in touch with their families and friends and lets them have their interests realized. All of that is an important part of successful aging. Thanks to social networks they could reduce their social loneliness.

There are also many travel portals on the Internet that have been created for the public, as I have been informed by one of the callers who has been finding his fellow-travelers in that way for several years (on Olneo).

Chat is treated by many of my respondents as something not obligatory and has been overrun by Facebook, but still, the relationships that appear in chat rooms are quite common.

Flirting is very popular in all types of chatrooms, which is conducive to the freedom of expressing feelings and emotions on the Internet. Anonymity promotes emotional openness. Chat users can freely talk about love, sex, dating and romances, which clearly shows that anonymity on the Internet helps to overcome social taboos. In the analysis of infidelity that is developing on the Internet, new forms of intimacy must be considered. In face-to-face relationships, intimacy is traditionally understood as sharing one's self with another. In a relationship, where the computer plays a role of mediator, intimacy becomes a way of creating a new identity. Sex chat is developed through the virtual exchange of fantasies via cameras, and also by looking at erotic pictures or exchanging sexual preferences.

On the Internet one can also find support groups that have far more opportunities than people meeting face-to-face because they are not geographically and temporally constrained. In addition, the groups created on the Internet are much larger and more diverse, which allows the users to access a wider range of information and advice. Internet users visit forums for help groups to share their experiences in overcoming difficulties, to fight helplessness related with a problem, to encourage hope, exchange useful information or to deepen understanding of the problem, and seek effective solutions.

Modern technology made our lives easier and faster, and the mobile phone plays an important social role in reality. Using a mobile phone is the reason for some changes in interpersonal communication. Having the latest generation cameras is to show that the users are modern, and having a lot of phone conversations can increase their values in the sight of the surroundings, proving that they have a large number of friends. However, when someone needs their help or ordinary contact, then it may turn out that each of them has no time because having their own lives, and the sent messages were just a delusion of social life. The mobile telephony development has resulted in changes in the forms of communication and even the revolution in the linguistic sphere. In today's information society, the two biggest challenges are technological revolution in communication and demographic change which is caused by aging society. That is why the older people have been forced to learn how to use a computer and make friends with a mobile phone. Especially, the phone has turned out to be very helpful to seniors, especially to those with limited mobility, and facilitated their mobility, helping them to participate more actively in society, and providing them a sense of security.

The analysis of the research results shows that each of the social groups presented in this monograph has its own culture, which determines certain forms of interpersonal communication, in which the new media play a huge role. In each of them there is only the assigned communication. We need to talk about culture in the communication of particular social groups. Communication constitutes culture because within the communication community a socio-cultural space is created, that is, reading and interpreting common meanings, values and symbols, which in turn tighten the bonds between the members of the group. In the on-line community, the individual needs of people collide with the norm of the community and at the same time become a projection of a larger cultural whole.

Media competencies of different generations are varied. The youngest generation has grown up in a media environment and its ability to use new media is very high. However, the older generation was forced to acquire new media competences. The lack of ability to use the Internet and little knowledge of the language in which the needed information occurs can result in digital exclusion.

Own studies and their interpretation enabled to explore the purpose of communication in various contexts. That is an attempt to outline the problem field around communication in selected social groups. They are put into the process of transformations caused by the development of new information technologies. Basing on respondents' statements, I have presented the ways of communication among different social groups during face-to-face meetings and communicating via new media.

Of course, the studies do not cover the full scope of the subject matter raised in the book, but they fill a gap in interpersonal and mass communication research.

