

Filoteknos

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Marina Balina (*Illinois Wesleyan University, Bloomington*)

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 (*Goethe-Universität Frankfurt am Main*)

Magdalena Jonca (*Uniwersytet Wrocławski*)

Irena Barbara Kalla (*Uniwersytet Wrocławski*)

Grzegorz Leszczyński (*Uniwersytet Warszawski*)

Jolanta Ługowska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Justyna Łukaszewicz (*Uniwersytet Wrocławski*)

Kimberly McFall (*Marshall University, USA*)

Emilya Ohar (*Academy of Printing and Publishing, Lviv*)

Bożena Olszewska (*Uniwersytet Opolski*)

Marek Oziewicz (*University of Minnesota*)

Ana Margarida Ramos (*University of Aveiro, Portugal*)

Elżbieta Skibińska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Ryszard Waksmund (*Uniwersytet Wrocławski*)

Monika Woźniak (*University La Sapienza, Roma*)

Violetta Wróblewska (*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu*)

Filoteknos

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

Vol. 12

Bohaterowie dziecięcej wyobraźni. Teoria i praktyka odbioru
Heroes of Children's Imagination. Theory and Practice of Reception

REDAKCJA / EDITED BY
KAMILA KOWALCZYK, SABINA WALERIA ŚWITAŁA



Wrocław 2022

REDAKTOR NACZELNY / EDITOR-IN-CHIEF

Dorota Michułka

ZASTĘPCY REDAKTORA NACZELNEGO / VICE-EDITORS-IN-CHIEF

Mateusz Świetlicki, Kamila Kowalczyk

SEKRETARZ REDAKCJI / EDITORIAL SECRETARY

Justyna Zając

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Dorota Michułka (Polish), Radosław Siewierski (English)

ILUSTRACJA NA OKŁADCE / COVER ILLUSTRATION

Freepik.com

DTP

Dariusz Sługocki

Wersją podstawową pisma jest wersja drukowana

Publikacja ukazuje się dzięki wsparciu finansowemu
Wydziału Filologicznego UWr

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2022

ISSN 2082–9310

Nakład 300 egz.

Redakcja „Filoteknos”

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

filoteknos@uwr.edu.pl, www.ifp.uni.wroc.pl/filoteknos/



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 142, 50-439 Wrocław, tel. 71 342 20 56
www.atutoficyna.pl, wydawnictwo@atutoficyna.pl

Spis treści / Contents

Studia / Studies

Wstęp | Introduction

DOROTA MICHUŁKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) Wstęp	11
DOROTA MICHUŁKA (<i>University of Wrocław</i>) Introduction	15

Bohaterki i bohaterowie światów (nie tylko) fantastycznych | Heroines and Heroes of (not only) Fantastic Worlds

AGATA CHWIROT (<i>Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu</i>) Christopher (Robin) Milne jako postać sylleptyczna. Związki rzeczywistości i fikcji w książkach dla dzieci A.A. Milne'a	23
BARBARA KACZYŃSKA (<i>University of Warsaw</i>) Trickster in Children's Literature: Between Justification and Condemnation. The Case of the "Puss in Boots" Tale in Poland	51
ANITA WINCENCJUSZ-PATYNA (<i>The Eugeniusz Geppert Academy of Art and Design in Wrocław</i>) Alice in a Land of Illustrators, or on Many Different Images of the Heroine of Lewis Carroll's Dilogy	69
ANNA WŁODARCZYK (<i>Jagiellonian University in Kraków</i>) Travelling in Time and Space: <i>Alice's Adventures in Wonderland</i> by Lewis Carroll and <i>In Wonderland</i> by Sylwia Chutnik	83
MAGDALENA ŚLAWSKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) Oswajanie inności w chorwackiej literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o domowych duchach i potworach	101

Bohater w świetle edukacji i w badaniach nad recepcją oraz sprawa czytelnika zaangażowanego | A Hero in the Light of Education and in Research About the Reception Desk, and the Case of an Involved Reader

ZOFIA ZASACKA (<i>National Library, Educational Research Institute</i>) Fictional Characters as Anticipations of Adolescent Readers' Dreams	117

RENATA ALEKSANDROWICZ (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Bohaterowie lekturowego dzieciństwa we wspomnieniach współczesnych seniorów i młodzieży	133
NATALIA MIKSIEWICZ (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Rzecz o wiernej Penelopie. Reinterpretacja mitu o Odyseuszu jako propozycja lekcji o żeńskiej perspektywie	147
DANUTA ŁAZARSKA (<i>Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie</i>)	
Bohaterowie prozy dla dzieci i młodzieży oraz ich wpływ na młodych odbiorców	161
MARIA SZOSKA (<i>Uniwersytet Gdański</i>)	
Historia szkolnego odbioru, czyli o tym, jak Róża stała się antybohaterką nie tylko dziecięcej wyobraźni	175
ALICJA MAZAN-MAZURKIEWICZ (<i>Uniwersytet Łódzki</i>)	
Kopciuszek bez pomysłu i godna pożałowania księżniczka. Bohaterowie literaccy z perspektywy dziecka – dziecięce postrzeganie bohaterów literackich z perspektywy literaturoznawcy	189
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA (<i>Instytut Filologii Polskiej UMCS</i>)	
Wybrane kreacje niepełnosprawnych bohaterów współczesnych tekstów literackich w praktyce edukacyjnej	201

Literackie bohaterki i ich czytelniczki/czytelnicy | Literary Heroines and Their Readers

WERONIKA KOSTECKA (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
Postfeminizm jako perspektywa rozważań nad kulturą popularną – propozycja metody badań literackiej fantastyki dla młodych dorosłych	217
GRAŻYNA LASON-KOCHAŃSKA (<i>Akademia Pomorska w Słupsku</i>)	
Te, których wcześniej nie było. Bohaterki herstorii jako nowe wzorce dla dziewcząt	245
ANNA PIGOŃ (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
„Jak to dobrze, kiedy ma się koło siebie kawałek marynarki...” Miłość projektowana w powieściach dla dziewcząt	257
KAROLINA OLECH (<i>Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu</i>)	
Renia i Ewa. O Reni, (Irenie) Ewie Szelburg-Zarembinie i ich biografiach	271
KAROLINA SZYMBORSKA (<i>Uniwersytet w Białymstoku</i>)	
W poszukiwaniu małej dziewczynki. O twórczości Doroty Terakowskiej	281

Bohater historyczny i z historią w tle | A Historical Hero and Hero With a History in the Background

KATARZYNA JAWORSKA-BISKUP (<i>Uniwersytet Szczeciński</i>)	
Obraz dziecka i dzieciństwa w średniowiecznej literaturze walijskiej	301

LARISSA RUDOVA (<i>Pomona College</i>)	
From Socialist Realism to Mash-up Fiction: The Evolution of Arkadii Gaidar's <i>Timur and His Team</i>	319
IWONA MORAWSKA (<i>Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie</i>)	
Literackie kreacje postaci historycznych w cyklu książek dla młodych czytelników „Zdarzyło się w Polsce”	333

Varia

CATERINA BALISTRERI BONSAVER (<i>Independent Researcher, UK</i>)	
Pedagogical Commitment in Time of Self-doubting: G. Oster's <i>Bad Advice</i> and Children's Literature as Adults' Carnival	347
KRZYSZTOF RYBAK (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
ALEKSANDRA SUCHAŃSKA (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
MINERWA WDZIĘCZKOWSKA	
ANNA LESZCZYŃSKA (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
GABRIELA NIEMCZYNOWICZ-SZKOPEK (<i>Uniwersytet Warszawski</i>)	
DOROTA KOWALIK (<i>Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie</i>)	
Dziecięca książka informacyjna w Polsce. Wybrane problemy	363

Wywiad | Interview

WERONIKA KOSTECKA (<i>University of Warsaw, PL</i>)	
CRISTINA BACCHILEGA (<i>University of Hawai'i at Mānoa, US</i>)	
ANNE DUGGAN (<i>Wayne State University, US</i>)	
PAULINE GREENHILL (<i>University of Winnipeg, CA</i>)	
MAYAKO MURAI (<i>Kanagawa University, JP</i>)	
Fairy-Tale Heroines of the (non)Mass Imagination	
Interview Conducted by Weronika Kostecka	387

Recenzje | Reviews

JUSTYNA ZAJĄC (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Świadkowie zbrodni – druga wojna światowa w egodokumentach polskich dzieci. Recenzja publikacji „ <i>A małe dzieci do ognia wrzucali</i> ”. <i>Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej</i> pod redakcją Macieja Wróblewskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021, ss. 304	401
KAROLINA LEWIŃSKA (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>)	
Śladami płomieni, czyli ogień w literaturze dla dzieci. Recenzja książki wydanej pod redakcją Anny Czabanowskiej-Wróbel i Krystyny <i>Zabawy Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, ss. 312	407

Studia / Studies

Wstęp

Introduction

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
 Uniwersytet Wrocławski

Wstęp

Kategoria bohatera literackiego rozpatrywana szerzej jako figura literacka (perspektywa retoryczna), postać literacka (ujęcie literaturoznawcze) (Markiewicz, 1983; Cofalik, 1969), konstrukt kulturowy i popkulturowy (rozważany w kontekście wiedzy o kulturze i antropologii kulturowej) (G. Leszczyński, 2006; Eco, 1996) postać historyczna (np. rozpatrywana w odniesieniu do rzeczywistości pozaliterackiej) (Labuda, 1979; Paluszewski, 2006), wzorzec bohatera mitycznego i epickiego herosa (zakorzeniony w tradycji mitologicznej i epickiej) (np. Raglan, 1973; Bednarek, 2001; Campbell, 1997) odgrywa w literaturze dla dzieci i młodzieży istotną rolę i od lat absorbuje badaczy wielu dyscyplin: literaturoznawców, historyków, socjologów, kulturoznawców, filmoznawców, pedagogów i psychologów, uczonych reprezentujących obszar edukacji humanistycznej oraz bibliologów i nauczycieli.

Obraz bohatera/wizerunek postaci w tekstach kultury przeznaczonych dla młodego odbiorcy, obecny także w dziecięcym folklorze (np. w bajkach, baśniach i opowiadaniach ludowych) (Ługowska, 1981), nie tylko stanowi o ich wyjątkowości, niezwykłości i niepowtarzalności, ale także, ze względu na swą wyrazistość i swoistą „modelowość”, typowość i charakterystyczność, inspiruje i prowokuje do przekształceń i adaptacji wpisuje się zatem znakomicie w proces „kontynuacji i nawiązań”. Może być także poddawany w opisie różnym strategiom przedstawiania, np. stereotypizacji, mitologizacji, ideologizacji czy idealizacji (tak się dzieje w przypadku kreowania postaci bohaterów okresu realizmu socjalistycznego [Michułka, 2015]).

Maria Nikolajewa we wstępie do swej publikacji *The Rhetoric of Character in Children's Literature* (Scarecrow Press, 2002) odnotowuje, że niełatwo jest wskazać konkretną metodologię badań literackich związaną z budowaniem obrazu literackiego bohatera, pisze o różnorodności i interdyscyplinarności ujęć tego pojęcia, wskazując jednak na narratologię jako „punkt oparcia” (np. prace Seymour Chatman, Shlomith Rimmon-Kenan, Mieke Bal) i stwierdza:

My book has two purposes: to investigate the ontological and epistemological aspects of characters in children's fiction, and to pinpoint the principal differences between characterization in children's fiction and in general fiction. It has also been my ambition to offer consistent and easy – to use terminology for discussing char-

acter and characterisation. The division of my study into two parts, „Ontology and Typology of Character” and „Epistemology of Character” reflects an attempt to distinguish between two separate sets of issues, which are regularly confused in general studies and in textbooks in literature. On the one hand, we have characters on the story level: their place in the narrative, their mutual importance, the degree of integrity they represent, the values they express, and so on. These questions may be summarized as „What are literary characters?” (cf. The common definitions of story: „what is being told”). On the other hand, we have characters on the discourse level – characterisation: how characters are constructed by authors and how readers reconstruct them from the texts (the common definition of discourse: „how it is being told”). Also story and discourse, and subsequently, the appearance of characters on story and discourse levels, are naturally independent, I find the distinction crucial (Nikolajeva, 2002: xi).

W rozdziale *Approaches to Literary Characters* badaczka koncentruje się m.in. na następujących pojęciach, terminach i procesach: *From Hero to Character*, *Collective Character*, *From Collective Character to Intersubjectivity*, *Mimetic and Semiotic Approaches to Characters*, *Focalisation*, *focalizer and focalized character*, *Character and Plot*, *Character as a Psychological Existence* (Nikolajeva, 2002: 3–25).

Kreacja artystyczna (np. literacka, popkulturowa, filmowa, malarska) dziecięcego i młodzieżowego bohatera, pozwala także na budowanie uniwersalnych osobowych wzorców (modeli) postaci, wzorców do naśladowania i kreowanie swoistego wychowawczego ideału, szczególnie istotnego z edukacyjnego punktu widzenia (np. w literaturze harcerskiej). Bohaterowie literaccy, których dzieci poznają w toku własnej inicjacji kulturowej (także dzięki czytaniu empatycznemu) mogą mieć ogromny wpływ na rozwój literackich emocji dziecka (Papuzińska, 1996) oraz kształtowanie etycznych postaw niedorosłego odbiorcy.

Bohaterowie dziecięcej wyobraźni są również kulturowym fenomenem, warto bowiem podkreślić, że to właśnie w tej przestrzeni fantazji i wyobrażeń na równych prawach funkcjonować mogą Ania z Zielonego Wzgórza i Harry Potter, Kopciuszek i Kubuś Puchatek czy Muminki i Batman. Wyrzistość artystycznej kreacji bohaterów dziecięcych i młodzieżowych lektur „pozwała” także na identyfikowanie się czytelników z tymi postaciami (Jauss, 1986: 184)¹, stają się one niejednokrotnie przewodnikami w procesie dorastania i wzorcowania postaw etycznych, a także istotnym elementem lektur budujących przeżycie pokoleniowe.

W niniejszym tomie interesuje nas szeroko rozumiana kategoria bohatera (np. bohater jako figura literacka, bohater jako konstrukt kulturowy, zmieniające się historycznie wzorce bohatera literackiego, bohater „starych” i „no-

¹ Jauss wyróżnia pięć rodzajów identyfikacji: (1) asocjatywny (wchodzenie w rolę), (2) admirujący (podziw), (3) sympatyzujący (współczucie), (4) kathartyczny (tragiczny wstrząs lub wspólny śmiech), (5) ironiczny (zdziwienie). Zob. Jauss, 1986.

wych” kanonów lektur, bohater jako „obiekt” czytelniczy – dawniej i dziś, bohater jako ikona popkultury, itd.) i to, w jaki sposób uczestniczy on w procesie doświadczeń kulturowych młodego odbiorcy.

Autorzy tekstów zamieszczonych w tym tomie przyglądają się więc szczególnie zagadnieniom związanym z fenomenem, jakim są bohaterowie dziecięcej wyobraźni, zastanawiając się nad tym, jaką funkcję pełnią oni w dziecięcym imaginarium. Czy postaci z lektur niedorosłych odbiorców odnajdują się w kulturowej *locus communis*? W jaki sposób fikcyjny bohater może stać się autorytetem? Jak konstrukcja postaci łączy się z zagadnieniami projekcji oraz identyfikacji? Jaką rolę w utożsamianiu się z bohaterem pełni czytanie empatyczne? Czy istnieje wzorzec lub model postaci budowanych z myślą o niedorosłych odbiorcach? Co sprawia, że bohaterowie „przeżywają swoich twórców”? Na jakich warunkach postaci z różnych tekstów kultury są zawłaszczani przez dziecięcą wyobraźnię?

* * *

Numer zatytułowany *Bohaterowie dziecięcej wyobraźni. Teoria i praktyka odbioru*, który oddajemy w Państwa ręce, podzielony został na cztery bloki tematyczne. Autorki opublikowanych artykułów proponują różne perspektywy badawcze, których wspólnym mianownikiem jest analiza bohaterów tekstów kultury zajmujących szczególne miejsce w doświadczeniu lekturowym zarówno młodych odbiorczyń i odbiorców, jak i doświadczonych czytelników. O mieszkańcach światów (nie tylko) fantastycznych piszą Agata Chwirot, Barbara Kaczyńska, Anita Wincencjusz-Patyna, Anna Włodarczyk i Magdalena Ślawska. Chwirot w swoim artykule łączy rzeczywistość z fikcją literacką, pokazując, w jaki sposób syn A.A. Milne’a wpłynął na kształt dzieł pisarza i jak te dzieła wpłynęły na jego życie. Anita Wincencjusz-Patyna i Anna Włodarczyk sięgają po klasykę literatury autorstwa Lewisa Carrolla. Pierwsza z badaczek porównuje materiał graficzny dedykowany opowieściom o Alicji, który obejmuje 150 lat. Włodarczyk natomiast odkrywa motywy zaczerpnięte z powieści Carrolla w zbiorze opowiadań *W krainie czarów* Sylwii Chutnik. Do materiałów baśniowych odwołują się z kolei Kaczyńska i Ślawska. Pierwsza analizuje teksty m.in. Antoniego Józefa Glińskiego, Ewy Szelburg-Zarembiny, Hanny Januszewskiej czy Roberta Jarosza i wskazuje na potencjał aksjologiczny narracji ze słynnym kotem w roli głównej. Ślawska dokonuje natomiast analizy obrazów duchów i potworów obecnych w chorwackiej literaturze dla najmłodszych (przede wszystkim w utworach autorstwa Dubravki Ugrešić i Stanislava Marijanovicia).

Artykuły opublikowane w drugiej części periodyku mają charakter edukacyjny lub koncentrują się na problemach recepcji i kategorii czytelnika zaangażowanego. Renata Aleksandrowicz i Alicja Mazan-Mazurkiewicz odwołują się do czytelniczych wspomnień i pamięci o bohaterach literackich. O wpływie postaci literackich na nastoletnich odbiorców i odbiorczynię piszą także Zofia Za-

sacka i Danuta Łazarska. Maria Szoska i Natalia Miksiewicz proponują nowe, niesztampowe spojrzenie na bohaterów dobrze znanych uczennicom i uczniom – Różę z *Małego Księcia* i Penelopę (w ujęciu Margaret Atwood). Artykuł Małgorzaty Latoch-Zielińskiej, w którym autorka omawia wybrane kreacje niepełnosprawnych bohaterów tekstów współczesnych, może stać się cenną wskazówką dla nauczycieli przy wyborze lektur dodatkowych.

Literackim bohaterkom i ich czytelniczkom poświęcone zostały teksty kolejnych badaczek. Weronika Kostecka podejmuje próbę teoretycznego sprobienizowania zjawiska postfeminizmu w powieściowej fantastyce dla młodych odbiorców. Grażyna Lason-Kochańska odwołuje się do zjawiska herstorii, aby sprobienizować to, jakie wzorce kreuje literatura współczesna skierowana do dorastających czytelniczek. Anna Pigoń opisuje mechanizmy dotyczące sposobu projektowania miłości w wybranych powieściach dla dziewcząt. Karolina Szymborska przedstawia kreację małej dziewczynki w twórczości Doroty Tera-kowskiej (na przykładzie powieści *Lustra Pana Grymsa*). Karolina Olech skupia się natomiast na wykreowanej przez Ewę Szelburg-Zarembinę postaci Reni, która jest jedną z głównych bohaterek utworów poetki.

Historyczne i wielokontekstowe ujęcie bohatera literackiego odnajdziemy w trzech ostatnich pracach opublikowanych w numerze. Iwona Morawska poddaje analizie postaci literackie o rodowodzie historycznym z cyklu „Zdarzyło się w Polsce”. Katarzyna Jaworska-Biskup rekonstruuje obraz dziecka i dzieciństwa, który wyłania się ze średniowiecznej literatury walijskiej. Larissa Rudova ukazuje ewolucję historii stworzonych przez Arkadija Gajdara, które nie tylko odgrywały znaczącą rolę w propagowaniu komunistycznych ideałów wychowawczych wśród najmłodszych czytelników w ZSRR, ale stanowią także klasykę radzieckiej literatury dla dzieci i młodzieży.

W dziale *Varia* znajdują Państwo dwa artykuły. Caterina Balistreri Bonsaver demaskuje charakter porad opublikowanych w serii książek „Bad Advice” (tł. *Zła rada*) autorstwa Grigorija Oстера. Krzysztof Rybak, Aleksandra Suchańska, Minnerwa Wdzięczkowska, Anna Leszczyńska, Gabriela Niemczynowicz-Szkopek, Dorota Kowalik dokonują natomiast analizy współczesnej książki informacyjnej dla dzieci w Polsce. Autorzy weryfikują także dotychczasowe ustalenia i przedstawiają nowe koncepcje w zakresie rozumienia i badania tekstów informacyjnych skierowanych do młodych czytelników i czytelniczek.

Zachęcamy Państwa także do zapoznania się z wywiadem przeprowadzonym przez Weronikę Kostecką z Cristiną Bacchilegą, Anne Duggan, Pauline Greenhill oraz Mayako Murai – badaczki skoncentrowały się na baśniowych bohaterkach.

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
Uniwersytet Wrocławski

Introduction

The category of a literary hero examined in more depth as a literary figure (rhetorical view), literary character (literary approach) (Markiewicz, 1983; Cofalik, 1969), cultural and pop-cultural construct (considered through the prism of culture and cultural anthropology) (G. Leszczyński, 2006; Eco, 1996), historical character (for example when considered with regard to non-literary reality) (Labuda, 1979; Paluszewski, 2006), the model of both a mythological and epic hero (deeply rooted in the mythological and epic traditions) (for example Raglan, 1973; Bednarek, 2001; Campbell, 1997) not only plays a significant role in the literature for children and adolescents, but also absorbs researchers of many disciplines: literary scholars, historians, sociologists, culture scholars, film experts, educationalists, psychologists, researchers who represent the humanities and bibliography, and teachers.

The image of a character in various texts for young recipients, including the one that is present in childhood folklore (for example (fairy) tales) (Ługowska, 1981), not only decides their exceptionality, uniqueness and extraordinariness, but due to its expressiveness, typicality and distinctiveness, it also inspires and provokes to conversion and adaptation. It can be said that it fits perfectly in the process of “continuation and references.” In descriptions, it can also be exposed to miscellaneous strategies of presentation, for instance stereotypization, mythologization, ideology or idealization (which occurs in the case of characters from the socialist realism era [Michułka, 2015]).

In the introduction to her book *The Rhetoric of Character in Children's Literature* (Scarecrow Press, 2002), Maria Nikolajeva notes that it is not easy to point to the methodology of literary research which would be connected with the creation of the literary hero's image. She also pays attention to the variety and interdisciplinary nature of the term, at the same time referring to narratology as “a basis point” (for example the works of Seymour Chatman, Shlomith Rimmon-Kenan, Mieke Bal) and claims that:

My book has two purposes: to investigate the ontological and epistemological aspects of characters in children's fiction, and to pinpoint the principal differences between characterization in children's fiction and in general fiction. It has also been my ambition to offer consistent and easy – to use terminology for dis-

cussing character and characterization. The division of my study into two parts, "Ontology and Typology of Character" and "Epistemology of Character" reflects and attempt to distinguish between two separate sets of issues, which are regularly confused in general studies and in textbooks in literature. On the one hand, we have characters on the story level: their place in the narrative, their mutual importance, the degree of integrity they represent, the values they express, and so on. These questions may be summarized as "What are literary characters" (cf. The common definitions of story: "what is being told"). On the other hand, we have characters on the discourse level – characterization: how characters are constructed by authors and how readers reconstruct them from the texts (the common definition of discourse: "how it is being told"). Also story and discourse, and subsequently, the appearance of characters on story and discourse levels, are naturally independent, I find the distinction crucial (Nikolajeva, 2002 : xi).

In the chapter "Approaches to Literary Characters" the researcher focuses on, for example, such terms and processes as *From Hero to Character*, *Collective Character*, *From Collective Character to Intersubjectivity*, *Mimetic and Semiotic Approaches to Characters*, *Focalisation, focalizer and focalized character*, *Character and Plot*, *Character as a Psychological Existence* (Nikolajeva, 2002: 3–25).

The artistic creation (for example literary, pop culture, film, painting) of a child and/or teenage hero also allows to create universal personal models of a character, exemplars, as well as create a specific ideal which seems especially significant from an educational point of view (for instance in scout literature). Literary characters that children come across during their own culture initiation (also owing to empathic reading) may have an immense influence on not only the development of children's literary emotions (Papuzińska, 1996), but also the shaping of their ethical attitudes.

The character of children's imagination are also a cultural phenomenon, because, as it is worth noting, this is the space of fantasy and imagination in which Anne of Green Gables and Harry Potter, Cinderella and Winnie the Pooh or Moomins and Batman can function on equal rights. The clarity of artistic creation of heroes that appear in texts for children and young-adults allows the readers to identify themselves with these characters (Jauss, 1986)¹ – they repeatedly become both guides in the process of becoming adults and models of ethical attitudes. What is more, they become a crucial element of texts which broaden the generational experiences.

In the following volume, what is of particular interest is the broad understanding of the category of a hero (for instance a hero as a literary figure, a hero as a cultural construct, the alternating historical attitudes of a literary hero, a hero of "older" and "newer" canons, a hero as a reading "object" – in the past

¹ Jauss names five types of identification: (1) associative (playing a role), (2) admiring (admiration), (3) sympathizing (compassion), (4) cathartic (tragic shock or mutual laughter), (5) ironic (surprise). See also Jauss, 1986.

and today, a hero as a pop culture icon, etc.) and the role such a hero plays in the process of cultural experiences of a young reader.

The authors of the articles that can be found in this volume investigate and pay particular attention to the phenomenon of the heroes of children's imagination, and at the same time they attempt to consider what function they have in children's imagination. Can characters from texts for young readers be found in cultural *locus communis*? How can a fictional character be looked up to? How is the construction of a hero connected to the issues of projection and identification? What role does empathic reading play in the identification with a hero? Is there a model of a character created taking into consideration young readers? On what grounds are characters from miscellaneous cultural texts appropriated by children's imagination?

* * *

The volume entitled *The Heroes of Children's Imagination. The Theory and Practice of Perception*, which we are now submitting, was divided into four thematic parts. The authors of the articles present various research perspectives, but what they all have in common is the analysis of heroes that come from miscellaneous cultural texts, but at the same time take a special place in reading experiences gained not only by younger readers, but older and more experienced ones as well. Agata Chwiot, Barbara Kaczyńska, Anita Wincencjusz-Patyna, Anna Włodarczyk and Magdalena Ślawska write about residents of fabulous (and not only) worlds. In her article, Chwiot joins the reality with literary fiction by showing how A.A. Miller's son influenced the writer's works and how the works influenced his life. Anita Wincencjusz-Patyna and Anna Włodarczyk reach for literary classics by Lewis Carroll. While the former researcher compares the graphic material dedicated to the stories about Alice lasting 150 years, the latter one discovers the motifs taken from Carroll's works in the collection of short stories *W krainie czarów* [In Wonderland] by Sylwia Chutnik. Both Kaczyńska and Ślawska refer to the fabulous material. Barbara Kaczyńska analyzes the texts by Antoni Józef Gliński, Ewa Szelburg-Zarembina, Hanna Januszewska, Robert Jarosz and more, and shows the axiological potential in the narration with the famous cat as a main character. Magdalena Ślawska, on the other hand, analyzes the image of ghosts and monsters which are present in Croatian literature for the youngest (focusing especially on the works written by Dubravka Ugrešić and Stanislav Marijanović).

The articles published in the second part of the volume are either of educational nature or revolve around the problems of the reception and the category of an involved reader. Renata Aleksandrowicz and Alicja Mazan-Mazurkiewicz refer to the memories as readers and the memory of literary characters. Zofia Zsacka and Danuta Łazarska also write about the impact that literary characters have on teenage readers. Maria Szoska and Natalia Miksiewicz propose a new original take on characters that young students know so well – the Rose from *The*

Little Prince or Penelope (Margaret Atwood's take). Małgorzata Latoch-Zielińska's article, in which the authoress discusses the chosen images of disabled literary characters that appear in contemporary texts, may turn out to serve as useful and valuable advice for teachers choosing books for supplementary reading.

Other articles written by several researchers are devoted to literary characters and their readers. Weronika Kostecka attempts to problematize the phenomenon of post-feminism in fantasy books for young readers. Grażyna Lasoń-Kochańska refers to the phenomenon of herstory in order to establish what models are set by literature for young female readers. Anna Pigoń, by focusing on the novels for girls, describes mechanisms which are used to project love. Karolina Szymborska presents the creation of a small girl in Dorota Terakowska's works (on the basis of *Lustra Pana Grymsa* [Mr. Gryms's Mirrors]). Karolina Olech, on the other hand, concentrates on a character created by Ewa Szelburg-Zaremina – Renia who is one of the main characters in the poetess's works.

In the last three articles published in this volume, one can find a historical and multi-contextual take on a literary character. Iwona Morawska analyzes literary characters of historical origin in "Zdarzyło się w Polsce" [It happened in Poland]. Katarzyna Jaworska-Biskup reconstructs the image of a child and childhood which emerges from medieval Welsh literature. Larissa Rudova presents the evolution of history created by Arkadij Gajdar which not only played a crucial role in disseminating communist ideals among the youngest readers in Soviet Union, but also belonged to classic examples of Soviet literature for children and teenagers.

In the section *Varia*, two articles can be found. Caterina Balistreri Bon-saver reveals the true nature of pieces of advice published in a series *Bad Advice* by Grigorij Oster. Krzysztof Rybak, Aleksandra Suchańska, Minerwa Wdzięczkowska, Anna Leszczyńska, Gabriela Niemczynowicz-Szkopek, Dorota Kowalik analyze a contemporary service book for Polish children. The authors also verify the former ideas and present new concepts of understanding and research on service books directed at young readers.

We also encourage you to read an interview in which Weronika Kostecka talked to Cristina Baccilega, Anne Duggan, Pauline Greenhill and Mayako Murai – the researchers focused on fabulous characters.

BIBLIOGRAFIA / BIBLIOGRAPHY

- Cofalik, J. (1969). Postać literacka jako przedmiot rozważań teoretycznych i badań historycznoliterackich. *Prace Historycznoliterackie Uniwersytetu Śląskiego*, 3, 25–54.
- Eco, U. (2008). *Superman w kulturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*. (J. Ugniewska, tłum.). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Campbell, J. (1997). *Bohater o tysiącu twarzy*. (A. Jankowski, tłum.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Jauss, H. R. (1986). Wzorce interakcji w procesie identyfikacji z bohaterem. W: H. Orłowski (red.), M. Łukasiewicz, W. Bialik, M. Przybecki (tłum.), *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec (178–191)*. Warszawa: Czytelnik.
- Labuda, A.W. (1979). O literackich i nieliterackich obrazach postaci. *Teksty*, 4, 46–57.
- Leszczyński, G. (2006). *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Raglan, L. (1973). Bohater tradycyjny. (I. Sieradzki, tłum.). *Pamiętnik Literacki*, 64, 253–268.
- Ługowska, J. (1981). *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Markiewicz, H. (1983). Postać literacka i jej badanie. W: A. Martuszevska, J. Sławiński (red.), *Autor – podmiot literacki – bohater* (93–108). Wrocław: Ossolineum.
- Michułka, D. (2015). Lenin dla maluczkich. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok-Smoła (red.), *(Przed)szkolne spotkania z lekturą* (461–476). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nikolajewa, M. (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Paluszewski, J. (2006). *Legenda literacka Księcia Józefa Poniatowskiego*. Pruszków: Oficyna Wydawnicza „Ajaks”.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.

Studia / Studies

Bohaterki i bohaterowie światów
(nie tylko) fantastycznych

Heroines and Heroes of (not only) fantastic Worlds

AGATA CHWIROT ORCID: 0000-0001-5728-6079
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Christopher (Robin) Milne jako postać sylleptyczna. Związki rzeczywistości i fikcji w książkach dla dzieci A.A. Milne'a

Abstrakt: Alan Alexander Milne jest znany przede wszystkim jako autor czterech książek dla dzieci – dwóch tomików wierszy, *When We Were Very Young* (1924) i *Now We Are Six* (1927), a także dwóch zbiorów opowiadań, *Winnie-the-Pooh* (1926) i *The House at Pooh Corner* (1928). W każdym z tych dzieł pojawia się postać inspirowana synem pisarza, Christopherem Robinem Milne'em. W Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych już krótko po publikacji największym zainteresowaniem cieszyły się wiersze, sławę zaś zdobył przede wszystkim Christopher Robin. Jak po latach komentował to sam autor: „[...] to nie o spotkanie ze mną, ale z Christopherem Robinem podnosili krzyk Amerykanie; i właściwie (trzeba to w końcu przyznać) to nie ja ani nie wydawcy, ale Christopher Robin sprzedawał tę książkę w tak dużych i absurdalnych liczbach”. I to właśnie Christopherowi (Robinowi) poświęcony zostaje niniejszy artykuł – postaci, którą proponuję nazywać postacią sylleptyczną. Zbadane tu zostają związki rzeczywistości i fikcji, to, jakie wydarzenia z życia stanowiły inspirację dzieł literackich, ale i to, jak dzieła te wpłynęły na losy pisarza i jego syna.

Słowa kluczowe: Alan Alexander Milne, literatura dziecięca, postać sylleptyczna, biografizm

Christopher (Robin) Milne as a sylleptic character. Relationship between reality and fiction in A.A. Milne's children's literature

Abstract: Alan Alexander Milne is known primarily as an author of four books for children – two volumes of poetry, *When We Were Very Young* (1924) and *Now We Are Six* (1927), and also two collections of stories, *Winnie-the-Pooh* (1926) and *The House at Pooh Corner* (1928). In each of these works appears a character inspired by the writer's son, Christopher Robin Milne. In Great Britain and the United States shortly after the release the poems commanded a lot of interest and fame was won primarily by Christopher Robin. As the writer said himself after years: “[...] it was Christopher Robin, not I, whom Americans were clamouring to see; and, in fact (to make due acknowledgement at last), it was Christopher Robin, not I, not the publishers, who was selling the book in such large and ridiculous quantities”. And it is to Christopher (Robin) that this article is devoted – the character I propose to call a sylleptic character. It examines the relationship between reality and fiction, what events from life inspired the literary works, but also how these works influenced the life of the writer and his son.

Keywords: Alan Alexander Milne, children's literature, sylleptic character, biographical approach

Christopher Robin¹, jedyne dziecko Alana Alexandra i Daphne (właśc. Dorothy) Milne'ów, urodził się 21 sierpnia 1920 roku. Pisarz w liście do przyjaciela donosił: „NA ŚWIAT PRZYSZEDŁ MAŁY MILNE! To dzieło mojej żony [...]. Dzieło to w najbliższym otoczeniu znane jest jako Billy” (cyt. za: Thwaite, 2009: 234). Nazwanie tutaj dziecka „dziełem” niesie za sobą pewną prawdę, ale też osobiście brzmi to słowo, biorąc pod uwagę przyszłą sławę chłopca jako bohatera literackiego. Stał się on wtedy „dziełem” po raz drugi – tym razem ojca, a nie matki.

Celem niniejszego artykułu jest udowodnienie, dlaczego Christophera (Robina), postać z książek dla dzieci autorstwa A.A. Milne'a inspirowaną synem pisarza, można nazwać postacią sylleptyczną. Zbadane zostają związki rzeczywistości i fikcji – to, jakie wydarzenia z życia stanowiły inspirację dzieł literackich, ale i to, jak dzieła te wpłynęły na losy pisarza oraz jego syna.

POSTAĆ SYLLEPTYCZNA

Postać literacka to osoba fikcyjna zbudowana z różnych elementów, a „o ich powiązaniu decyduje określony wzór integracji, którego zewnętrznym wykładnikiem jest imię własne p.l. [postaci literackiej – dop. A. Ch.], wyodrębniające ją [...]” (Sławiński, 2002: 412). Na wzór ten zaś składa się m.in. pozaliteracki model osobowy ukształtowany w warunkach społecznych, które obserwuje pisarz. Skupienie na tym komponencie jest charakterystyczne dla realizmu czy naturalizmu i pozwala przyglądać się postaci literackiej przez pryzmat kryterium prawdopodobieństwa, a nawet prawdziwości, jeśli zachodzi relacja między postacią a rzeczywistą osobą, co jest charakterystyczne choćby dla powieści biograficznej (por. Sławiński, 2002: 412).

Wspomniana relacja może zachodzić także w tekstach literackich, które nie traktują o życiu konkretnej osoby, ale są inspirowane jej losami i nawiązują do nich na różnych płaszczyznach. Postać taka jest częściowo fikcyjnym tworem autora, ale nie sposób zaprzeczyć jej powiązaniom z rzeczywistością. Pomocny w dokładniejszym „sklasyfikowaniu” takiej postaci może być trop syllepsy.

Ryszard Nycz (2013) przedstawił cztery ujęcia podmiotowości, w tym „ja” sylleptyczne:

„Ja” sylleptyczne [...] to „ja”, które musi być rozumiane na dwa odmienne sposoby **równocześnie**: [...] jako prawdziwe i jako zmyślane, jako empiryczne i jako tekstowe, jako autentyczne i jako fikcyjno-powieściowe. Najbardziej znamienym sygnałem odmienności tej grupy tekstów jest zapewne tożsamość nazwiska autora i protagonisty czy narratora utworu, powodująca

¹ W dalszej części artykułu rzeczywista osoba, syn A.A. Milne'a, nazywany będzie jedynie Christopherem, by odróżnić go od postaci literackiej, określanej tu jako Christopher Robin, a gdy jednoznaczne rozdzielenie nie jest możliwe – Christopherem (Robinem).

w konsekwencji, rzec można, śmiało wkroczenie autora do tekstu w roli bohatera odtąd nie całkiem już fikcyjnej historii (Nycz, 2013: 114).

Badacz wymienia konsekwencje, które towarzyszą podmiotowości sylleptycznej: podział tekstów literackich na fikcyjne i referencyjno-dokumentalne się komplikuje; przekształca się związek „ja” empirycznego i „ja” tekstowego („ja” niemalże przestaje istnieć poza tą relacją); modyfikacji ulega stosunek podmiotu do tekstu – literatura staje się częścią życia, dochodzi do interferencji czy sprzężenia zwrotnego; ponadto przeobrażeniu ulega podmiotowa tożsamość – model hierarchiczny i wertykalny zastępuje horyzontalny, interakcyjny i interferencyjny, a sam podmiot przystaje na swoją fragmentaryczność. Próbuje jak najwięcej przedstawić tę koncepcję, Nycz stwierdza, że jest to „pisanie sobą” (sformułowanie to pożycza od Witolda Gombrowicza) (por. Nycz, 2013: 115–117).

Przeniesienie tych ustaleń na grunt badań nad postacią literacką stanowi poszerzenie propozycji Nycza, gdyż postać sylleptyczna tożsama z twórcą tekstu nie musi koniecznie być protagonistą, ale bohaterem drugoplanowym, protagonista zaś nie zawsze będzie tożsamy z narratorem. Sylleptyczność ta może też wcale nie dotyczyć autora, ale innej rzeczywistej osoby, jest to wtedy nie „pisanie sobą” czy – przesuwając akcent na autokreacyjny charakter tych działań – „pisanie siebie”, lecz „pisanie kimś” i „pisanie kogoś”. W tej drugiej sytuacji kwestią dyskusyjną będzie odbiór czytelniczy – czy sylleptyczność warunkuje tylko relacja osoby fikcyjnej i rzeczywistej, czy istotne jest też odczytanie tego powiązania? W lekturze tekstu, w którym autor oraz postać noszą to samo imię i/lub nazwisko, relacja osoby fikcyjnej z rzeczywistą jest wyraźna. Czytelnik może już jednak nie dostrzec powiązania z inną osobą. Podobna sytuacja będzie zachodziła przy przekładzie utworu literackiego – postać sylleptyczna rozpoznawana w kulturze tekstu wyjściowego nie zawsze taka pozostanie w nowym kontekście kulturowym po przetłumaczeniu dzieła na inny język.

SYNEK Z MARZEŃ²

W zacytowanym fragmencie listu Alana Alexandre’a zwraca uwagę jeszcze jeden aspekt – tuż po narodzinach Christopher był już nazywany przez najbliższych Billym. Jak wyjaśnia pisarz w autobiografii:

Zamierzaliśmy nazwać je [dziecko – dop. A. Ch.] *Rosemary*, ale później zdecydowaliśmy, że odpowiedniejsze będzie imię *Billy*. Jednak skoro nie można

² Zarówno w tej, jak i w kolejnych częściach artykułu wszystkie ustalenia biograficzne opierają się na wspomnieniach A.A. Milne’a (1929; 1940) i jego syna (Milne, Ch., 1975; 1982; 2001) oraz pracach Ann Thwaite (1994; 2009), ustalenia recepcyjne zaś przede wszystkim na tychże pracach Thwaite, a sporadycznie na tekstach Thomasa Burnetta Swanna (1971), Humphreya Carpentera (1987) i Jackie Wullschläger (1995).

kogoś ochrzcić Williamem [którego zdrobieniem jest Billy – dop. A. Ch.] – a przynajmniej my nie widzieliśmy uzasadnienia, dla którego by można – musieliśmy wybrać dwa inne imiona, dwa inicjały były niezbędne, by w pewien sposób zastrzec mu „prawa autorskie” do nazwiska Milne, które jest tak często plagiatowane (Milne, A.A., 1940: 235)³.

Z czasem do imienia Billy doszedł jeszcze przydomek Moon [/mu:n/] – tak przekręcił wymowę nazwiska Milne [/mɪln/] mały Christopher. Stąd też zdaniem A.A. Milne’a sława chłopca po tym, jak stał się postacią literacką, nigdy nie wpłynęła negatywnie na ich rodzinę ani nie zaszkodziła chłopcu – dla bliskich był on zawsze Billym Moonem. Inaczej jednak problem współdzielenia imion z bohaterem literackim postrzegał sam Christopher: „Z powodu tego zamieszania z imionami cierpiałem [sic!] jeśli nie przez całe życie, to przynajmniej przez pierwsze trzydzieści lat”. Istotne jest, że „Christopher” to „jedynе imię, które naprawdę [uważał on – dop. A. Ch.] za swoje” (Milne, Ch., 2001: 25–26).

Według wielu opinii A.A. Milne nie lubił dzieci. Do postrzegania go jako pisarza, który tworzył dla najmłodszych, ale za nimi nie przepadał, przyczyniło się zapewne z jednej strony jego późniejsze odżegnywanie się od tych dzieł, z drugiej zaś opacznie odczytywane wspomnienia Christophera. Zdaje się jednak, że tak naprawdę pisarz był szczerze zafascynowany dziećmi. Jeszcze nim został ojcem, z ciekawością przyglądał się swojej bratanicy Marjorie, a to, co zaobserwował, stawało się dla niego inspiracją do artykułów – regularnie pisywał opowiadania⁴, w których dziewczynka pojawiała się jako Margery (sam Alan Alexander tak się do niej zwracał). Jednej z wielbicielek tych tekstów tłumaczył: „Większość historii o niej jest oparta na faktach. Jeśli jej partie w dialogach nie są prawdziwe, to w każdym razie są bardzo podobne do tych rzeczywistych... Aby właściwie przedstawić dziecko w tekście, trzeba się go nauczyć na pamięć” (cyt. za: Thwaite, 1994: 24). Zdaje się więc, że właśnie „przyglądanie się” najlepiej określa relację pisarza z najmłodszymi. Częściowo jest to zapewne naturalna skłonność A.A. Milne’a, częściowo zaś konsekwencja pracy humorysty.

Spojrzenie Alana Alexandra na dzieci to spojrzenie trzeźwe, obiektywne, bez sentymentalizmu i rozczulenia. Jednocześnie bardzo istotne były dla niego wspomnienia z własnego dzieciństwa, z chęcią do nich wracał, a obcowanie z najmłodszymi i pisanie dla nich stanowiło dobrą do tego okazję. Ponadto dla niego samego najbardziej interesujące w czyichś losach było zazwyczaj dzieciństwo danej osoby, to, jak ktoś został ukształtowany, i stąd też większość jego wspomnień dotyczy właśnie dzieciństwa i młodości (por. Milne, A.A., 1940: IX). Wszystkie te czynniki, wraz z twórczą wyobraźnią, pozwoliły mu napisać teksty,

³ Jeśli adres bibliograficzny odsyła do publikacji anglojęzycznej, cytowany fragment przytaczam we własnym tłumaczeniu.

⁴ To teksty o dziecku, ale nie dla dzieci. Artykuły adresowane były do dorosłego czytelnika.

które krytycy chwalili za ogromne wczucie się w psychikę i świat dziecka. Pisarz potrafił dostrzec nie tylko piękno, naturalność, wdzięk czy niewinność dzieci⁵, ale też ich egoizm i bezduszość.

Christopher z kolei zauważył w swoich wspomnieniach:

Ludzie mówią mi dzisiaj czasami: „Szczęściarz z ciebie, że miałeś takiego wspaniałego ojca!”, wyobrażając sobie, że skoro pisał o mnie z takim uczuciem i zrozumieniem, z równym uczuciem i zrozumieniem musiał się ze mną bawić. Kto uwierzy, że to absolutna nieprawda? Czyż to nie zdumiewające? (Milne, Ch., 2001: 40)

Mówiąc o relacji Alana z synem, często przywołuje się też słowa Christophera o tym, że jego ojciec nie miał „daru do dzieci”, jednak nie zawsze zwraca się uwagę na ciąg dalszy tej wypowiedzi: „Potem było inaczej, zupełnie inaczej. Ale teraz mówię o całkiem małych dzieciach” (Milne, Ch., 1982: 40). Istotne jest to rozróżnienie czasowe – początkowo relacja ojca i syna była trudna nie tylko ze względu na brak „daru” pierwszego z nich, lecz również w konsekwencji sposobu, w jaki były wychowywane dzieci w angielskiej klasie mieszczańskiej w latach 20. XX wieku – dziecko znajdowało się przez większość czasu pod opieką niani i rzadko spędzało czas z rodzicami.

Ann Thwaite stwierdza z kolei, że Christopher od razu stał się najważniejszą osobą w domu Milne’ów – rytm dnia był podporządkowany chłopcu. Według ustaleń biografki Alan Alexander żywo interesował się synem, spędzał z nim dużo czasu, twierdził nawet, że za dużo, jeśli spojrzeć na zawodowe zobowiązania. Prawdopodobnie oznacza to jednak, że przebywał z nim nieco częściej, niż to było ogólnie przyjęte. Niebagatelny jest fakt, że pojęcie pisarza o tym, ile to jest „dużo” w odniesieniu do czasu spędzonego z dzieckiem, z pewnością uwarunkowały zwyczaje ówczesnej klasy mieszczańskiej. Choć trzeba przyznać, że pisarz codziennie po śniadaniu udawał się na spacer z Christopherem, to naprawdę razem mogli przebywać dopiero po odejściu niani, wtedy mieli sposobność częściej robić coś wspólnie i zbudować żywszą relację (por. Milne, Ch., 2001: 91–92). Znamienne jest, że ostatnia książka dla dzieci A.A. Milne’a, *The House at Pooh Corner*⁶, została wydana w 1928 roku – niecałe dwa lata

5 Do takiego postrzegania dziecka przez współczesnych A.A. Milne’owi przyczyniła się twórczość Williama Wordswortha i dlatego m.in. twórczość Alana Alexandra, szczególnie wiersze, wyróżniała się na tle innych utworów z tego czasu (por. Carpenter, 1987: 196–197; Wullschläger, 1995: 187).

⁶ Irena Tuwim, której przekłady opowiadań o Pooh uznaje się za kanoniczne, nie przetłumaczyła niektórych fragmentów, dokonała też różnych zmian nie tylko w tekście głównym, ale i w tytułach, dlatego dla spójności wywodu tytuły prac A.A. Milne’a pozostawiam w oryginalnym brzmieniu, tak samo jako imiona bohaterów. Dla ułatwienia lektury cytaty przytaczam w przekładach – w przypadku wierszy w wersji zaproponowanej przez Michała Rusinka, a w przypadku opowiadań w polemicznych tłumaczeniach Moniki Adamczyk-Garbowskiej (oryginalne imiona bohaterów podaję kursywą w nawiasie kwadratowym przy pierwszym przytoczeniu).

później chłopcem przestała opiekować się niania, zapisano go do szkoły z internatem. Może był to jeden z powodów, dla których Alan Alexander zakończył pisanie o Christopherze (Robinie)? Niedługo przed tym, gdy pojawiła się możliwość związania z dzieckiem żywej więzi, nie było już konieczności „wysnuwania syna w marzeniach” (por. Milne, Ch., 2001: 40), jakby to zbyt daleka relacja ojca z synem warunkowała twórczość pierwszego z nich.

Razem z Christopherem w domu Milneów pojawiły się zabawki i z czasem stały się równie znane jak ich właściciel, gdy tak jak on zostały postaciami literackimi. Najśłynniejsza z nich – miś, początkowo występujący w wierszu jako tytułowy Teddy Bear, potem w opowiadaniach jako tytułowy Winnie-the-Pooh – to prezent z okazji pierwszych urodzin chłopca. Z czasem zabawka ta stała się jego ulubioną, Christopher się z nią nie rozstawał. Kolejne dwa pluszaki, osiołek (nazwany później Eeyore) i prosiaczek (Piglet), również były upominkami. Jedyne wymyślone postacie to sowa (Owl) i królik (Rabbit). Z czasem Daphne i Alan Alexander dokupili kangurzątkę z kangurzątkiem (Kanga i Roo) oraz tygrysa (Tigger) – były one starannie dobierane z myślą o rozwinięciu opowiadań o Pooh⁷.

Życie zabawkom dał Christopher, a z czasem do zabaw chłopca włączyła się matka⁸. Dzięki niej charaktery pluszaków się „rozwinęły” – zdaniem rodziny Milneów wystarczyło bowiem na nie spojrzeć, by dostrzec, że osiołek jest ponury, a prosiaczek lękliwy. Jeszcze później wymyślone przez Daphne i Christophera przygody stały się inspiracją dla Alana Alexandra i jego historii opowydanych synowi na dobranoc. Stąd też A.A. Milne twierdził: „Raczej je opisałem, niż stworzyłem. Tylko Rabbit i Owl to moje niezależne pomysły” (Milne, A.A., 1940: 241).

Christopher był dzieckiem uczuciowym, bardzo spokojnym, łagodnym. Wiele rzeczy przyjmował takimi, jakimi są. Niełatwo przychodziło mu decydowanie o sobie i określanie, czego chce. Nie przepadał za spotkaniami z obcymi osobami, z trudem się wysławiał, a z czasem coraz bardziej jąkał. Był skryty, nerwowy i nieśmiały, choć nie aż tak jak dziadek:

Trochę tej nieśmiałości [po dziadku – dop. A. Ch.] odziedziczył mój ojciec, ale nie na tyle, aby stał się niezdar, zakłopotany czy nieszczęśliwy. [...] dość, na szczęście, żeby zrozumieć, co czuję. Bo jeśli nieśmiałość Milneów wycofa-

⁷ Ciekawy kontekst stanowi jedno z zachowanych zdjęć, które przedstawia Christophera i Alana Alexandra bawiących się misiem i pingwinem. Druga z zabawek nie pojawiła się w żadnym z utworów. Fotografia stała się za to inspiracją do jednej z historii z *The Best Bear in All the World in which we join Winnie-the-Pooh for a year of adventures in the Hundred Acre Wood* (polski przekład: *Nowe przygody Kubusia Puchatka, czyli cały rok z Kubusiem Puchatkiem w Stumilowym Lesie*), czyli opublikowanej w 2016 roku kontynuacji. W opowiadaniu tym w lesie pojawia się nowa postać – pingwin.

⁸ W polskim wydaniu biografii A.A. Milne’a można przeczytać, że chłopiec bawił się z nianią i to ona odpowiadała za ożywienie postaci. Jest to jednak pomyłka tłumaczki lub redakcji wskutek korzystania z błędnego w tym miejscu przekładu wspomnień Christophera (por. Thwaite, 2009: 357; Milne, Ch., 1975: 77; 1982: 80).

ła się w przypadku mojego ojca, przypuściła frontalny atak, gdy przyszła moja kolej.

Co za okazję znalazła! Jedynek, dziwacznie ubierany, dziwacznie uczesany, z dziwnym imieniem, bohater opowiadki na dobranoc! (Milne, Ch., 2001: 103; por. Milne, A.A., 1940: 25–26).

„Dziwacznie ubierany, dziwacznie uczesany” – ludzie często myśleli, że Christopher jest dziewczynką. Wpływ na wygląd chłopca – włosy ścięte na pazia i noszone fartuszki – miała z pewnością angielska moda z początku XX wieku, lecz nie bez znaczenia był też fakt, iż Daphne przez jakiś czas nie mogła pogodzić się z tym, że urodziła syna, a nie córkę, a to matka decydowała o wyglądzie dziecka.

Syn A.A. Milne’a miał różne zainteresowania, lubił prace ręczne i majsterkowanie, był dobry w rachunkach, interesował się przyrodą, przepadał za muzyką. Bawił się przeważnie sam. Uwielbiał spacerować po okolicach Cotchford Farm, wiejskiej posiadłości Milne’ów. Istotne jest również upodobanie, z jakim wspinał się na drzewa. A.A. Milne w jednym z listów pisał: „Przepada za wspinaniem się na drzewa, jest w tym raczej bardzo dobry i odważny, nawet po tym, jak kilka dni temu ostatnie osiem stóp (w stronę ziemi) pokonał głową w dół!” (cyt. za: Thwaite, 1994: 101). Pewien stary orzech włoski w Cotchford Farm okazał się idealny do zamieszkania:

Drzewo było wiekowe, spróchniałe w środku, z wielką dziurą w pniu tworzącą jakby drzwi. Doskonały domek dla pięciolatka. Mogłem wdrapać się do środka i usiąść na miękkiej, wyścielonej próchnem podłodze. W ścianach miałem szpary i zagłębienia pyszne na schowki, a wysoko w górze rozpościł się zielono-niebieski sufit z liści i nieba. To była Chatka Puchatka [sic!; *Pooh's House* – dop. A. Ch.] i moja. Właściwie przede wszystkim Puchatka [*Pooh* – dop. A. Ch.] [...] (Milne, Ch., 1982: 69)⁹.

*
* *
*

Zarysowane powyżej tło biograficzne stanowi ważny kontekst w badaniu książek Alana Alexandra – napisanych dla i dzięki Christopherowi, czy, jak zapewne wolałby powiedzieć sam autor, dla i dzięki Billy’emu.

KSIĄŻKI BILLY’EGO

WHEN WE WERE VERY YOUNG ORAZ NOW WE ARE SIX

Pierwszy tekst napisany przez Alana Alexandra specjalnie dla młodego odbiorcy to wiersz *The Dormouse and the Doctor*. Powstał on w 1923 roku w odpowie-

⁹ W cytowanym fragmencie błędnie zostaje użyta nazwa „Chatka Puchatka”. Jurasz-Dąbska wykorzystuje nazwę z kanonicznego przekładu Tuwim, lecz tam „Chatka Puchatka” to tak naprawdę nie dom misia, ale tytułowy dom w zakątku Pooh [*The House at Pooh Corner*], czyli szafas wybudowany dla Eeyore. Tłumaczkę najpewniej zmyliła mapa fikcyjnego lasu z wydań przekładów Tuwim, na której nazwą „Chatka Puchatka” oznaczony jest właśnie dom misia.

dzi na prośbę czasopisma „The Merry-Go-Round”. Autor najpierw odmówił, ale zaintrygowany propozycją rozważał, co by napisał, gdyby się zgodził, aż w końcu stworzył ten utwór. Zadanie to okazało się inspirujące i w ciągu następnych jedenastu dni powstało jedenaście kolejnych wierszy, a kilka miesięcy później A.A. Milne pracował nad kolejnymi utworami. Były one publikowane najpierw na łamach „Puncha” – cykl został zatytułowany *When We Were Very Young*. Pod tym samym tytułem w 1924 roku wydano tomik. Podobnie było z drugim zbiorem wierszy dla dzieci – utwory poetyckie ukazały się najpierw w gazetach, następnie zaś, w 1927 roku, w książce zatytułowanej *Now We Are Six*¹⁰.

Początkowo w listach, a później także w artykułach, wywiadach czy autobiografii, pisarz nazywał swoje dzieła dla dzieci „książkami Christophera Robina” i „książkami Billy’ego”. Tak też musiano mówić o nich w domu Milne’ów, gdyż z czasem mały Christopher zaczął nazywać dzieło swoim (por. Thwaite, 2009: 292–293). Od początku więc, już wtedy, gdy powstawały dopiero pierwsze wiersze, A.A. Milne odnosił książki do syna, co jest dość naturalne, skoro stanowi on jedną z inspiracji i jeden z „powodów”, dla których te wiersze zostały napisane (por. Milne, A.A., 1940: 237), lecz jednocześnie od razu silnie łączy dzieła z chłopcem.

W obu tomikach wierszy można znaleźć nawiązania do prawdziwych osób czy wydarzeń. Dotyczy to nie tylko tekstu głównego, ale i materiałów wprowadzających, w których – co istotne – „ja” mówiące utożsamiamy z autorem¹¹. Początkowo dedykacja *When We Were Very Young* brzmiała następująco:

DLA MAŁEGO CHŁOPCA,
który nazywa siebie
BILLYM MOONEM
(cyt. za: Thwaite, 1994: 53),

ale ostatecznie A.A. Milne poprawił ją na:

Christopher Robin Milne
albo, jak woli siebie nazywać,
Książecowy Billy [*Billy Moon* – dop. A. Ch.]
zechce łaskawie przyjąć
tę książeczkę,
do której powstania
tak bardzo się przyczynił
(Milne, A.A., 2005a: 5).

Umieszczając w dedykacji nie tylko pełne imiona, ale i nazwisko chłopca, autor wyraźnie wskazał czytelnikom, iż Christopher jest jego krewnym, a także

¹⁰ Teksty były równolegle publikowane w USA, również najpierw na łamach gazet, a później jako tomiki.

¹¹ W przypadku twórczości A.A. Milne’a dla dzieci to utożsamienie jest tym bardziej uzasadnione, iż przedmowy zostają zawsze podpisane jego inicjałami.

zdradził, w jaki sposób mówią o chłopcu bliscy. Christopher został też wspomniany w przedmowie, gdzie raz jeszcze została podkreślona jego rola przy powstawaniu wierszy:

[...] wcale bym go [wiersza o łabędziu – dop. A. Ch.] nie napisał, gdyby nie Krzyś [*Christopher Robin* – dop. A. Ch.]. [...] No więc te wiersze są tu wszystkie razem, bo wszystkie są zaprzyjaźnione z Krzysiem. [...] Można by w zasadzie powiedzieć, że cała ta książeczka jest powstałym bez niczyjej pomocy dziełem Krzysia, Któtama [*Hoo*; tego, kto mówi w wierszach – dop. A. Ch.] i pana Sheparda [...] (Milne, A.A., 2005a: 7–8).

Parateksty sugerują więc odbiorcy, że Christopher Robin to prawdziwa osoba. Nie sposób jeszcze powiedzieć, czy to dorosły, czy dziecko, ale w wierszach pojawia się on już jako dziecięcy bohater liryczny, a dokładniej w *Buckingham Palace*, *Hoppity*, *Sand-between-the-toes* oraz *Vespers*. W *Sand-between-the-toes* bohater liryczny nosi tylko jedno imię – Christopher – z drugiego A.A. Milne zrezygnował najpewniej dlatego, że zaburzyłoby ono wersyfikację¹².

Jednak relacja różnych inspiracji i ich realizacji w tekstach jest bardziej zawiła. Sam Christopher odnosił się do tego następująco:

Pojawiający się w tak wielu wierszach Krzyś nie zawsze jest mną. W wierszach moje imię, dla mnie zupełnie bezużyteczne, żyło własnym życiem. Było to cudowne imię w sam raz do pisania poezji. Czasami więc mój ojciec wykorzystywał je do opisu moich czynów, a czasami pożyczał je, aby opisać coś, co robił jako dziecko, czasami też używał go do opisu zachowania dziecka w ogóle. [...] Generalnie nie ma wielkiego znaczenia, który z nas co zrobił: z radością biorę na siebie odpowiedzialność (Milne, Ch., 2001: 32)¹³.

Po lekturze wspomnień ojca i syna z pewnością można stwierdzić, że w tym tomiku do wierszy, które były inspirowane prawdziwymi wydarzeniami z życia małego Christophera, należą *Buckingham Palace*, *At the Zoo*, *Sand-between-the-toes*, *The Mirror*, *Growing up* oraz *Vespers*. Z kolei do wspomnień z własnego dzieciństwa Alan Alexander wrócił, pisząc *Puppy and I*, *Lines and Squares*, a także *Missing*.

Dwóm utworom warto przyjrzeć się nieco bliżej. Christopher, podobnie jak bohater liryczny *Buckingham Palace*, nierzadko udawał się z nianią oglądać zmianę warty, był bowiem szczerze zafascynowany gwardzistami (co, jak się zdaje, wybrzmiewa również w utworze *At Home*). Choć jednak Christopher przyznawał, że ten utwór jest o nim, to jego zastrzeżenia budził

¹² Wersyfikacja czy brzmienie stanowiły kolejny argument, którym pisarz uzasadniał, że Christopher Robin to jedynie postać literacka i nie należy upatrywać w nim jego syna (por. Milne, A.A., 1929: 203).

¹³ Trudno uwierzyć ostatniemu zapewnieniu Christophera – jego wspomnienia mają wyraźnie rozrachunkowy charakter.

sposób, w jaki została tutaj przedstawiona niania. Odnosił się on szczególnie do ostatniej strofy, w której opiekunka nie zwraca uwagi na pytania dziecka, skupiona jest na codziennej rutynie, nie na podopiecznym, którego zbywa (por. Milne, A.A., 2005a: 12). Christopher zaś wyraźnie zaznaczał, że jego niania, Olive Brockwell (Rand), nigdy by tak nie postąpiła, dla niej w centrum uwagi zawsze stał on¹⁴.

*Vespers*¹⁵ to z kolei ostatnie ogniwo tomiku i jeden z najpopularniejszych do dziś tekstów A.A. Milne'a w Anglii. Jest to również jeden z dwóch utworów, którym Christopher w swoich wspomnieniach poświęcił szczególnie dużo miejsca. W przypadku *Vespers* czynił tak, aby „odzyskać samego siebie” (Milne, Ch., 2001: 37), gdyż

[j]est jednym z najbardziej znanych wierszy mojego ojca i przez całe lata uprawiał mnie o zaciskanie pięści, podkurczanie palców stóp i zagryzanie ust z zakłopotania, jak żaden inny. Niech mi więc wolno będzie, po raz pierwszy w życiu, spojrzeć mu prosto w oczy i omówić różnice między nami (Milne, Ch., 2001: 35).

Wielu czytelników szczerze zachwycalo się tym utworem, był on dla nich niezwykle wzruszający. Do takich reakcji i odczytań odniósł się w końcu sam A.A. Milne. Zauważył on, że obraz modlącego się kilkulatek jest rzeczywiście ujmujący, lecz *Vespers* to nie przedstawienie sentymentalne. Tekst ten ma raczej wydźwięk ironiczny, gdyż wskazuje, że dla dzieci modlitwa nie jest szczerym aktem wiary, ale zwykłym nawykiem wpajany przez opiekunów. Odnosząc się do wersów: „Za kogo jeszcze modlić się miałem? / Było «za Tatę» przecież, no nie? / O, już pamiętam: jeszcze za MNIE!” (Milne, A.A., 2005a: 110), pisarz stwierdził:

Nawet nie egoizm: „Boże [sic!] pobłogosław mnie, bo jestem najważniejszy w domu”, ale wyjątkowy egoizm poczucia, że jest się tak bez skazy, że błogosławieństwo samego Boga jest ostatnią rzeczą, o którą trzeba by prosić. A skoro taka jest Prawda o Dziecku, zawrzyjmy ją w wierszu, a prawdą jest, że dla trzylatka, którego myśli pochłonięte są innymi, bardziej porywającymi sprawami, modlitwa jest niczym (Milne, A.A., cyt. za: Milne, Ch., 2001: 36).

Christopher sprzeciwiał się takiemu postrzeganiu dziecka¹⁶. Jednoznacznie stwierdzał, że choć bohater liryczny to on sam, pamięta bowiem swoje wieczorne modlitwy, to jednak z pewnością nie był wtedy nigdy rozproszony, ale

¹⁴ Christopher podobne zarzuty podnosi w kontekście wiersza *Brownie*. Relacja z nianią była zaś dla niego bardzo ważna. To jej dedykował pierwszą książkę, *The Enchanted Places*, z 1974 roku (por. Milne, Ch., 1975: b.n. [dedykacja]; 2001: 38).

¹⁵ Wiersz ten powstał jeszcze przed *The Dormouse and the Doctor*, ale nie z myślą o młodych czytelnikach.

¹⁶ Według Christophera „Prawda o Dziecku” jest wyrażona w wierszu *Market Square*, gdzie zostaje oddane szczere, ale i nietypowe współczucie, do jakiego skłonne są dzieci.

w pełni skupiał się na pacierzu, który nie był dla niego pustym rytuałem (por. Milne, Ch., 2001: 35–40)¹⁷.

Postać Christophera Robina w kolejnych książkach A.A. Milne'a dla dzieci staje się coraz istotniejsza. W tomiku *Now We Are Six* bohater liryczny noszący imiona Christopher Robin występuje w trzech utworach: *Sneezles*, *Buttercup Days* (podobnie jak w *Sand-between-the-toes* nosi tylko jedno imię) oraz *Journey's End*, zostaje też wspomniany w *Twice Times*. Trudno jednoznacznie stwierdzić, w których utworach A.A. Milne sięgał po wspomnienia z własnego dzieciństwa, ale z pewnością można wskazać, że wydarzenia z życia małego Christophera stanowiły inspirację wierszy *The Charcoal-Burner*, *Us Two*, *Forgiven*, *Pinkle Purr* oraz *In the Dark*.

Jak stwierdził Christopher, wiersz *Us Two* odpowiada rzeczywistości nie tylko dlatego, iż miś Pooh wszędzie mu towarzyszył, ale też dlatego, że może dokładnie wskazać miejsce, gdzie znalazł smoka, o którym jest mowa w jednej ze strof (por. Milne, A.A., 2005b: 44). Chodzi tu o Smoczy Most nad jedną z rzek w pobliżu Cotchford Farm (por. Milne, Ch., 2001: 54–55).

Smok pojawia się też w *In the Dark* – to drugi z wierszy, do których szerzej odnosił się Christopher we wspomnieniach, dokonując rozrachunku. Christophera zranił sposób, w jaki zostało tu przedstawione dziecko – dostrzegł w tym naigrywanie się z dziecięcych niepokojów. Wspominał, iż przez bardzo długi czas, nawet gdy miał już dziesięć lat, nie lubił zasypiać w ciemności, nachodziły go wtedy różne lęki – szczególnie przed smokami (por. Milne, Ch., 2001: 32–33). Wyjaśniał też, iż ojciec nie mógł w pełni zrozumieć jego strachu:

On miał starszego brata, ja nie. Nie był więc nigdy sam w ciemnościach. Leżąc w łóżku przy zgaszonym świetle, z łatwością mógł „rozmawiać ze smokiem” i czuć się dzielny, ponieważ wiedział, że jeśli smok nagle stanie się groźny, wystarczy wyciągnąć rękę, żeby w łóżku obok znaleźć Kena (Milne, Ch., 2001: 32).

Co istotne, tak w *Us Two*, jak i w *In the Dark* chłopiec, którego czytelnik może być skłonny utożsamiać z Christopherem, jest podmiotem lirycznym. Podobna sytuacja zachodzi w *Binker*, *The Engineer*, *Knight-in-armour*, *Down by the Pond*, *The Little Black Hen*, *The Friend*, *A Thought*, *Swing Song*, a także *The Morning Walk*. Trudno jednoznacznie wskazać, czy doświadczenia małego Christophera stanowiły inspirację do ich napisania. Można przypuszczać, że tak było w przypadku *Knight-in-armour*, chłopiec szczerze interesował się bowiem historią o św. Jerzym i smoku, a na piąte urodziny otrzymał zbroję, co go zachwyciło (por. Milne, Ch., 2001: 51; Thwaite, 2009: 293–294). Mogłoby się wydawać, że także *The Engineer* o montowaniu hamulca do kolejki nawiązuje do aktywności Christophera, który uwielbiał majsterkować. Jednak, jak on sam stwierdził, komentując ostatnie wersy: „Hamulec jest

¹⁷ W kontekście tego wiersza Christopher starał się też raz jeszcze oddać sprawiedliwość niani – to ona nauczyła go modlić się i towarzyszyła mu przy pacierzach, a dla niego ważne było wszystko, co związane z Olive.

niczego sobie, / chociaż nie działa jeszcze...” (Milne, A.A., 2005b: 53), ten wiersz z pewnością nie mówi o nim, bo: „gdybym miał lokomotywę (nigdy nie miałem), i zdecydowałbym się dorobić do niej obojętnie jakie hamulce – cokolwiek tak prostego jak hamulce – ZADZIAŁAŁYBY. Ot co” (Milne, Ch., 2001: 45).

Powodem zaś, dla którego odbiorca może być skłonny upatrywać Christophera Robina w „ja” lirycznym pozostałych wierszy, są towarzyszące im ilustracje. Chłopiec na nich przedstawiony przypomina Christophera – łatwo go rozpoznać po charakterystycznej fryzurze i ubiorze. Dla odbiorców wizerunki te były bardzo czytelne nie tylko dlatego, iż postać ta występuje również na ilustracjach obok wierszy, w których pojawia się Christopher Robin, ale przede wszystkim dlatego, że między pierwszym a drugim tomikiem poezji ukazała się książka o przygodach misia *Winnie-the-Pooh*, w której Christopher „był już gwiazdą” (Thwaite, 2009: 293) – z łatwością rozpoznawano go więc też w *Now We Are Six*.

Początkowo grafiki do utworów publikowanych na łamach „Puncha” wykonywali różni rysownicy. Ostatecznie ilustratorem wszystkich książek A.A. Milne’a dla dzieci został Ernest Howard Shepard. I tak jak pisarza inspirowały rzeczywiste osoby i wydarzenia, tak Shepard zwykł rysować z modelu. Z tego też powodu, jeśli zestawimy jego dzieła ze zdjęciami Christophera z dzieciństwa, podobieństwo jest oczywiste. Co prawda artysta pod koniec życia twierdził, że modelem był jego syn Graham (por. Shepard, cyt. za: Thwaite, 2009: 312), ale trudno w pełni uwierzyć tym słowom. Choć nie sposób zaprzeczyć podobieństwu kilkuletniego Grahama do chłopca z ilustracji z książek A.A. Milne’a (por. Thwaite, 1994: 86; Campbell, 2017: 18), to jednak zdjęcia Christophera nie pozostawiają wątpliwości – to on został przedstawiony na grafikach. Ponadto, gdy powstała książka *Winnie-the-Pooh*, Graham miał już osiemnaście lat. Mimo to jest możliwe, że jego zdjęcia z dzieciństwa i szkice Sheparda wtedy wykonane posłużyły mu za inspirację, na co wskazywałby inne słowa artysty (por. Shepard, cyt. za: Campbell, 2017: 53)¹⁸.

Na ilustracjach znalazły się też zabawki małego Christophera. Pooh pojawił się już w *When We Were Very* przy wierszach *Teddy Bear*, *Halfway Down* oraz *Vespers*, a na grafikach do jedenastu utworów z *Now We Are Six* wystę-

¹⁸ Christopher nie jest jedyną rzeczywistą osobą przedstawioną na ilustracjach. W *Now We Are Six* w *Buttercup Days* oraz *The Morning Walk* Christopherowi Robinowi towarzyszy jego przyjaciółka Anne Darlington (bohaterka liryczna nosi to samo imię, co dziewczynka; to jej dedykowany jest drugi tomik wierszy). Co więcej, w tle ilustracji do *Buttercup Days* można zauważyć budynek Cotchford Farm. Niektórzy też w mężczyźnie z ilustracji do wiersza *Sand-between-the-toes* z *When We Were Very Young* upatrują samego A.A. Milne’a (ponoć można go rozpoznać po charakterystycznej czapce i fajce).

pują też inne postaci z *Winnie-the-Pooh*, choć rzadko są one bohaterami wierszy¹⁹. Shepard twierdził, że jego wzorem dla Pooh nie była wyjątkowo zabawka Christophera, ale Growler, miś Grahama. Mimo że syn ilustratora miał już kilkanaście lat, pluszak pozostał w rodzinie. Podobno pisarz i artysta wspólnie uznali, iż miś Christophera nie jest odpowiedni do ilustracji (por. Campbell, 2017: 46)²⁰.

WINNIE-THE-POOH ORAZ THE HOUSE AT POOH CORNER

Do napisania *Winnie-the-Pooh* też przyczyniła się czyjaś prośba – redakcja czasopisma „The Evening News” poprosiła Alana Alexandra o napisanie tekstu dla dzieci do świątecznego numeru. Żona zasugerowała pisarzowi, by wykorzystał jedną z historii opowydanych synowi na dobranoc i w ten sposób powstał pierwszy rozdział *Winnie-the-Pooh*, gdyż niedługo później autor przystąpił do pracy nad całą książką. Została ona wydana w 1926 roku, a jej kontynuacja zatytułowana *The House at Pooh Corner* w 1928²¹.

W obu częściach przygód Pooh pojawiają się takie same elementy wprowadzające jak w tomikach wierszy, a Christopher Robin zostaje wspomniany w każdym z nich. *Winnie-the-Pooh* otwierają słowa:

¹⁹ To swoiste przenikanie się dzieł widoczne jest też w wierszu *Forgiven* i rozdziale ósmym *Winnie-the-Pooh* (punkt wspólny to chrząszcz o imieniu Alexander), w pierwszym rozdziale *The House at Pooh Corner* i wierszu *Happiness* z *When We Were Very Young* (punkt wspólny: przeciwdeszczowy strój bohaterów i ilustracje) oraz w czwartym rozdziale i wierszu *Growing Up* z tych samych tomów (punkt wspólny: szelki Christophera Robina).

²⁰ Intrygująca w kontekście rysowania z modelu jest uwaga Christophera. Stwierdził on bowiem: „To prawda, że posłużył się [Shepard – dop. A. Ch.] wyobraźnią, kiedy rysował zwierzęta, ale mnie rysował z natury” (Milne, Ch., 2001: 75). Być może stwierdzenie to odnosi się tylko do postaci, które zostały w całości wymyślone przez A.A. Milne’a.

Współpraca Alana Alexandra z Shepardem zmieniała się z kolejnymi publikacjami. Przy powstawaniu ilustracji do *When We Were Very Young* przyszło im wspólnie ustalać pewne szczegóły, przede wszystkim odpowiedni układ tekstów i rysunków, ale pisarz w głównej mierze zdał się na pomysły i inwencję rysownika. Tym można też tłumaczyć fakt, że na grafikach tych nie występuje Christopher Robin. Na ilustracjach z *When We Were Very Young* pojawia się wielu chłopców, ale nie są oni dość charakterystyczni, by utożsamiać ich z małym Milne’em. Choć – jak już zaznaczyłam – jego postać nie była w tym dziele jeszcze tak istotna, to jednak oddzielna praca pisarza i artysty z pewnością również się do tego przyczyniły. Przy kolejnych książkach autor dawał Shepardowi więcej konkretnych wskazówek i wymogów, zapraszał do siebie, by artysta mógł się przyjrzeć Christopherowi i jego pluszakom. Pisarz i ilustrator spotykali się nawet co tydzień. Tak bliska współpraca nie była typowa w tamtych czasach.

²¹ Tak jak w przypadku wierszy opowiadania składające się na oba tomy prezentowano najpierw na łamach gazet, książki zaś ukazywały się w zbliżonym czasie po obu stronach Atlantyku.

DO NIEJ

Razem idziemy do Ciebie,
 Krzysztof Robin [*Christopher Robin* – dop. A. Ch.] i ja,
 Na kolanach Twych złożyć tę książkę.
 Mówisz, że to niespodzianka?
 Mówisz, że Ci się podoba?
 Mówisz, że tego właśnie chciałaś?
 Bo jest Twoja.
 Bo Cię kochamy

(Milne, A.A., 1986: 9).

Choć A.A. Milne nie mówi wprost, komu poświęca książkę, to zwrot „DO NIEJ” [*TO HER*] wraz ze słowami, iż autor podchodzi razem z Christopherem Robinem oraz iż obaj ją kochają, pozwalają domyślać się, że adresatką jest Daphne²². Tekst ten podkreśla również relację pisarza z chłopcem, a nie bez znaczenia jest fakt, że zdecydowana większość czytelników знаła dobrze tomik *When We Were Very Young* i z pewnością miała jeszcze w pamięci dedykację, w której padło nazwisko chłopca.

Tomik wierszy zostaje zresztą przywołany przez samego pisarza we wprowadzeniu, gdy wyjaśnia on, skąd pochodzi imię misia:

Jeśli zdarzyło wam się czytać inną książkę o Krzysztofie Robinie, pamiętacie może, że miał on kiedyś łabędzia [...] i że nazywał tego łabędzia Phi [*Pooh* – dop. A. Ch.]. Było to dawno temu, ale gdy rozstawaliśmy się, zabraliśmy to imię ze sobą [...]. No, a kiedy Niedźwiedź Pluszowy powiedział, że chciałby dostać jakieś niezwykle imię [...], Krzysztof Robin z miejsca odparł, [...] że będzie to Fredzia Phi-Phi [*Winnie-the-Pooh* – dop. A. Ch.] (Milne, A.A., 1986: 11).

Lecz jeszcze istotniejsze w badaniu powiązania tekstu z rzeczywistością jest wyjaśnienie, skąd pochodzi imię Winnie. Autor opowiada, że gdy Christopher Robin wybiera się do londyńskiego zoo, udaje się prosto do ukochanego zwierzęcia, którym jest niedźwiedzica Winnie (por. Milne, A.A., 1986: 11–12). Choć prawdziwa Winnie była niedźwiedziem czarnym (nie polarnym, jak pisze Alan Alexander), Anglicy, a już na pewno większość mieszkańców stolicy, rozpoznawali, o jakim zwierzęciu wspomniał pisarz. Winnie, która trafiła do Londynu w 1914 roku razem z brygadą piechoty kanadyjskiej, była bowiem popularna i lubiana.

Przejście z przedmowy do pierwszego rozdziału jest niezwykle „płynne”. Wynika to z przenikania się elementów związanych z rzeczywistością i fikcją

²² Daphne nie występuje w ani jednym z wierszy czy opowiadań, trudno wyjaśnić, z jakiego powodu – we wspomnieniach żadnego z Milne’ów nie ma informacji, która tłumaczyłaby ten fakt.

tak w materiale wprowadzającym, jak i tekście głównym – znika tu wyraźny podział, jednoznaczne wskazanie różnych poziomów komunikacji literackiej zostaje utrudnione. We wstępie od autora pojawia się już – poza Christopherem Robinem – Piglet, a pozostali bohaterowie zostają ogólnie wspomniani. „Dopisałem do tego miejsca, gdy Prosiaczek [*Piglet* – dop. A. Ch.] spojrział na mnie i spytał [...]: – A **Ja**? – Kochany Prosiaczku – odparłem – cała książka jest o tobie. – O Phi też – zapiszczał” (Milne, A.A., 1986: 12) – te słowa razem z wyjaśnieniem, dlaczego prosiaczka łatwo jest zabrać do szkoły (por. Milne, A.A., 1986: 12)²³, sugerują odbiorcy, że Piglet to prawdziwe zwierzątko, z którym autor rozmawia. Co więcej, pisarz odwołuje się do doświadczenia znanego czytelnikom – część dzieci sięgających po *Winnie-the-Pooh* z pewnością chciałoby zabierać ulubioną zabawkę w każde miejsce.

Wprowadzenie A.A. Milne’a zamyka uwaga: „A teraz wszyscy pozostali pytają: – A **My**? Może więc najlepiej będzie, jeśli już przestanę pisać te Wstępy, a przystąpię do książki” wraz z podpisem „A.A.M.” (Milne, A.A., 1986: 12). Z kolei pierwsza historia jest zatytułowana: „Rozdział pierwszy, w którym poznajemy Fredzię Phi-Phi oraz kilka Pszczół i w którym opowieści biorą swój początek” (Milne, A.A., 1986: 13) – z jednej strony czytelnik otrzymuje więc sygnał, iż tu zaczyna się fikcja, z drugiej jednak „ja” autora przechodzi niepostrzeżenie w „ja” narratora, obie instancje się zrównują. Jeszcze wyraźniej wybrzmiewa to w tekście głównym, który jest swoistym przedłużeniem wprowadzenia. Po pierwsze, w rozdziale pierwszym mamy do czynienia z kompozycją ramową – nim czytelnik zetknie się z „właściwym” światem Pooh (drugi stopień kompozycji), poznaje najpierw świat przypominający ten rzeczywisty (pierwszy stopień). Zarysowany zostaje obraz domu i scena, w której rodzic opowiada dziecku bajkę, a dopełnia je ilustracja przedstawiająca chłopca, który ciągnie po schodach pluszowego misia²⁴ – we wstępie zaś była mowa o londyńskim ogrodzie zoologicznym czy o szkole. Po drugie, wyraźnie widoczne jest „ja” narratora – tak jak we wprowadzeniu używa on form pierwszoosobowych i zwraca się bezpośrednio do czytelników. Choć w oryginale „ja” narratora często się ujawnia, to nie sposób wskazać, czy jest on rodzaju męskiego, czy żeńskiego – w koniugacji angielskiej w pierwszej osobie liczby pojedynczej brakuje rozróżnienia na rodzaje, a w wypowiedziach Christophera Robina adresowanych do rozmówcy nie występują zaimki, które mogłyby pomóc ustalić, kto mówi w utworze. Jednak płynne przejście z przedmowy podpisanej inicjałami autora do tekstu głównego może skłaniać odbiorców do utożsamiania

²³ Bohaterowie literaccy zostają przez A.A. Milne’a wprowadzeni w podobny sposób również w przedmowie do *Now We Are Six*, gdy tłumaczy, dlaczego część postaci *Winnie-the-Pooh* występuje na ilustracjach (por. Milne, A.A., 2005b: 8).

²⁴ Przekłady polemiczne Adamczyk-Garbowskiej ukazały się z grafikami innego artysty, w moich ustaleniach zaś istotne są oryginalne ilustracje Sheparda i to do nich zawsze nawiązuję.

osoby mówiącej w tekście z A.A. Milne'em. Po trzecie, spotykamy tu te same postaci – Christophera Robina i Pooh, a zabawka zostaje, jak wcześniej, ożywiona – to z perspektywy misia w mowie pozornie zależnej opisane jest schodzenie po schodach, to jego upodobania poznajemy i to on, zdaniem chłopca, chce wysłuchać opowieści. Kolejny wspólny aspekt stanowi ponowne poruszenie problemu imienia misia.

Pierwszy stopień kompozycji oddzielają graficznie od drugiego, w zależności od wydania, punktory, asteryski lub światło. Lecz nawet w opowieści o przygodach w lesie pojawiają się wtrącenia Christophera Robina i narratora z „rzeczywistego” poziomu i z tego powodu czytelnik nadal może być skłonny postrzegać narratora jako Alana Alexandra, a Christophera Robina jako samego Christophera. Tym razem fragmenty te są wyróżnione przy pomocy nawiasu i kursywy. Chłopiec dopytuje o niezrozumiałe dla niego (a raczej, jak sam twierdzi, dla misia) rzeczy, ale też – co istotniejsze – ze zdumieniem odkrywa, że i on sam pojawia się w historii:

[...] pierwszą osobą, o której pomyślał [misi – dop. A. Ch.], był Krzysztof Robin.

(– *Czy to ja? – spytał zaleknionym głosem Krzysztof Robin niemalże nie śmiąc w to uwierzyć [sic!].*

– *Tak, właśnie ty.*

Krzysztof Robin nic nie mówił, ale oczy robiły mu się coraz większe, a buzia coraz bardziej różowa.)

No więc Fredzia Phi-Phi zaszedł do swego przyjaciela Krzysztofa Robina, który mieszkał za zielonymi drzwiami w innej części Lasu [Forest – dop. A. Ch.] (Milne, A.A., 1986: 17–18).

Postaci z obu poziomów zostają tutaj utożsamione, a zaraz po tych słowach następuje istotne przesunięcie w narracji – gdy tylko narrator z drugiego stopnia mówi o Christopherze Robinie, zamiast formy trzecioosobowej używa drugoosobowej – tak w przypadku czasowników mówienia, jak i w opisie działań bohatera. W miejsce „powiedział/spytał Christopher Robin” [*said/asked Christopher Robin*] i konstrukcji „Christopher Robin coś zrobił” [*Christopher Robin did something*] pojawiają się sformułowania „powiedziałeś/spytałeś” [*said/asked you*] i „zrobiłeś” [*you did*], niejako więc nadal znajdujemy się w przestrzeni domu i wraz z chłopcem słuchamy opowiadania. Co więcej, w opowieści narratorskie „ja” ujawnia się jeszcze wyraźniej, gdy zauważa, że Pooh przez długi czas nie mógł ruszać łapami i z tego powodu jedynym sposobem odpędzenia siadających mu na nosie much było ich zdmuchiwanie: „I zdaje mi się, choć nie jestem tego pewien [*but I am not sure* – dop. A. Ch.], że **dłatego** właśnie nazywano go zawsze Phi-Phi” (Milne, A.A., 1986: 23).

Rozdział zamyka klamra kompozycyjna, a pierwszy stopień przedstawienia, podobnie jak wcześniej, zostaje oddzielony graficznie od drugiego. Chri-

stopher Robin wraca na górę, ciągnąc za sobą misia. Ponownie znajdujemy się w domu, dziecko po zakończonej bajce pójdzie niedługo spać – teza ta jest tym bardziej prawdopodobna, że tym razem chłopiec pyta narratora, czy ten przyjdzie zobaczyć jego kąpiel, a samo to wydarzenie zostaje przedstawione na ilustracji (na której widać też siedzącego na brzegu wanny Pooh; lecz nie ma tu żadnego dorosłego). Jednak, co równie istotne, przed wyjściem z pokoju Christopher Robin dopytuje o inne historie, których jest bohaterem, a narrator wyraża zaskoczenie tym, że chłopiec ich nie pamięta. To swoiste (nie)pamiętanie wydarzeń oraz dziecięce pomieszanie rzeczywistości i fikcji, dopytywanie, czy aby na pewno nie skrzywdził zabawki, gdy strzelał w stronę balona, wraz z przeciwstawieniem „prawdziwego opowiadania” (w oryginale *real story*, co może również oznaczać „prawdziwą historię”) zwykłemu „przypomnianiu” (w oryginale *remembering*, co może też oznaczać właśnie „pamiętanie” czy „niezapominanie”) (por. Milne, A.A., 1986: 23–25), a także z otwierającym drugi stopień (nie)dalekim odniesieniem czasowym: „Pewnego razu, bardzo dawno temu, koło zeszłego piątku, Fredzia Phi-Phi [...]” (Milne, A.A., 1986: 14), z jednej strony może się oczywiście odnosić do już kiedyś opowiedzianych historii, a z drugiej może nawiązywać do dziecięcych zabaw Christophera, które stały się inspiracją do opowiadań.

W dalszej części *Winnie-the-Pooh* kompozycja ramowa zanika. W pozostałych dziewięciu rozdziałach z pierwszego, „rzeczywistego”, stopnia zostają pojedyncze elementy. Czasami ujawnia się „ja” narratora – co znamienne, są to zazwyczaj albo przypuszczenia, albo informacja, że zapomniał, co dokładnie się wydarzyło; raz zwraca się do czytelników i raz komentuje własną narrację (por. Milne, A.A., 1986: 109, 106, 110, 112, 118). Narrator drugiego stopnia kompozycji *Winnie-the-Pooh* to narrator wszechwiedzący, ale w tych kilku miejscach jakby chwilowo traci on swoją pozycję oraz wiedzę i z powrotem przypomina dorosłego opowiadającego bajkę dziecku (czy nawet samego Alana Alexandra spisującego historie synka).

Dwukrotnie jeszcze pojawia się dialog między Christopherem Robinem a narratorem. Pierwszy w rozdziale szóstym, gdzie jest mowa o urodzinach Eeyore (tak jak we wcześniejszej rozmowie chłopiec (nie)pamięta wszystkich faktów; być może A.A. Milne zdecydował się na ten dodatek, gdyż jest to jedyne opowiadanie, w którym nie występuje Christopher Robin). Drugi dialog zamyka całą książkę i stanowi niejako zdublowanie zamknięcia klamry kompozycyjnej, ostatnia scena przypomina bowiem fragmenty z pierwszego rozdziału, znana już sytuacja fabularna zostaje niemal dokładnie powtórzona (por. Milne, A.A., 1986: 127), a tekstowi towarzyszy też odpowiednia ilustracja przedstawiająca Christophera Robina wspinającego się po schodach – stanowi więc ona graficzną klamrę kompozycyjną.

Powyższa analiza związków rzeczywistości i fikcji w *Winnie-the-Pooh* opiera się tylko na samym tekście literackim, ale – podobnie jak w wierszach –

różne wypowiedzi obu Milne'ów naprowadzają na kolejne biograficzne powiązania. Pierwszym kontekstem jest marzenie małego Christophera o słoniu, wspomina on bowiem, że bardzo chciał otrzymać to zwierzę (por. Milne, Ch., 1982: 78)²⁵, rozdział piąty otwierają zaś następujące słowa:

Pewnego dnia, kiedy Krzysztof Robin, Fredzia Phi-Phi i Prosiaczek, ot tak sobie, rozmawiali, Krzysztof Robin przełknął kęs, który miał właśnie w ustach i powiedział, jak gdyby nigdy nic:

– Widziałem dzisiaj Sonia [*Heffalump* – dop. A.Ch.], Prosiaczku.

– Co robił? – spytał Prosiaczek.

– Nic, przesoniał się [*lumping along* – dop. A.Ch.] – odparł Krzysztof Robin (Milne, A.A., 1986: 47).

Piglet i Pooh postanawiają zastawić pułapkę na to stworzenie – głęboki dół. Podobną zasadzkę przygotował w dzieciństwie Christopher, miała ona chronić przed zniszczeniem ułożoną przez chłopca ścieżkę prowadzącą od drzewa, które nazywał domem Pooh, do zegara słonecznego: „[...] wykopałem na drugim końcu pułapkę na słonie [*heffalump trap* – dop. A. Ch.] i skrupulatnie przysłoniłem ją patykami i trawą” (Milne, Ch., 1982: 70). Heffalump nigdy nie pojawia się w opowiadaniu, pozostaje jedynie w sferze wyobrażeń postaci. Najważniejsze jednak – wygląd tego zwierzęcia – zostaje dopowiedziane w ilustracjach Sheparda, na których przybiera on kształt słonia²⁶.

Kolejne ze wspomnień Christophera naprowadza czytelników na ślad tego, co stanowiło inspirację Alana Alexandra do napisania nonsensownej mruczanki Pooh – *Cottleston Pie*. Zdaje się, że tytułowe sformułowanie (w przekładzie Adamczyk-Garbowskiej „Bumbala la”, a u Tuwim „Srocza-Skoczka”) autor pożytył od syna, który w ten sposób nazwał uszyty przez siebie ocieplacz na jajko²⁷. Ten kontekst nie naprowadza jednak na interpretację utworu, ale podkreśla wyczulenie A.A. Milne'a na to, co poetyckie w dziecięcej zabawie wyrazami²⁸.

²⁵ Być może ślad tej fascynacji widać też w wierszu *At the Zoo* z *When We Were Very Young*, gdzie każdą strofę kończy taki sam wers, w którym podmiot liryczny chwali się, że nakarmił w zoo słonia bułkami, jakby to doświadczenie sprawiło mu największą przyjemność.

²⁶ Angielskie *heffalump* [/'hɛfəlʌmp/] to neologizm A.A. Milne'a – zniekształcenie słowa *elephant* [/'ɛlɪfənt/], czyli 'słoń', dodatkowo połączone z czasownikiem *to lump*, które może oznaczać 'grupować', 'wrzucić do jednego worka', 'zbijać się w grudki', ale i 'wlec się'.

²⁷ Christopher wspomina o tym, opisując swoje zainteresowania manualne. Niestety w pierwszym z polskich przekładów wspomnień młodszego z Milne'ów znika odniesienie do *Winnie-the-Pooh*, w drugim zaś niezrozumiałe jest, co tak właściwie chłopiec wykonał (por. Milne, Ch., 1975: 39; 1982: 43; 2001: 43).

²⁸ W przypadku *cottleston pie* nie sposób prześledzić, jak przebiegała słowotwórcza ścieżka. Wskazać można tylko, że wyraz *pie* to 'ciasto', 'placek', 'zapiekanka'; pierwszy element sformułowania nie przywodzi na myśl angielskich wyrazów, które naprowadziłyby czytelnika na znaczenie piosenki, mimo że można spróbować je rozbić na *cattle*, co oznacza rodzaj glinianej formy lub otoczkę z wodoodpornego papieru, który utrzymuje gips modelarski wokół formy, oraz *stone* (w miejsce *ston*), a więc kamień.

Jeszcze inna informacja ze wspomnień Christophera wiąże się z wydarzeniami z dziewiątego rozdziału *Winnie-the-Pooh*, w którym wskutek ulewnego deszczu dochodzi w lesie do powodzi. Jak zanotował Christopher, po przeprowadzce do Cotchford Farm odkrył, jakie znaczenie dla mieszkańców wsi ma pogoda, a sam jako dziecko odczuwał to przede wszystkim wtedy, gdy niepogoda uniemożliwiała mu zabawę na zewnątrz. Lecz czasami mogła też ona być powodem radości. Gdy padało, z ciekawością obserwował, jak podnosi się woda pobliskich wód:

Obserwowałem ją przez cały ranek – wszyscy obserwowaliśmy – zafascynowani. Od czasu do czasu wychodziłem z patykiem, żeby oznaczyć miejsce, gdzie dotarł przypływ, a linia patyków zbliżała się coraz bardziej do schodków wiodących na ścieżkę biegnącą przed pracownią. [...]

Choć padało, padało i padało i choć rzeka oraz strumień połączyły siły i cała łąka stała się jeziorem, i chociaż różany i fiołkoworóżany ogród znikł, powódź nie dosięgła domu (Milne, Ch., 2001: 65).

Opis ten odpowiada działaniom Christophera Robina w opowiadaniu, przedstawionym też przez Sheparda na ilustracji – bohater co rano wychodzi przed dom, by zaznaczyć patykiem, dokąd sięga woda. Co więcej, zostaje podkreślone, że chłopiec mieszka w najwyższej położonej części lasu, więc wzbierający żywiół nie sięga jego domu²⁹.

²⁹ Związki rzeczywistości i fikcji tak w *Winnie-the-Pooh*, jak i w *The House at Pooh Corner* sięgają dalej, dotyczą nie tylko Christophera Robina, ale i pozostałych bohaterów, czyli zwierząt. I podobnie jak w przypadku chłopca można mówić tu o dwóch aspektach, to znaczy o tym, co widoczne w samym tekście, oraz o tym, na co naprowadza odbiorcę kontekst biograficzny. Kolejne zagadnienie, niezwykle ważne w badaniu inspiracji A.A. Milne'a, to przestrzeń. W 1925 roku Milne'owie kupili Cotchford Farm na skraju lasu Ashdown. Rodzina najpierw przyjeżdżała tu z Londynu w czasie wolnym, później przeprowadziła się na stałe. Często gościli też tutaj Sheparda, by mógł on przygotować ilustracje. Jak zauważył sam Christopher: „[...] mieliśmy las niemal na wyłączną własność. To z kolei sprawiło, że czuliśmy iż jest to **nasz** las. [...] Każdy, kto czytał te opowieści, zna Las i nie muszę go opisywać. Las Puchatka i Ashdown to ten sam las” (Milne, Ch., 2001: 59). Co więcej, do swoich wspomnień dołączył on mapę okolic Cotchford Farm, na której zaznaczone zostały najważniejsze miejsca z obu książek. Analiza tych powiązań znacznie przekroczyłaby ramy artykułu, stąd zostają one pominięte. Warto jednak odnotować, że obu częściom przygód Pooh towarzyszy ta sama mapa lasu. Nie jest to odwzorowanie okolic Cotchford Farm, układ miejsc jest inny, ale z pewnością mają one swoje pierwowzory w rzeczywistości. Ważne w badaniu relacji rzeczywistości i fikcji jest zwrócenie uwagi na adnotacje na mapie – sugerują one, że to Christopher Robin jest jej współautorem, a błędy ortograficzne czy literówki dodatkowo podkreślają, iż rysunek stworzyło dziecko. Dom chłopca zostaje podpisany słowami „MÓJ DOM”, a cała ilustracja „NARYSOWAŁEM JA I PAN SHEPARD MI POMUG” (Milne, A.A., 1994: wyklejka [w przekładzie Tuwim brakuje podpisu, stąd cytuję wersję Bohdana Drozdowskiego]), co – tak jak słowa A.A. Milne'a z przedmowy – sugeruje odbiorcy, że chłopiec to prawdziwa osoba, którą zna też ilustrator. Przy okazji omawiania kwestii przestrzeni warto odnotować, że choć nie sposób nazwać przestrzeni przedstawionej w *Winnie-the-Pooh* i *The House at Pooh Corner* sylleptyczną – w tekście

W kontynuacji przygód Pooh i jego przyjaciół, *The House at Pooh Corner*, pisarz stosuje wiele takich samych rozwiązań jak wcześniej. Drugi zbiór opowiadań otwiera następująca dedykacja:

Krzysztofa Robina mi darowałaś,
Phi życiem wypełniłaś.
Wszystko, co o nich napisałem,
Tobie zawdzięczam, miła.
Książka wychodzi już na spotkanie,
Matkę swą ujrzeć pragnie –
Dla Ciebie byłby to prezent, kochanie,
Gdyby nie był to dar twój dla mnie
(Milne, A.A., 1990: 7).

Tym razem odczytanie, że słowa te są skierowane do żony pisarza, jest jeszcze bardziej zasadne. Określenie „matka” [*mother*] jest już jednoznaczne i w połączeniu z informacją, że to ona „dała” autorowi Christophera Robina, pozwala upatrywać w adresatce Daphne. Pisarz pośrednio zdradza w tym tekście także, iż to dzięki niej zabawka ich syna „ożyła”. Jednak najistotniejsze w badaniu relacji między rzeczywistym chłopcem a postacią literacką okazują się słowa „Wszystko cokolwiek o nich napisałem [podkr. – A. Ch]”. Alan Alexander wyraźnie tu zaznacza, że w swoich tekstach mówił o chłopcu, którego czytelnicy już znali z poprzednich książek, i jego zabawkach.

Wstęp zaś zostaje tak jak i wcześniej podpisany inicjałami autora. Już tutaj występują też dobrze znane postaci – Christopher Robin, Pooh i Owl – a autor ponownie wypowiada się o nich w taki sposób, jak gdyby istnieli naprawdę – referuje rozmowę z nimi (por. Milne, A.A., 1990: 9). We wcześniejszych książkach pisarz używał sformułowań w pierwszej osobie tak liczby pojedynczej, jak i mnogiej. Podobnie jest w tym tekście, ale proporcje zostają odwrócone – o wiele częściej pojawia się forma „my”. Zastanawiające jest to przesunięcie. Autor ma zapewne na myśli siebie i syna. Można przypuszczać, że to rozwiązanie stanowi poniekąd wyraz zacieśniającej się powoli relacji Alana Alexandra i Christophera. Gdy powstawały opowieści, niania opiekowała się chłopcem tylko popołudniami, gdyż od 1926 roku uczęszczał on do szkoły w Londynie. Choć więc Christophera z Olive nadal była wtedy silna, to możliwe jest, że wraz

brakuje sygnałów pozwalających powiązać las fikcyjny z lasem Ashdown – to jako taka jawi się ona czytelnikom. Byłaby to więc swoista sylleptyczność wtórna czy upatrywana. W pierwszych latach po wydaniu książki przyczyniały się do tego różne artykuły i wywiady, teraz dodatkowo możliwość spacerowania śladami Pooh. Co więcej, oddziaływanie tekstów A.A. Milne’a jest tak duże, że nazwa Galleon’s Lap z drugiej książki pojawia się na niektórych mapach zamiast rzeczywistej nazwy Gills Lap. Specyficznym, drobnym przykładem jest też fakt, iż obie polskie tłumaczki wspomnień Christophera przełożyły *Five Hundred Acre Wood*, część lasu Ashdown, jako „Stumilowy Las” (*Hundred Acre Wood* w tłumaczeniu Ireny Tuwim), zrównując przestrzeń rzeczywistą i fikcyjną.

z „opuszczeniem” domu przez chłopca i wejściem w kolejne relacje w szkole dziecko bardziej otworzyło się na innych, w tym na własnych rodziców. Trudno ustalić, jaki charakter miała wspomniana placówka szkolna. Christopher we wspomnieniach nazywa to miejsce szkołą, ale czasami także przedszkolem, opowiada o zajęciach plastycznych, nauce piosenek, ale i o matematyce (por. Milne, Ch., 2001: 30, 72).

Zadania matematyczne i ich rozwiązywanie przez Christophera to ważny kontekst analizowanej przedmowy:

[...] kiedy w zeszłym tygodniu Krzysztof Robin poprosił: – Może byś tak opowiedział mi tę historię, którą miałeś mi opowiedzieć o tym, co przytrafiło się Phi, kiedy... – udało mi się zapytać bardzo szybko: – A może byś mi tak powiedział, ile jest dziewięć razy sto siedem? – A kiedy już uporaliśmy się z tym zadaniem, zajęliśmy się następnym, tym o krowach, które przechodzą przez bramę po dwie na minutę, a jest ich trzysta na łące, ile więc ich pozostanie po półtorzej godzinie? (Milne, A.A., 1990: 9)

Szybkie skontrowanie prośby chłopca przypomina słowa rodzica, który zwraca dziecku uwagę, że zajmuje się tym, czym nie powinno (zabawą, a nie nauką), i popędza je do pracy. Przerwanie pytania Christophera Robina może być też wyrazem zmęczenia autora czy niechęci do opowiadania kolejnej historii, a zadanie matematyczne to sprytny wybieg – na pewno zainteresuje ono chłopca lubiącego rachunki. Co więcej, konkretne odniesienie czasowe, sformułowanie „w zeszłym tygodniu”, dodatkowo sugeruje odbiorcy, że Christopher Robin to chłopiec, z którym pisarz nie tak dawno rozmawiał. Istotny w badaniu relacji rzeczywistości i fikcji jest też fakt, że wielu czytelników książek A.A. Milne’a mogło wiedzieć o zainteresowaniach Christophera, pisarz wspominał o nich w wywiadach (bardzo podobną zagadkę Alan Alexander przytacza, opowiadając dziennikarce o synu jeszcze przed wydaniem *Winnie-the-Pooh* – por. Thwaite, 1994: 96).

Alan Alexander we wprowadzeniu do *The House at Pooh Corner* zapowiada, że jest to ostatnia książka o Pooh i jego przyjaciółach. Zdaje się, że Christopher Robin wyrasta z zabawek i bajek, co innego zaczyna go interesować:

Jest to [łamigłówki matematyczne – dop. A. Ch.] bardzo pasjonujące, a kiedy już się napasjonujemy do syta, zwijamy się w kłębek i zasypiamy... a Phi [...] także zamyka oczy, kiwa łebkiem i idzie za nami na palcach do Lasu. Tam wciąż mamy niezwykle przygody, cudowniejsze od tych wszystkich, o których wam opowiadałem; ale kiedy budzimy się rano, znikają, zanim zdążymy je pochwycić. Jak to zaczynała się ta ostatnia? „Pewnego razu, gdy Phi siedł sobie przez Las, na bramie siedziało sto siedem krów...” (Milne, A.A., 1990: 9–10).

Miejsce lasu i jego mieszkańców jest już tylko w snach. Nie mieści się on w ramach jawy, która okazuje się tak ekspansywna, że zaczyna zagarniać nawet śnienie. Charakterystyczne jest też, iż Christopher Robin nie prosi o opowiedzenie bajki Pooh lub jemu i Pooh, jak w pierwszej książce, a jedynie jemu

samemu. Znika przesuwanie pragnień dziecka na zabawkę. Trudno stwierdzić, czy zabawka nie jest po prostu już aż tak istotna, czy to wyraz wyodrębnienia się dziecięcego „ja”, rosnącej świadomości siebie.

W *The House at Pooh Corner* znika też kompozycja ramowa, pozostaje tylko jeden, „fikcyjny”, poziom narracji, w którym z rzadka, dwukrotnie, ujawnia się wyraźne, pierwszoosobowe „ja” narratora (Milne, A.A., 1990: 50, 63). I, co znamienne, raz jeszcze są to wypowiedzi, w których wszechwiedzący narrator nagle przyznaje, że czegoś nie wie. Stwierdzenia te mają jednak nieco inny charakter niż w *Winnie-the-Pooh* – narrator nie tyle o czymś zapomina, co nie potrafi przewidzieć, jak potoczyłaby się sytuacja, gdyby któryś z bohaterów postąpił inaczej – lecz i one przypominają opowieść rodzica, który nie panuje w całości nad światem przedstawionym, czy pisarza, który tylko spisał to, co zaobserwował.

Obecna w przedmowie zapowiedź zakończenia historii o Pooh i jego przyjaciółach oraz sygnały odchodzenia Christophera Robina ze świata opowieści pojawiają się też w tekście głównym, najpierw w rozdziale piątym. Co ważne, jest to jedyny rozdział w obu zbiorach, w którym chłopiec nie występuje w żadnej ze scen ani na ilustracjach. W historii tej zwierzęta zdają sobie sprawę, że od jakiegoś czasu Christopher Robin znika po śniadaniu i wraca dopiero po południu. Dzięki Eeyore dowiadują się, że chłopiec się uczy (por. Milne, A.A., 1990: 81). Choć nie ma tu mowy wprost o szkole, to zasadne jest przypuszczenie, że to tam codziennie udaje się Christopher Robin. W kolejnych rozdziałach o nowych zajęciach chłopca mowa jest tylko mimochodem. Wynioskować można, że uczy się on pisanie i matematyki, a w jeszcze innych fragmentach ponownie zostaje podkreślone, że przebywa w lesie popołudniami (por. Milne, A.A., 1990: 72, 82, 93, 99, 115).

Rozpoczęcie dziesiątego – ostatniego – rozdziału *The House at Pooh Corner* jest bardzo sugestywne: „Krzysztof Robin odchodził. Nikt nie wiedział, dlaczego odchodzi; nikt nie wiedział, dokąd odchodzi; właściwie nikt nie wiedział nawet, skąd wie, że Krzysztof Robin **odchodzi**” (Milne, A.A., 1990: 139). Zwierzęta podskórnie czują, że coś się zmienia w życiu chłopca i tym samym w ich lesie. Rabbit wychodzi więc z inicjatywą „Wysunięcia Ryzolucji” [*Propose a Rissolution*] (Milne, A.A., 1990: 140) – Eeyore pisze pożegnalny poemat, pozostali go podpisują i wszyscy razem wręczają chłopcu, ale ten nie ma nawet okazji im podziękować. Zwierzęta rozchodzą się, nim Christopher Robin zdąży doczytać tekst do końca. Zostaje przy nim jedynie Pooh. Można upatrywać w tym pewnej kłamry kompozycyjnej – w zakończeniu pozostaje dwoje bohaterów, tych najbliższych sobie, od których wzięły początek opowieści.

Chłopiec i miś wspólnie docierają do zaklętego miejsca [*enchanted place*], gdzie Christopher Robin mówi o wielu różnych sprawach niezrozumiałych dla Pooh, a do świata fikcji ponownie wkraczają różnorodne elementy świata rzeczywistego – już nie tylko szkoła i matematyka, ale też kontynenty, państwa, wyspy, maszyny i ustrój polityczny. Nietypowa to mieszanka, jak-

by fragmenty tego, co kilkuletnie dziecko wie o świecie, choć i dla niego nie jest to jeszcze zrozumiałe. W ten dość nieskładny sposób (a może nieskładny, bo opisany w mowie pozornie zależnej, przypominającej tok myślenia Pooh?) chłopiec stara się wyjaśnić misiowi powód odejścia. W końcu, nawiązując do swoich wcześniejszych słów o tym, że najbardziej lubi „Nicnierobienie” (Milne, A.A., 1990: 145), po chwili zawahania oznajmia, że to inni mu już nie pozwalają „nicnierobić” (por. Milne, A.A., 1990: 149). Tymi, którzy nie pozwalają, są zapewne dorośli – rodzice czy nauczyciele. Czas zabawy i zabawek się kończy, pora na naukę i inne aktywności w czasie wolnym. Widoczne jest, że chłopiec nie chce opuszczać lasu. Liczy, iż czasami będzie mógł tutaj wrócić. Christopher Robin obiecuje odwiedzać przyjaciela, ale jednocześnie zdaje się mieć świadomość, że ta obecność w lesie czy relacja z misiem nie będą już takie same lub że jego nadzieje są płonne i nie uda mu się dotrzymać słowa.

Ostatnie zdania książki nawiązują do zakończenia przedmowy. We wprowadzeniu pisarz zapewniał, że świat Pooh i jego przyjaciół zawsze będzie istniał i każdy, kto lubi misie, z pewnością go odnajdzie, w zakończeniu zaś czytamy: „Poszli więc. Lecz gdziekolwiek pójdą i cokolwiek przytrafi im się po drodze, mały chłopiec i jego Miś zawsze będą się bawić w tym zaczarowanym miejscu w najwyższym punkcie Lasu” (Milne, A.A., 1990: 150). Christopher Robin odchodzi, ale jednocześnie pozostaje tu na zawsze – w snach, jak sugerowałby wstęp, w książkach, do których zawsze można wrócić, czy we wspomnieniach, jak czynił to sam autor, z chęcią wracający myślami do własnego dzieciństwa.

BŁOGOSŁAWIEŃSTWO-PRZEKLEŃSTWO

W zakończeniu *The House at Pooh Corner* Christopher Robin prosi Pooh, by ten zawsze o nim pamiętał. Paradoksalnie miś nie tyle nie zapomniał o chłopcu, co raczej sam nie pozwolił mu o sobie zapomnieć. Christopher ujął to obrazowo w słowach o wrózkach, które miały nad kołyską ofiarować mu różne dary:

Kiedy odfrunęła [pierwsza wróżka – dop. A. Ch.], pojawiła się druga: „A jego imię będzie znane na całym świecie”. Tak, to była znowu jedna z tych wieloznacznych wróżb, w których wróżki tak celują, takich, które brzmią jak błogosławieństwo, a właściwie są czymś w rodzaju przekleństwa. Mówiąc szczerze w moim wypadku było w tym trochę jednego i trochę drugiego (Milne, Ch., 1982: 174).

Także dla A.A. Milne’a napisane przez niego książki dla dzieci stały się jednocześnie błogosławieństwem i przekleństwem. Z czasem obaj usiłowali się uwolnić od wpływu tych dzieł.

Reakcja czytelników zaskoczyła autora oraz wydawców. I to zarówno w przypadku drukowania utworów w czasopiśmie, jak i edycji książkowych. Największym zainteresowaniem cieszyły się wiersze, ale i opowiadania były

rozchwytywane. Nakłady wszystkich dzieł ekspresowo rozchodziły się po obu stronach Atlantyku. A ku zaskoczeniu Alana Alexandra tym, kto najbardziej skupiał uwagę odbiorców, był Christopher Robin:

Możecie więc sobie wyobrazić moje zdumienie i niesmak, gdy odkryłem w nocy, że się tak wyrażę, iż zostałem zepchnięty na drugi plan, a bohaterem *When We Were Very Young* nie został, jak skromnie zakładałem, autor, ale dziecko o ciekawych imionach, dziecko, o którym w tamtym czasie niemalże nie słyszałem. Okazało się, że to Christopher Robin miał mysz, chodził po liniach i omijał kwadraty, a także zastanawiał się, co robić w wiosenny poranek; to nie o spotkanie ze mną, ale z Christopherem Robinem podnosili krzyk Amerykanie; i właściwie (trzeba to w końcu przyznać) to nie ja ani nie wydawcy, ale Christopher Robin sprzedawał książkę w tak dużych i absurdalnych liczbach (Milne, A.A., 1929: 203–204).

Trudno ocenić, jaki ułamek tej wrzawy docierał do Christophera. Z pewnością chłopcu przyszło spotkać się kilkakrotnie z dziennikarzami. Choć on sam po latach przypuszczał, że drzwi dzieciennego pokoju były strzeżone przed reporterami, Thwaite wątpi w te słowa, stwierdza, że Daphne wręcz specjalnie ich zapraszała (por. Milne, Ch., 1982: 85; Thwaite, 2009: 223, 333), co potwierdza też liczba zebranych przez Thwaite materiałów i fakt, iż uwaga ich autorów skupia się przede wszystkim na Christopherze. Licznym artykułom towarzyszyły też zdjęcia – zazwyczaj chłopca, rzadziej autora, choć zdarzały się też ich wspólne fotografie. Fotografie często umieszczano także w samych książkach. Na początku zdarzało się również, że Alan Alexander wysyłał zdjęcia Christophera w odpowiedzi na listy czytelników. Różne wiadomości docierały też do samego chłopca. Bywało również tak – i to już krótko po opublikowaniu pierwszego tomiku wierszy – że kilkuletni Christopher dawał autografy.

Wokół książek bardzo szybko rozwinął się swoisty przemysł „zabawkarski”. Na fali popularności tych dzieł wydawcy przygotowywali kolejne publikacje, a także notatniki czy papeterie. W wielu z nich Christopher Robin pojawiał się już w tytule. Z czasem zaczęły pojawiać się też gadżety związane z Pooh i jego przyjaciółmi. Poza tym do pisarza jeszcze w czasie publikowania wierszy w czasopiśmie zgłaszali się muzycy z propozycją skomponowania muzyki. W efekcie już w trzy tygodnie po wydaniu pierwszego tomu wierszy ukazało się *Fourteen Songs*, czyli czternaście poezji A.A. Milne’a z kompozycjami Harolda Fräsera-Simsona. Był to początek ich długiej współpracy. Później nagrało również płyty – jedną z fragmentami *Winnie-the-Pooh*, na której Alan Alexander przeczytał ustęp czwartego rozdziału, i jedną z wierszami *Down by the Pond*, *The Friend*, *Us Two* oraz *The Engineer*, które do akompaniamentu kompozytora zaśpiewał mały Christopher.

Chłopcu przyszło też występować. Wiosną 1928 roku Milne’owie zaangażowali się w organizację akcji dobroczynnej. Christopherowi przypadła wtedy rola gospodarza (witał kilkuset gości), zaśpiewał także *The Friend*, recytował wspólnie z drugim chłopcem *Us Two*, a w inscenizacji rozdziału o urodzinach

Eeyore grał Christophera Robina (na potrzeby przedstawienia przerobiono postać Owl). Christopherowi przyszło odegrać tę rolę raz jeszcze w szkole, na prośbę dyrektora, w czerwcu 1929 roku zaś w parku na skraju lasu Ash-down odbywały się parady – przez kilka dni, dwa razy dziennie, można było zobaczyć postaci historyczne (np. Boudikę, Annę Boleyn, Henryka VIII), a wśród nich Christophera (Robina).

Christopher początkowo lubił sławę, ale z czasem zaczęła mu ona ciążyć (por. Milne, Ch., 2001: 73). Momentem przełomowym pod tym względem był 1930 rok i rozpoczęcie nauki w szkole z internatem. Jak sam stwierdza:

Wtedy [...] zaczął się przeplatany miłością i nienawiścią związek z moim fikcyjnym imiennikiem, który trwa do dziś. W domu nadal go lubiłem i naprawdę czułem dumę, że dzielimy imię i mogę się pławić w jego sławie. Jednak w szkole zacząłem go nie lubić i moja antypatia pogłębiała się wraz z wiekiem (Milne, Ch., 2001: 77).

Jednocześnie jednak wyraźnie rozróżnia powody tej niechęci w różnych okresach życia. Mimo że w czasach szkolnych zdarzało się, iż ktoś Christopherowi przymawiał, to – choć łatwo było go zranić i to właśnie jego wrażliwość była głównym powodem niechęci do postaci literackiej – radził sobie z tym. Z kolei w dorosłym życiu zaczęła przez niego przemawiać zazdrość o ojca. Gdy po II wojnie światowej Christopher bezskutecznie szukał pracy, zaczęła w nim narastać gorycz. Czuł, że choć w niczym nie ustępuje Alanowi Alexandrowi, to jednak nie ma tego szczęścia, co on. Od tych uczuć blisko było do wrażenia, że w dzieciństwie został w pewien sposób wykorzystany: „[...] wydawało mi się nieomal, że ojciec doszedł do tego, czym [sic!] jest, drapiąc się po moich dziecięcych ramionach, że sprzątnął mi moje dobre imię i pozostawił z niczym, osławionego tylko tym, że jestem jego synem” (Milne, Ch., 1982: 170–171).

Z czasem Christopher dostrzegł, iż także dla jego ojca sława pisarza dziecięcego nie była łatwa do przyjęcia, a po wojnie przyszło mu zmagać się z mniejszym powodzeniem, A.A. Milne nie trafiał już bowiem w gusta czytelników. Nadal jednak stosunek Christophera do ojca i do Christophera Robina był negatywny, a w najlepszym razie ambiwalentny. Nie pomagali też z pewnością dziennikarze, gdy – niejako w odwrotnym procesie, po fali zainteresowania tylko chłopcem z książek – dopytywali tylko o autora. Jak stwierdził Christopher, całe jego dorosłe życie to ucieczka od Pooh i jego przyjaciół (por. Milne, Ch., 2001: 253). To te różne uczucia i zmagania – poczucie winy i chęć zadośćuczynienia ojcu, ale też samoobrona, potrzeba przedstawienia wszystkiego z własnego punktu widzenia, opowiedzenia „o prawdziwych zabawkach i prawdziwych miejscach” (Milne, Ch., 2001: 252) – doprowadziły go w końcu do spisania własnych wspomnień.

A.A. Milne też próbował uwolnić się od świata Pooh. Już wcześniej zazna-
czyłam, że autor często negował własny wkład w powstanie książek. Można odczytywać jego słowa przez pryzmat topiki afektowanej skromności, ale moż-

na jednocześnie uznać je za próbę pewnego odżegnienia się A.A. Milne'a od twórczości dla dzieci. We własnym odczuciu był on przede wszystkim autorem tekstów humorystycznych, dramatopisarzem i pisarzem. Jednak, mimo sukcesów na tych różnych polach, Milne'owi przypięta została etykieta pisarza dla dzieci, co było dla niego frustrujące. Nie zadowalało go także, iż jest znany przede wszystkim jako ojciec (i twórca czy wręcz biograf) Christophera (Robina), a kolejne jego prace są porównywane do dzieł dla młodych odbiorców.

Nie sposób uwierzyć wszystkim tłumaczeniom autora. Twierdził on, że w swoich tekstach wykorzystał [*exploit*] zabawki, a jednocześnie zapewniał: „[...] nie wykorzystałem prawowitego Christophera Robina. Jedyne, co wzięłem od niego, to imiona, których nigdy nie używał, [...] błysk, za którym starałem się podążać” (Milne, A.A., 1929: 205). Utrzymywał, że Christopher Robin to dziecko z wyobraźni i dlatego nie odczuwał wyrzutów sumienia i nie czuł, że wystawia rodzinę na publiczny widok. Dla Alana Alexandra rozróżnienie między rzeczywistym chłopcem a postacią literacką miało być oczywiste, ale dostrzegł, że nie jest ono takie dla obiorców. Przyznał nawet, iż z czasem i dla niego przestało takie być. Z tego powodu zdecydował się zakończyć pisanie książek dla dzieci. Drugim powodem było poczucie, że napisał już to, co najlepsze, kolejne prace byłyby więc tylko powieleniem (por. Milne, A.A., 1929: 204–205).

Z każdą przedmową do kolejnych wydań czy innych publikacji związanych z literaturą dziecięcą Alan Alexander miał nadzieję, iż po raz ostatni przychodzi mu o tym pisać, ale koniec nie następował. Mimo wszystko wydaje się, że pod koniec życia pisarz pogodził się z własnymi książkami i bohaterami. W 1952 roku, w odpowiedzi na list jednego z dziennikarzy, napisał: „[...] ma Pan rację co do Puchatka. Był taki okres, kiedy każda wzmianka o nim doprowadzała mnie do szału; teraz jednak mam wobec niego odczucia na tyle miłe, że potrafię patrzeć na niego niemal jak na wytwór któregoś z moich ulubionych autorów” (cyt. za: Thwaite, 2009: 501).



Wiersze, których bohater liryczny nosi imiona Christopher Robin, to zaledwie kilka utworów z kilkudziesięciu, a elementy związane z pierwszym, „rzeczywistym” stopniem kompozycyjnym stanowią zdecydowaną mniejszość obu zbiorów opowiadań i z czasem ustępują niemal w pełni drugiemu, „fikcyjnemu” stopniowi. Mogłoby się więc wydawać, że – proporcjonalnie – znaczenie powiązania rzeczywistości i fikcji nie będzie tak duże. Jest jednak inaczej. Christophera (Robina) można uznać za wzorowy wręcz przykład postaci sylleptycznej. Mimo że w tym przypadku nie jest to „pisanie sobą” i „siebie”, ale „pisanie kimś” i „kogoś”, a w samych tekstach sygnałów powiązania rzeczywistości i fikcji jest niewiele, związek ten powinien być więc trudniejszy do odczytania przez czytelnika, to okazuje się, iż sygnały te są wystarczające. Toż-

samość nazwiska autora i osoby, której dedykowane jest *When We Were Very Young*, a także tożsamość imion tej osoby i postaci literackiej pozwalają stwierdzić, że A.A. Milne „pisze synem” i „pisze syna”. To nie autor wkracza do tekstu, ale jego dziecko.

Recepcja tekstów Alana Alexandra potwierdza ustalenia Nycza. Odbiorcy anglosascy tak silnie związali chłopca z jego literackimi przedstawieniami, że Christopher (Robin) niemalże przestał istnieć poza tą relacją. Życie i literatura oddziaływały na siebie wzajemnie, przenikały się do tego stopnia, iż niemożliwe okazało się ich rozgraniczenie. Co więcej, czytelnicy doszukiwali i nadal doszukują powiązań, byli i są ciekawi, co inspirowało pisarza, i z łatwością zrównują informacje z tekstów fikcjonalnych z tymi o charakterze biograficznym.

Trzeba jednak zaprzeczyć jednej konstatacji polskiego badacza: Christopher (Robin) nie przystaje na własną fragmentaryczność, stąd rozrachunkowy charakter jego wspomnień. Podobnie autor – choć początkowo z chęcią opowiadał w wywiadach o synu i jego zabawkach, z czasem próbował rozgraniczyć literaturę i rzeczywistość. Starania Alana Alexandra i Christophera przyniosły, paradoksalnie, odwrotny efekt. Po pierwsze, im więcej wyjaśnień i szczegółów przedstawili, tym więcej związków tekstów i życia poznali czytelnicy. Po drugie, sami zaczęli przeczyć samym sobie, raz twierdzili, iż jakiś element jest prawdziwy, innym razem, że wymyślony, potwierdzając niechcący, że granica między jednym a drugim jest niezwykle cienka, o ile nie zniesiona. Znamienne okazuje się też twierdzenie, że to tylko wymysły, przy jednoczesnym poczuciu konieczności dokładnego wskazania, co należy do rzeczywistości, a co do fikcji.

Istotne powinno być oczywiście rozróżnienie, które z sygnałów sylleptyczności w samej książce dostrzeże dziecko, a które dorosły. Wydawałoby się, iż związki rzeczywistości i fikcji będą zbyt trudne do odczytania dla młodego odbiorcy, ale tak naprawdę może się to okazać bardzo proste – konstrukcja książek A.A. Milne’a, szczególnie opowiadań, jest sugestywna, a ponadto młodym czytelnikom świat przedstawiony niejednego tekstu wydaje się rzeczywisty. Jeszcze inaczej kwestia ta będzie się przedstawiać w tłumaczeniu wierszy i opowiadań na inne języki – rozpoznanie sylleptyczności bohatera zależne będzie nie tylko od stopnia wierności przekładu, ale i od tego, czy w nowej kulturze znane będą wszystkie cztery dzieła, czy tylko wybrane³⁰. Choć tożsamość Christophera i Christophera Robina zostaje wskazana w każdym z nich, to jednak w różnym stopniu. Najczytelniejsza jest w *When We Were Very Young* oraz *Winnie-the-Pooh* i te dwie książki niejako nakierowują lekturę kolejnych.

³⁰ Zbadanie tego w przypadku polskich przekładów to materiał na odrębne opracowanie. W Polsce ukazały się bowiem dwa zbiory będące wyborem wierszy (jeden z *When We Were Very Young*, drugi z obu tomików) oraz dwa pełne przekłady i *When We Were Very Young*, i *Now We Are Six*, a także cztery przekłady *Winnie-the-Pooh* (dodatkowo ukazały się też tłumaczenia na język kaszubski i gwarę wielkopolską oraz śląską) oraz dwa *The House at Pooh Corner*.

BIBLIOGRAFIA

- Campbell, J. (2017). *The Art of Winnie-the-Pooh. How E.H. Shapard illustrated an icon*. London: LOM Art.
- Carpenter, H. (1987). A.A. Milne and Winnie-the-Pooh: farewell to the enchanted places. W: *Secret Gardens. A Study of the Golden Age of Children's Literature (188–209)*. London – Sydney: Unwin Paperbacks.
- Milne, A.A. (1911). *The Day's Play*. Wyd. 3. London: Methuen & Co. Ltd.
- Milne, A.A. (1929). *By Way of Introduction*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Milne, A.A. (1940). *It's Too Late Now. The Autobiography of the Autor*. Wyd. 4. London: Methuen & Co. Ltd.
- Milne, A.A. (1986). *Fredzia Phi-Phi* (tłum. Monika Adamczyk). Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Milne, A.A. (1990). *Zakątek Fredzi Phi-Phi* (tłum. M. Adamczyk-Garbowska). Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Milne, A.A. (1994). *Kubuś Puchatek* (tłum. B. Drozdowski). Warszawa: Wydawnictwo Philip Wilson.
- Milne, A.A. (2005a). *Kiedy byliśmy bardzo młodzi* (tłum. M. Rusinek). Warszawa: Egmont Polska.
- Milne, A.A. (2005b). *Mamy już sześć lat* (tłum. M. Rusinek). Warszawa: Egmont Polska.
- Milne, A.A. (2005c). *The Complete Winnie-the-Pooh (containing Winnie-the-Pooh and The House at Pooh Corner)*. London: Dean.
- Milne, A.A. (2005d). *When We Were Very Young and Now We Are Six*. London: Egmont.
- Milne, A.A., Benedictus, D. (2013). *Wielka księga Kubusia Puchatka* (tłum. I. Tuwim, M. Rusinek). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Milne, Ch. (1975). *The Enchanted Places*, New York: E.P. Dutton & Co.
- Milne, Ch. (1982). *Zaczarowane miejsca* (tłum. K. Jurasz-Dąbska). Warszawa: Czytelnik.
- Milne, Ch. (2001). *Poza światem Puchatka. Wybór ze wspomnień* (tłum. M. Motak). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Nycz, R., (2013). Tropi „ja”. Koncepcje podmiotowości w literaturze polskiej ostatniego stulecia. W: *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie (91–122)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Sławiński, J. (2002). Postać literacka. W: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich (412–413)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Swann, T.B. (1971). *A.A. Milne*. New York: Twayne Publishers, Inc.
- Thwaite, A. (1994). *The Brilliant Career of Winnie-the-Pooh. The story of A.A. Milne and his writing for children*. Wyd. 2. London: Methuen.
- Thwaite, A. (2009). *A.A. Milne. Jego życie* (tłum. M. Glasenapp). Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Wullschläger, J. (1995). A.A. Milne: the Fantasy Tamed. W: *Inventing Wonderland. The Lives and Fantasies of Lewis Carroll, Edward Lear, J.M. Barrie, Kenneth Grahame and A.A. Milne (175–199)*. London: Methuen.

BARBARA KACZYŃSKA ORCID: 0000-0003-0421-9205
University of Warsaw

Trickster in Children's Literature: Between Justification and Condemnation. The Case of the "Puss in Boots" Tale in Poland

Abstract: The article discusses the treatment of the trickster figure in the Polish tradition of the "Puss in Boots" tale addressed to children. The analysis of the texts by Antoni Józef Gliński (1853), an anonymous author (1912), Ewa Szelburg-Zarembina (1954), Hanna Januszewska (1968), Milena Kuszczalska (2009), and Robert Jarosz (2015) shows that the tale is often inscribed within the value system meant for the moral education and socialization of children. Depending on the emphasis put on this didactic intention, the ambivalent character of the cat can be either justified and absorbed by the established moral order, or excluded from it and condemned.

Keywords: trickster in children's literature, Puss in Boots, Charles Perrault, fairy tale adaptation

"Trickster", an anthropological term first used by Daniel Brinton in his 1885 article about Algonquian beliefs (Szyjewski, 2020: 164), is a category commonly used in the study of mythologies and folktales to refer to characters who engage in trickery and deception (Fernandes, 2008: 992). As noted by Michael P. Carroll (1984: 105–107), the term is actually applied to various distinct types of characters, such as the "clever hero" who outwits stronger opponents, or the "selfish buffoon" whose "elaborate deceits", devised in order to satisfy "his enormous appetites for food and sex", often backfire and leave him "looking incredibly foolish". What seems to be true for all trickster types, however, is their propensity to subvert or violate the moral norms and social codes prevalent in a given community. The trickster, pitted against opponents boasting greater physical or social strength, contests or even destroys the established order. However, he¹ is amoral rather than immoral: the narration suspends ethical judgment of his transgressions for the sake of amusement and amazement at his craftiness.

¹ Male pronouns are used in the paper for the sake of brevity; incidentally, it is worth noting that male tricksters are more common than female ones.

Ambivalent by definition, he most often acts for self-serving reasons. Nevertheless, sometimes his deeds benefit the weak who have until now been disadvantaged, and allow for a new, better order to be created (in such a case, the trickster may become a culture hero). The attractiveness of this character type may lay in its direct connection to the basic condition of human being, who, while initially weak, learns to manipulate and master his environment and himself (Lüthi, 1987: 132). However, the trickster's transgressions, especially if they are limited to a playful narration in the carnivalesque convention of the *monde à rebours*, may actually serve to reinforce the established order. When the trickster outwits a powerful opponent, he exploits the existing system, but he rarely changes its nature. This "conservatism", so to speak, is characteristic of folk oral literature, created for and by the underprivileged, for whom witty mockery was the only imaginable – and always only temporary – form of retaliation against those in power (Darnton, 2012: 79).

While ubiquitous in myths and folktales, the trickster is often treated with unease, and thus erased, in contemporary mainstream written literature which tends to subscribe to a morality more complex than "end justifies the means", and "the weak deserve to beat the strong" (Robert, 1981: 66). Such literature is more likely to promote the prosocial values and moral ideals (honesty, integrity, generosity, and bravery), which the trickster spurns, and which are based on a notion of goodness more abstract than satisfaction of an individual's desires. This seems especially true if children's literature is considered. Since its very conception in the Age of Enlightenment, one of its most important functions has been the socialization and moral education of its audience (Żurkowski, 1989: 12). The amoral and ambivalent trickster hardly lends himself to such a goal².

Within children's literature, all traditional fairy tales are often thought – particularly by laymen, and contrary to facts – to provide perfect lessons about the nature of and the strife between good and evil (Gil-Budzyńska, Kowalewska, 2014). However, due to fairy tales' kinship with more archaic myths and

² That is not to say that children's literature does not have ambivalent or transgressive characters. On the contrary, many of the acclaimed children's books from the last century make good use of trickster figures. What is discussed here is a general tendency, confirmed by professional and non-professional discourse on children's literature. It is also worth noting that while some characters in children's literature exhibit trickster-like qualities, the latter are often mitigated by more traditional moral virtues: for example, Astrid Lindgren's Pippi Longstocking certainly violates social codes, but she conforms to higher standards of generosity, probity, and bravery. Francesca Simon's Horrid Henry may be closer to the trickster ideal (alternately as a clever hero and a selfish buffoon), but even his behaviour never transgresses certain boundaries (for example, Henry always goes to his room when his parents tell him to do so). Finally, Jan Brzechwa's Cheating Flea (Pchła Szachrajka), when put on trial after a life of playful deceit, promises to never lie again, and although her conversion to decency is presented in a tongue-in-cheek manner, it nevertheless brings the character in line with conventional morality.

folktales, as well as their original adult audience, their moral message is sometimes less obvious and less innocent than is commonly perceived. Such is the case of "Puss in Boots"³.

Maître Chat, ou le Chat botté, published in 1697 and most often attributed to the academic Charles Perrault, while based on Italian tales by Giovanfrancesco Straparola and Giambattista Basile, is usually deemed the canonical *textus princeps* and the foundation of later tradition. It was Perrault who first shifted the focus of the narration from the human protagonist to his animal helper, as evidenced by the tale's title: *le maître chat*, or the master cat, is much more important than the cat's master. It is the former's foresight and skillful manipulation of signs and appearances that is at the center of reader's attention (Sermain, 2005: 192). All of the cat's actions aim to transform the reality so that it conforms to his words. Even his offer of help given to the young miller's son at the very beginning of the tale may be read as a deceit that he uses in order to avoid the ultimate desubjectifying aggression: being eaten by his master and having his skin turned into a muff (Marin, 1978: 123; Eichelt-Lojkin, 2013: 251). To escape this horrible fate of being turned into food and clothing, the cat does not shy away from physical violence, but his principal *modus operandi* is deception and cajolery. He traps a young rabbit, "poorly educated in this world's ruses", and kills it "mercilessly"⁴ (Perrault, 2005: 214). Offering the prey to the king, he presents it as a gift from his master, whom he calls a marquis, thus usurping the monarch's title-granting prerogative. In order to legitimize his subterfuge, he tells his master to strip naked, as a youth in peasant clothing will always be perceived as a peasant, but the same youth in the nude can be presented as a robbed nobleman. Having persuaded the king to dress the fake marquis in royal robes and to let him sit in the royal carriage, next to the royal daughter, the cat then seizes the surrounding lands by menacing their inhabitants: if they do not tell the king they are subjects of the marquis, he says, they will be chopped finely like meat for pâté. Their real lord, a vain and naïve ogre, provoked by the cat to confirm the rumors about his magical ability, transforms first into a fearsome lion, and then into a defenseless mouse. While he tries to prove his alleged authority, the ogre loses it completely when he is swiftly devoured by the cat. His ownerless estate can in turn serve to prove the alleged authority of the marquis. The king's and princess's gullibility, coupled with the former's propensity to drink, and the latter's lust, suffice to turn the miller's son into the heir to the throne, and the cat into a lord. Reality has been altered to fit the words that used to be lies; the initial promise of help has been fulfilled, and the king's credulous fiat has legitimized both the marquis's title, and the cat's boots. Indeed, this memorable

³ For the purposes of this article, *Puss in Boots* (in italics) is used as the title of specific texts, while the "Puss in Boots' tale" refers to the broader tradition or tale type.

⁴ "peu instruit encore des ruses de ce monde", "sans miséricorde". All translations in the text are mine. Original quotes from literary texts are provided in the footnotes.

and picaresque costume invented by Perrault alludes to the footwear that was once worn exclusively by noblemen going to the war. By donning boots, the cat has usurped a status to which he has had no right – at least, until the master’s social ascension has also ensured the advancement of his crafty servant (Morgan, 1987: 71).

The trickster cat’s success follows the logic of folktale ethics, which lets the underdog outwit the stronger opponent and triumph in the end⁵. However, despite the apparent simplicity and one-dimensionality of the tale, Perrault writes for the literate, privileged elites. Instead of being a model to be imitated, the trickster is construed as an imitation of a real-world phenomenon. As noted by Morgan (1985: 80, 151), Perrault’s choice of words, and particularly the versified morals that conclude the tale, provide disillusioned commentary about fraudulent upstarts’ slyness and ruthlessness (“industrie” and “savoir faire”, which were at the time derogatory terms – Perrault, 2005: 218), as well as the faulty nature of a society which invites its own demise because of its excessive trust in appearances on which it is built (“habit” and “mine” – Perrault, 2005: 218) (see also: Eichelt-Lojkine, 2013: 280; Trinquet, 2012: 187).

As time passed, and especially once the folktale and the literary fairy tale had been confined to children’s literature in the 18th and 19th centuries, Perrault’s social commentary became irrelevant and unnoticeable. The focus shifted to the joyful triumph of the weak and dispossessed over the powerful villain. The tale itself has been subject to uncountable adaptations, transformations and retellings (see Escarpit, 1985), both in French and in other languages, including Polish. The rest of this paper analyzes some Polish texts belonging to the “Puss in Boots” tradition, in the attempt to determine whether its absorption into children’s literature has affected the trickster’s portrayal, and whether the authors, wishing to educate and socialize their young readers, introduce the ethics of honesty with which the cat’s behavior is at odds.

The six texts⁶ selected for the analysis (five literary fairy tales and one theatrical play) are the product of three distinct periods in the history of Polish children’s literature: the second half of the 19th century, when the genre started to gather momentum; the communist period in the 20th century; and the most recent, 21st-century developments. The first four are cited in the Polish Folktale Dictionary (Wróblewska, 2018), which is why I have deemed them representative for the Polish “Puss in Boots” tradition. The two most recent works were chosen amid the plethora of available texts because of their interesting

⁵ Characteristic of many traditional narratives, this type of ethics represents the “ritual powers of the weak”, who “appear to symbolize the moral values of communitas as against the coercive power of supreme political rulers” and are “representatives or expressions of universal human values” (Turner, 1991: 110).

⁶ The use of terms “retelling” and “adaptation” is limited in this paper, so as not to put unnecessary stress on the relation of hypertextuality (as defined by Genette, 2014), which is difficult to establish in some cases.

treatment of the trickster figure. The analysis aims at exploring certain existing phenomena without suggesting that they are dominant in the contemporary "Puss in Boots" tradition, as it is evident that a different selection of texts may have yielded different results (for another overview of the subject, see Woźniak, 2009).

The oldest work discussed is *Baśń o księciu na Gołoszyszkach Gołopiętskim i o jego kocie* [Tale of Prince Bare-Heels of Bare Hamlet and his cat⁷] by Antoni Józef Gliński, published in the third volume of his *Bajarz polski* [The Polish Storyteller, 1853], a collection which remained immensely popular until the beginning of the 20th century. Gliński's fairy tales, written in formulaic rhymed prose, were inspired mostly by Belarussian folktales and Russian literature. Indeed, the idea for "Prince Bare-Heels" was probably taken from Vasily Zhukovsky's rhymed adaptation of Perrault's tale (Krzyżanowski, 1961: 500). However, Gliński includes elements absent from any other version, such as the exuberant gifts that the cat offers the king. Instead of rabbits and partridges that he has trapped in a sack, Gliński's cat lures entire herds of hares, wolves, and bears into the king's garden, seducing them with tales of delicacies awaiting within. His trickery is not only much more spectacular, but also based exclusively on the mastery of language and persuasion skills. Lies, threats, and flatteries, deployed in order to avoid being eaten and skinned, let him secure the hand of the princess for his master. The cat himself is granted titles, orders, and a pair of red velvet boots, which are no longer a colorful symbol of his fervent activity and usurped status (Decourt, 1998: 104), but a sign of his newly acquired wealth and prestige; instead of being an instrument of trickery, they are its reward.

Gliński's cat, compensated for his deceitfulness, is joyfully amoral, but his actions are justified by the fact that he serves his master, who is even cited in the tale's title. Unlike Perrault's miller's son, who is remarkably bland and passive until he quite skillfully joins in the deception himself, Gliński's protagonist exhibits the highest virtue, repeatedly extolled by the author in other tales: charity. His poverty, which earns him the derisive nickname "Prince Bare-Heels", results not only from the unjust division of inheritance left by his father, but also from his generosity towards the destitute, widows, and orphans. Even when he ponders cooking and skinning his cat, he reflects that it would not help him in aiding the needy. In no way does his philanthropy influence the plot of the tale; nevertheless, it marks him as deserving of having his fate improved by the magical helper. The basic folktale ethics of the triumph of the weak is bolstered with the underdog's additional moral merit. Thus, the trickster cat is an agent of justice delivered to the oppressed and, more importantly, the worthy.

⁷ While "Gołoszyszki" was an actual village in the region which now belongs to Belarus, Gliński most likely used the name due to its association with *goły* 'bare, naked, destitute'.

A similar idealization of the miller's son can be found in anonymous *Mądry kot* [A Wise Cat, 1893]⁸, where it is coupled with the vilification of the antagonist. The earnest and honest youth is a gifted rat-catcher, aspiring soldier, and the best friend of his cat, whose actions are not motivated by the fear for his own hide, but by the love for his companion and master. Just like in Gliński's version, some of his trickster feats are quite spectacular, but also quite heroic: he hunts for legendary red rabbits in an impenetrable thorn forest, and lures no less mythical white partridges out of an inaccessible mountain valley. His extravagant attire (apart from red boots, he also sports a feathered hat and a golden chain) is explicitly said to invest him with prestige of the rank he pretends to possess, as they make people bow humbly before him. However, the bold lies he tells the king meet with a slight reproach from the cat's master, who fears just punishment (and thus confirms his respect for the established moral code).

The cat's deceptions are justified not only by the spiritual excellence of the person they are meant to help, but also by the wickedness of the tale's villain. In Perrault's and Gliński's works, the shape-shifting opponent tricked into becoming a helpless mouse is given almost no characteristics, apart from the obvious negative connotations of the French word *ogre*, his magical abilities, his wealth, and his apparent vanity. His cruelty can only be read into Perrault's text if we interpret the peasants' susceptibility to the cat's threat of chopping them into pâté as a hint at the ogre's man-eating habits (Marin, 1978: 130). In Gliński's tale, even this suggestion of violence is absent, as the opponent is a wizard, and the cat's threat specifies that uncooperative peasants will be chopped by the king's guards (it seems that the monarch is a more feared power figure than a landlord who can transform into a lion).

The villain in *Mądry kot* is much more despicable: he is a giant evil wizard Kościej, a figure seemingly borrowed from Russian folklore (cf. Koschei the Deathless in Afanasyev's collection). In the analyzed text, Kościej "had turned many people into animals, battled the king himself, and did not fear his army because he would take away the soldiers' courage with magic and make them flee"⁹ (Anonymous, 1912: 25). In consequence, when the cat opposes and eliminates him, he does not violate the established hierarchy and social order; on the contrary, he aids the rightful monarch to restore his undermined authority. Interestingly, the wizard is not devoured after turning into a mouse. Instead of being annihilated, so that he can be smoothly supplanted by the cat and his master, his body, returned to its natural form after death, becomes a crucial

⁸ The 1912 edition consulted for the purposes of this paper is allegedly a reprint of a work first published in 1893.

⁹ "W zamku tym mieszkał bardzo zły czarownik, Kościej, który już wielu ludzi pozamieniał w zwierzęta, z samym królem wojował i nie bał się jego wojska, bo czarami odbierał żołnierzom odwagę i zmuszał ich do ucieczki".

proof of the miller's son heroic merit. The king's speech at the end of the tale is particularly telling:

Dear Prince Jaskiewicz! I see that you are brave, since you have killed Kościej; hospitable and generous, since you have been sending me excellent game, and since you have received us today so magnificently; rich, since you own such beautiful fields, forests, and this enormous castle; as well as young, handsome, and polite¹⁰ ([Anczyc], 1912: 30).

While the miller's son's wealth is the result of mystification, he does possess all of the other qualities listed by the king, even if it is the cat who puts them to action. Most importantly, the king accepts the youth as his son-in-law not because of infatuation with the external traps of rank and because of gullibility intensified by indulgence in liquor, but in recognition of a very real service that has been rendered to him. The elevation of the miller's son proves beneficial for the entire realm, as the narrator assures us that he became "a good and just king"¹¹ (Anonymous, 1912: 31). Thus, the trickster is somewhat tamed and adapted to traditional moral standards: as questionable as his methods may be, the cat's intention to help his friend is laudable, and his actions serve to restore the order, not to subvert or overturn it.

To some extent, the two 19th-century texts discussed here rehabilitate the cat by idealizing his master, but his acts remain those of a sly and ruthless trickster. Even though children's literature of the period on the whole has been analyzed as autocratically didactic (Waxmund, 2000: 21), the didactization of "Puss in Boots" is relatively limited. This is, perhaps, the cause or effect (or both) of folktale and fairy tale not being fully accepted in Polish children's literature in the 19th century and early 20th century (Dygasiński, 1884: 10; Sempołowska, 1981; Starowiejska-Morstinowa, 1939: 158).

The preoccupation with moral education of children did not become less pronounced in mid-20th century. In communist Poland after the Second World War, this tendency overlapped with the desire to socialize young readers into exemplary citizens of the brave new world. For a time, folktales and fairy tales were criticized for propagating superstitions and pointless fantasies, as well as cruelty and deceitfulness (Osterloff, 1946; Librachowa, 1946/1947; Zawodniak, 1998: 84, 88–89). However, they were quickly restored to grace on the condition of their adaptation and purification. Violence was not permitted¹²,

¹⁰ "Kochany książę Jaskiewicz! widzę, że jesteś dzielny, bo zabiłeś Kościeja; gościnnym i hojnym, bo przysyłałeś mi piękną zwierzynę i przyjąłeś nas dziś tak wspólnie; bogatym, bo posiadasz przepiękne pola, lasy i ten ogromny zamek; a na koniec młodym, przystojnym i grzecznym".

¹¹ "[...] dobrym i sprawiedliwym królem".

¹² "For many years, I worked at „Nasza Księgarnia” [one of the two publishing houses which published children's books during the communist period]. [...] We carefully chose and selected fairy tales, so that there was nothing terrible in them. Our selec-

and neither were deceptions. New literary fairy tales, officially based on folktales¹³, were supposed to emanate innocent optimism and lofty sense of justice, supposedly characteristic of the idealized folk: "It was the bourgeois literature that chose a rogue and a rascal for its hero [...]. The folk hero in general is simple and noble" (Żylińska, 1953).

In this context, the "Puss in Boots" tale became especially problematic, and particular care had to be taken when transmitting it to children, as evidenced by the recommendations found in two of the most important books on children's literature published in 1950s:

When I was telling the amusing, but deeply immoral tale of "Puss in Boots", the youngest girl, alarmed by the cat's deceptions, asked: "Was he good?" [...] I dispelled the emotional girl's doubts by saying that the cat loved [the miller's son] and wanted to help him in this way, but he was in the wrong. Regardless of whether a child asked the question, which sped up the "correction" of the tale's immoral elements, I usually "corrected" the hero's character in the tale's ending, making him reveal the cat's deceit, and earn the king's and the audience's forgiveness (Wortman, 1958: 180–181).

The point is not that there must not be any envy and cunning in fairy tales, but that the person who has these flaws or feelings must not be a hero who is liked and treated with indulgence. That, however, was the case in many old fairy tales, in which layabouts and frauds were warmly admired and appreciated. Such fairy tales are in conflict with pedagogy, unless the feats of a figure such as Puss in Boots – who is one of the most charming fairy-tale characters – are presented as a joyful absurdity. The listener must not take the tale to heart; we need to laugh along with him at the amusing deceptions, making it clear, however, that we do not approve of them (Słońska, 1959: 86).

The path indicated by Wortman and Słońska had already been followed by the renowned author Ewa Szelburg-Zarembina in her collection *Kije samobije i inne baśnie* [Cudgel in the Sack and other tales, 1954]. The texts in the volume repeatedly condemn frauds and glorify honest work of the laboring class: for example, Szelburg-Zarembina's Cinderella, instead of marrying an idle prince, prefers a shoemaker who knows his trade, and the princess on top of the glass mountain is rescued only when glassworkers build a magnificent glass city around her prison. In keeping with this moral and social message, *Baśń o kocie w butach* [Tale of Puss in Boots] insists on the miller's son's purity of heart. Unlike his materialistic older brothers, he values the cat's company much higher than the inherited land and riches. The impeccable youth would never think of eating and skinning his servant, who, as a consequence, is not motivated by

tion of Grimms' tales was based on a German edition, but the endings were changed" (Wortman, 1978: 228).

¹³ In 1949, the Ministry of Culture and Art went as far as to organize a writing contest with the aim of adapting folktales analyzed by Krzyżanowski (1947) for children. The winner was Hanna Januszewska, who later adapted Perrault's fairy tales (Budnik, 2013).

fear, but by gratitude and recognition of the master's virtues: "I want to look after you because you are a good boy"¹⁴ (Szelburg-Zarembina, 1954: 27).

The cat's trickeries are fewer and less ruthless than in the tales by Perrault, Gliński, and the anonymous author of *Mądry kot*. The hunt for partridges is barely mentioned, and does not serve to demonstrate the cat's craftiness; neither does he threaten the peasants, who look at him with wonder rather than with fear or reverence inspired by the lordly attire. The impetuous wizard is easily provoked to turn into a mouse and finds his death in the cat's maw, but when the cunning servant offers the ownerless castle to his master, the honest miller's son protests:

I am not a prince who wears silver and gold [...] You want to do me a bad service, my friend cat! / There are people here who spent their lives working / for this wizard, who lived on their labor. / They will take everything. [...]. I don't want to trick people, even for gold. / I've listened to you long enough, I don't want any more deceptions. / I will work for both of us. Look, I have strong hands¹⁵ (Szelburg-Zarembina, 1954: 30).

The speech, steeped in the ethics of honesty, confirms the miller's son's uprightness and expresses a clear critical judgment of the trickster's methods. Additionally, it subtly modifies the portrayal of the defeated antagonist, who becomes a landowner exploiting the laboring class. While Perrault demonstrated how faulty social norms can be abused and subverted by ambitious frauds, and the anonymous author insisted on the restoration of a fair monarchical order, the miller's son in Szelburg-Zarembina's tale refuses advancement within the established system based on exploitation and deception. The announced redistribution of goods and willingness to work mark him as a hero of a new fairy tale, expressing the ideological concerns of socialism. However, Szelburg-Zarembina does not completely break the traditional fairy tale convention, as the miller's son does finally marry the princess – but it is his honesty that earns him her heart and hand.

The cat's actions, despite his good intentions and their fortunate consequences, are unequivocally condemned. The trickster, even one that is much less ruthless than Perrault's or Gliński's, must repent. Far from being rewarded with wealth and prestige, he becomes a nanny and storyteller for his master's children: "It is no sin to make up things in fairy tales, / and it makes children laugh"¹⁶ (Szelburg-Zarembina, 1954: 32). Untruth can only be tolerated

¹⁴ "Chcę się tobą opiekować, boś jest chłopiec dobry".

¹⁵ "Ja nie jestem księciem, który chadza w srebrze, w złocie. [...] Złą przysługę chcesz mi oddać, przyjacielu kocie! / Są tu ludzie, co stracili siły na robocie / w służbie tego czarownika, który żył z ich pracy. / Oni wezmą sobie wszystko. [...] nie chcę w błąd wprowadzać ludzi, choćby i za złoto. / Dosyć ciebie już słuchałem, oszustw nie chcę więcej, / Zapracuję na nas obu. Patrz, mam silne ręce".

¹⁶ "W bajkach zmyślać to nie grzech, / a dzieciakom z tego śmiech".

as fiction, which is why the cat's propensity for lies is channeled into harmless stories, told for the amusement of children. It is worth noting that when the tale was republished in the 1970s, the final illustration by Władysław Krusiewicz showed the cat sitting next to a cradle without his boots. Stripped of his picaresque attribute of the usurped worldly status, the trickster is fully domesticated and absorbed into the firmly established moral order.

Hanna Januszewska was much less radical in her *Kot w butach* [Puss in Boots, 1968]¹⁷. Unlike the authors discussed previously, she openly based her story on Perrault's; in fact, in 1961, she published the first complete Polish translation of Perrault's tales. However, it met with limited success, unlike the more loose adaptation published several years later and reissued multiple times up until the 2000s. Even though Perrault is credited as the author on the cover and the title page of the adaptation, the text itself has little to do with the French 17th-century tale, except for the general plot. Januszewska indulges in her own, cordial, jovial, and energetic style, filled with warm, innocent humor, and interspersed with short poems¹⁸.

It is precisely one of these verses that lets the cat expound his philosophy: "Against the games of fate, / the cat way / is not to bite nor hiss. // A smart type / prefers to sniff around, / to peek, to eavesdrop. // Very slowly, / very quietly, / retracting one's claws, // pussyfoot around, / purr a little bit / and climb upwards"¹⁹ (Perrault, 1971: 41). The mischief which the cat openly admits is playful rather than predatory. Gone is the violence that Januszewska might have deemed unpalatable in Perrault's text, such as the danger of being eaten and skinned, or the merciless killing of an inexperienced rabbit. However, the trickster never shies away from other deceits, and he has a particular charm that his earlier counterparts lack. His mastery of flattering conversation is emphasized in a dialogue with the princess, in which he persuades her to go on a ride to the mill – a ruse that later allows him to introduce his master, supposedly the marquis robbed by brigands.

Nevertheless, the cat's joyful deceptions come with a proviso that seems to be an answer to Słońska's recommendation quoted above. After the cat promises help, the miller's son remains skeptical: "He knew the tomcat well, and he also knew that he gets on in life not with honesty and courage, but rather with subterfuge and cunning, and since the miller's son was a decent boy, he didn't like it very much"²⁰ (Perrault, 1971: 42). His doubts are a reminder of moral

¹⁷ The tale was first published separately in 1968, and then included in a collection of tales adapted from Perrault in 1971.

¹⁸ See Woźniak (2010 and 2011) for a comparative discussion of Januszewska's translation and adaptation.

¹⁹ "Na gry losu / koci sposób / to nie gryźć, nie fukać. // Łeb co tęższy / woli węszyć, / podejrzeć, podsłuchać. // Pomalutku, / po cichutku, / ukrywszy pazury, // tu – pokluczyć, / tam – pomruczeć / i piąć się do góry".

²⁰ "Znał dobrze kocura i wiedział, że radzi sobie w życiu nie tyle otwartością i odwagą, co podstępem i sprytem, a młynarczyk był zacny chłopak i nie bardzo mu się to podobało".

qualities that the child reader is expected to value in real life; only with this rule in mind can he safely enjoy the trickster's feats. The miller's son distances himself from his servant's methods, which, together with later ignorance of the cat's plan, absolve him of being complicit in the deception, even though he benefits from it. By remaining passive and unaware of the cat's plans, he can remain "a decent boy", and his worthiness is confirmed when he manages his newly acquired possessions "skillfully, diligently, and fairly"²¹ (Perrault, 1971: 50).

It is also worth noting that the tale's ending emphasizes the cat's well-being rather than social ascent: instead of being a great lord who still hunts mice for entertainment, he "became fat like a dumpling, feasting on the leftovers from the king's table"²² (Perrault, 1971: 50). The trickster's portrayal is once again softened and imbued with homely humor. Still, when neighbors ask the miller's son how he gained his riches and titles, he tells them to talk to the cat, who – stroking his whiskers like a charming rogue that he is – responds that "a cat does things the cat way, and my master does them the human way"²³ (Perrault, 1971: 50). After the clear critical disclaimer at the beginning of the tale, the trickster (never too violent and motivated by good intentions) can be appreciated as a likable sybarite rascal whose very nature places him outside the traditional morality – but only as an amusing exception to the rule.

The works by Szelburg-Zarembina and Januszewska have both been imitated by other authors, albeit often with less talent. Januszewska's adaptation in particular has shaped (or skewed) the reception and perception of Perrault's tales in Poland, to the point where the original texts have long remained practically unknown²⁴. The "Puss in Boots" tale has been attributed to Perrault and published under his name; the actual authors, now called adaptors, are hidden in the small print on the copyright page. Frequently, the texts are uninspired clones of each other, and the cases in which authors engage in a deliberate discussion with earlier tradition are relatively few.

One such exception is the adaptation by Milena Kusztelska. Published under Perrault's name, her tales are conceived in direct opposition to his texts, which she deems too short, sparse, lacking in dialogues and diverse vocabulary, and absolutely inappropriate for modern children (Kusztelska, Otrębowska-

²¹ "[...] gospodarzył dzielnie, rzetelnie i sprawiedliwie dobrami po czarodzieju".

²² "[...] wypaś się jak kluska na resztkach z królewskiego stołu".

²³ "[...] kot postępuje po kociemu, a mój pan po ludzku".

²⁴ Two press articles seem particularly telling in this regard. The first one, a review of Januszewska's adaptation (Łukaszewicz 1984), praises Perrault for his warm humour, even though it is entirely the invention of Januszewska's, whose name the critic does not even mention. The other (Wach 2004) is an outraged critique of an edition of Perrault's *Paluszek* [Little Thumb]: the faithful translation is deemed "loose interpretation with macabre elements" by commentators familiar only with the bowdlerized adaptations by Januszewska and her imitators. Some later adaptations, boasting the name "Perrault" on their covers and title pages, are in fact based on Januszewska's text (although the debt is obviously never avowed).

-Piasecka, 2006). It is no surprise that her *Kot w butach* [Puss in Boots] is six times longer than the source text, and the trickster is even more tame than in Januszewska's version.

In a great number of tales belonging to the "Puss in Boots" tradition, including those analyzed above, the reader witnesses the cat's deeds as they happen, which gives the impression of the trickster's power of foresight and mastery of the situation. While it is rarely specified whether he devised all of his actions beforehand, the swiftness of reaction suggests either careful planning or excellent improvisation. This impression is much weaker in Kuszczalska's adaptation due to the sheer length of descriptions and dialogues, as well as the cat's monologues in which he reveals his plans before they are enacted. For example, after seeing the evil wizard's castle for the first time,

[t]he cat pondered it for a moment, hummed under his breath, scratched himself once or twice behind the ear to get rid of fleas, and then muttered to himself in a firm voice:

Even if I lose my whiskers, / Jaśko [the miller's son] will be the lord of the castle.
/ I may even lose my claws here, / As long as Jaśko gets rich²⁵ (Perrault, 2009: 83).

The description and rhyming monologue not only slow down the action and, arguably, defuse the tension, but also show the cat to be of a contemplative nature. Scratching for fleas additionally affects the character's dignity. While it is true that in the texts by Perrault, the anonymous writer, and Szelburg-Zarembina, the cat momentarily becomes the butt of a joke when he displays extreme cowardice in front of the antagonist-turned-lion, he quickly recovers and returns to his usual fervent activity. Kuszczalska is much more consistent in presenting the cat as a funny and adorable character. When he first arrives at the royal court, he is met with hearty laughter of the king and courtiers, amused by his small stature and grandiose statements. His subsequent knight-riding is a playful parody of the ceremony:

And so the cat was solemnly knighted to everyone's amusement. The king himself girded him with a leather belt which was actually an ornate collar belonging to his favorite greyhound (since they couldn't find anything smaller), and presented him a small sword with which he had played war games when he'd been a young boy.

"Hurrah! Vivat!" they all cried, as they had already grown to like the tomcat, and had got used to his sayings and jokes with which he sometimes outshined the jester himself²⁶ (Perrault, 2009: 71).

²⁵ "Podumał kot chwilę, pomruczał pod nosem, drapnął łapą raz i drugi za uchem, by pcheł się pozbyć, a potem zamruczał do siebie, a w jego głosie dźwięczała stanowczość: / Choćby mi miały wypaść wąsiska, / Stanie się Jaśko panem zamczyska. / Nawet pazury mogą tu stracić, / Byłe się tylko Jaśko wzbogacił".

²⁶ "Tak oto kot został uroczystie pasowany na rycerza ku ogólne uciesze. Sam król opa-

The final comparison to the court fool is particularly significant. While the cat does ascend to the royal court, he does so as a figure that, by definition, is not taken seriously. Similarly to Szelburg-Zarembina's storyteller, Kuztelska's jester poses no threat to the established order, as untruths told by both of these figures are safely enclosed within the convention of amusing fiction. While it would be excessive to say that the cat is mocked in Kuztelska's tale, there is no doubt that the trickster's predatory nature and subversive qualities are obscured for the sake of harmless – if rather bland – entertainment. Another, more obvious similarity to Szelburg-Zarembina's "domestication" of the character is discernible in the ending of Kuztelska's tale, when the cat happily anticipates the birth of his master's first baby, himself "bouncing on the chair like a child"²⁷ (Perrault, 2009: 90). Infantilized and family-oriented, the trickster is subdued and confined within the social and moral norms.

He is never violent, as even the rabbit that he has trapped becomes the princess's pet rather than the king's meal. What is more, Kuztelska arms the cat with good intentions and rallies him to the cause of proper social order by vilifying his final antagonist in an even more pronounced way than the author of *Mądry kot*. The wizard who replaces Perrault's ogre is first described by his miserable subjects. The peasants, who are the first characters in the tale impressed by the cat's lordly attire, lament their sad fate in an archaic style reminiscent of 19th-century literature of purpose:

"Forgive our boldness. We are simple people, not used to the ways of the great world. [...] We serve the count. He is an evil and cruel man, with no pity or mercy for us. He's also said to dabble in magic and to have signed a pact with the devil himself..."

"He's some sort of a werewolf!" screeched a fat beldam on the side²⁸ (Perrault, 2009: 81).

Moved by the peasants' complaints, the cat persuades them to tell the king they are subjects of the miller's son; instead of threatening them, he gives a heartfelt promise of a swift delivery from their evil lord. He does not question the hierarchy itself, but its perversion, which he plans to correct by supplanting the cruel wizard with the benevolent miller's son. Instead of abusing and

sał go skórzanym pasem, który w rzeczywistości był ozdobną obrozą jego ulubionego charta (nie znaleziono bowiem nic mniejszego), i wręczył mu małą szpadę, którą kiedyś bawił się w wojnę, gdy był jeszcze małym chłopcem.

– Niech żyje! Wiwat! – krzyknęli zebrani, bo zdążyli już polubić kocura i przyzwyczaili się do jego powiedzonek i żarcików, którymi nieraz przyćmiewał samego błazenka”.

²⁷ “– A nim roczek minie, piastunem królewskiego dziecięcia zostanę! – cieszył się, podskakując jak dziecko na krześle”.

²⁸ “Wybacz nam naszą śmiałość. Prości my ludzie, do wielkiego świata nieprzywykli. [...] Na służbie jesteśmy u pana hrabiego. Zły to i okrutny człowiek, nie ma dla nas litości ani miłosierdzia. Powiadają też, że się czarami zajmuje i z samym diablem pakt podpisał...”.
– To jakiś wilkołak! – pisnęła z boku gruba babina”.

overturning the established order, Kuztelska's trickster restores it. As he works not only for the advancement of his master and for his own gain, but also for the betterment of the people's fate, his lies and tricks are justified by the greater good he achieves. To dispel all doubts as to the cat's moral standing, Kuztelska further vilifies the antagonist, who lives in a dark, overgrown castle, has an owl for a pet, and dines on frogs and snakes.

Finally, the trickster's portrayal is affected by the figure of his master, who in this case is presented as good and caring, but indecisive and scatter-brained. The cat provides the necessary impulse to action, allowing him to achieve his full potential. Kuztelska ends the tale with words of coaching wisdom: "There is nothing that can't be done if you want it very much. And if you know what you want"²⁹ (Perrault, 2009: 90). She thus echoes the psychoanalytical interpretations that have circulated since the second half of the 20th century. According to them, the function of the "Puss in Boots" tale is to increase the child's confidence and trust in his or her qualities which may not be immediately apparent. Paradoxically, the trickster's lies, instead of manipulating reality, serve to uncover the deeper, spiritual truth (Bettelheim, 1996: 32; Baluch, 2008: 60–61). This uplifting message, focused on a child's development, is the one that Kuztelska decided to emphasize in her tale. Ensuring the necessary stimulus for his master's internal growth provides another justification for the cat's actions, besides the restoration of proper social order which would be based on fair rule instead of exploitation and terror.

Interestingly enough, Kuztelska's text never questions the morality of the cat's actions, but perhaps it does not need to with the well-meaning pet who is more cute than cunning as its main character. The trickster figure, polished and padded with funny gestures and good intentions, has been rendered sufficiently harmless.

The last work to be discussed presents an entirely different solution. *Kot w butach* [Puss in Boots, 2015] is a theatrical play directed by Robert Jarosz and staged in children's theatre "Guliwer" in Warsaw³⁰. For the motto of his play, Jarosz chose a quote attributed to the Catholic priest and philosopher Józef Tischner: "Wisdom does not consist in cunning, but in the ability to stand by evident truths. One who has chosen a momentary illusion in order to make a profit will pass away together with the illusion" (*Kot w butach* 2015). From the very beginning of the play, the miller's son and the cat are clearly opposed and contrasted. The former is an obedient son who accepts the measly bequest offered by the dying father and leaves home in order to prevent his

²⁹ "Jak widać, nie ma rzeczy niemożliwych, których nie można by dokonać, jeśli się tego bardzo chce. I jeśli się wie, czego się chce".

³⁰ Jarosz had already staged a *Kot w butach* in Cracow in 2008. The reviews (Michalak, 2008, Foks, 2009) suggest that the script and stage design had then been different, but the moral message had remained the same. The 2015 staging was recorded on DVD and is available in the Zbigniew Raszewski Theatre Institute in Warsaw.

brothers from quarreling about the inheritance. The cat, on the other hand, is remarkably unlikable, as he sneers at the humdrum of everyday work, and swindles his master of his shoes in exchange for lunch. When the miller's son learns that the bread he has been given was stolen, he does not hesitate to call his servant a thief and a liar. The cat brutally responds: "You'll starve to death with this honesty of yours"³¹ (Jarosz, 2015). Equipped with a pair of red sneakers and gangster sunglasses, he presents himself as a free spirit who breaks the rules for his own profit and amusement. He is motivated mainly by his own desire for money and power.

The miller's son is humility incarnate, satisfied with building a campfire and frying the fish he has caught, and he refuses to listen to the trickster's schemes. The cat has to provoke him into making a bet before any action is possible. Cunning and malicious even towards his master, the trickster revels in his own treachery until he is exposed by the conscientious youth. "Enough, I am not a prince, my name is Julek and I'm from the mill"³², says the miller's son, to the dismay of a greedy king who hoped for a profitable marriage for his daughter (Jarosz, 2015). As the disappointed monarch orders the cat's execution, his master gives the ultimate proof of virtue by offering his own life instead. It is his noble and charitable spirit that saves him: the princess, until now reluctant to marry, falls in love with the youth and assures him that he no longer needs to pretend to be someone else.

As foreshadowed by the quote from Tischner, when the illusion has passed away, the same fate awaits the cat. When he returns to the mill with a bag of gold, planning to hire people to catch mice for him, he is haunted by the ghost of the old miller, who strips him of his wealth, shoes, and even the ability to speak. Jarosz's firm didactic intention and his focus on the child audience to whom he wishes to transmit a clear edifying message do not let him engage in amoral social commentary or in playful mischief. He places the tale within the serious and rigorous moral framework, in which the path to happiness is very narrow, and the end cannot justify the means. Indeed, the cat's goal is just as perverted as the methods he uses: motivated by excessive ambition to which he devotes all of his skills, he must lose them in the end. The trickster is not tamed and domesticated, but explicitly condemned.

The overview of six Polish "Puss in Boots" tales seems to confirm the expected wariness of authors of children's literature when faced with a traditional trickster figure. Various portrayals of the cat from the 19th to the 21st century include some common themes which can roughly be divided into two categories.

On the one hand, the traditional folktale ethics of "end justifying the means" and "the weak winning against the powerful" may be imbued with additional moral ideals: the end is undeniably noble, the weak miller's son is charitable,

³¹ "Z głodu zdechniesz z takiej uczciwości".

³² "Dość tego, nie jestem księciem, nazywam się Julek i jestem z młyna".

honest, and fair, and the powerful antagonist is a rebel or an exploiter. As the trickster's actions are thus justified, the character himself is adjusted to fit within the established moral norms that the authors wish to inculcate in children.

On the other hand, the trickster can be more or less drastically excluded from the moral system. In that case, he is relegated to the realm of fiction which provides entertainment instead of role models, or even punished and condemned. It is interesting to note that the second tendency seems to have appeared only in the 20th century. However, regardless of the methods used, an effort is made to keep the moral system based on inner merit and honesty relatively intact. Over the years, fairy tale for children has not become less didactic; on the contrary, authors try to make the didactic message as clear and coherent as possible, basing their choices on bowdlerized psychoanalysis (Kusztelska) or philosophical aphorism (Jarosz).

The treatment of the trickster figure in the Polish "Puss in Boots" tradition illustrates a broader paradox related to folktales and fairy tales. On the one hand, they are often considered as the ideal, "natural" children's literature. On the other hand, authors and critics alike have insisted on the necessity to adapt them – which in practice means purifying and didactizing them – in order to respond to the supposed needs of a child reader. As a genre associated with a clear ethical message and didactic function, the fairy tale for children must not be amoral or ambivalent like, for example, Perrault's tales. This only becomes a problem in the context of the contemporary practice of attributing loose adaptations of varying literary value to Perrault, ascribing him words he never wrote and messages he never intended³³. It could almost be said that authors and publishers themselves resemble Puss in Boots: in order to preserve the memory of the French writer or to exploit his heritage for relatively easy gain, as well as to educate children, they present their own texts as the ancient tales, sanctified with age and their author's academic title. The mystification is rarely exposed: reality conforms to the authors' claims, as their creations are recognized by the general public as Perrault's tales. Adaptations, for all intents and purposes, become the originals. One can only wish that all of the trickster authors exhibited the same charm and grace as Januszewska.

REFERENCES

- Anonymous (1912). *Mądry kot*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Baluch, A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyslenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwa Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (trans. D. Danek). Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski i S-ka / Wydawnictwo W.A.B.

³³ I have discussed this phenomenon in more detail elsewhere, in particular in my PhD dissertation and in Kaczyńska (2019).

- Budnik, S. (2013). Eliminacja wątków religijnych w polskich baśniach ludowych w latach 50. XX w. Na przykładzie twórczości Hanny Januszewskiej. *Język – Szkoła – Religia*, 8, 2, 110–123.
- Carroll, M.P. (1984). The Trickster as Selfish-Boofohn and Culture Hero. *Ethos*, 12, 2, 105–131.
- Darnton, R. (2012). *Wielka masakra kotów i inne epizody francuskiej historii kulturowej* (trans. D. Guzowska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Decourt, N. (1998). La fortune des bottes du Chat botté. In: J. Perrot (ed.), *Tricentenaire Charles Perrault. Les grands contes du XVII^e siècle et leur fortune littéraire* (96–110). Paris: Press Edition.
- Dygasiński, A. (1884). *Krytyczny katalog dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Lesman i Świszczowski.
- Eichelt-Lojkine, P. (2013). *Contes en réseaux. L'émergence du conte sur la scène littéraire européenne*. Genève: Librairie Droz.
- Fernandes, A.R. (2008). Trickster. In: D. Haase (ed.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, vol. 3 (992–995). Westport, Connecticut, and London: Greenwood Press.
- Genette, G. (2014). *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia* (trans. T. Stróżyński, A. Milecki). Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gil-Budzyńska, M., Kowalewska D. (2014), O czym była bajka [interview]. *Nowości. Do-datek: Toruń*, 27 June.
- Gliński, A. J. (1853). Baśń o księciu na Gołoszyszkach Gołopiętskim i o jego kocie. In: *Bajarz polski*, vol. 3 (161–175). Wilno: Drukarnia Gubernialna.
- Januszewska, H. (1968). *Kot w butach. Bajka opracowana według Ch. Perraulta*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jarosz, R. (Director). (2015). *Kot w butach* [Theatrical play]. Warszawa: Teatr Lalek Guliwer.
- Kaczyńska, B. (2019). W poszukiwaniu utraconych moralów. Tłumaczenie *moralités* w baśniach Charles'a Perraulta na przykładzie wybranych tekstów polskich. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1, 2, 12–35.
- Krzyżanowski, J. (1947). *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie.
- Krzyżanowski, J. (1961). *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kusztelska, M., Otrębowska-Piasecka, E. (2006). Gra z baśniowym językiem [interview]. *Gazeta Wyborcza Poznań*, 1, 2 January, 7.
- Librachowa, M. (1946/1947). Uwagi nad literaturą dla dzieci i młodzieży. *Ruch pedagogiczny*, 30, 2, 143–160.
- Lindgren, A. (2016). *Pippi Pończoszanka* (trans. I. Szuch-Wyszomirska). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lüthi, M. (1987). *The Fairytale as art form and portrait of man* (trans. J. Erickson). Bloomington: Indiana University Press.
- Łukaszewicz, M. [pseud. MŁ] (1984). [Review]. *Nowe książki*, 11, 130.
- Marin, L. (1978). *Le récit est un piège*, Paris: Éditions de Minuit.
- Morgan, J. (1985). *Perrault's Morals for Moderns*. New York: Peter Lang.
- Morgan, J. (1987). *Le Maître chat: Furetières and the Dangers of Deception*. In: M. Bareau, J. Barchilon, D. Stanton, J. Alter (eds.), *Les contes de Perrault. La contestation et ses limites. Furetière*. Paris and Seattle and Tübingen: Papers on French Seventeenth Century Literature.
- Osterloff, W. (1946). Kryminalistyka i bajki Grimma. *Odrodzenie*, 19.

- Perrault, C. (1971). *Bajki* (adapted by H. Januszewska). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Perrault, C. (2005). Le Maître Chat, ou le chat botté. Conte. In: T. Gheeraert (ed.), *Contes merveilleux* (213–221). Paris: Honoré Champion.
- Perrault, C. (2009). *Bajki* (adapted by M. Kusztelska). Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Jarosz, R. (2016). *Kot w butach*. Retrieved from <http://www.encyklopediateatru.pl/przedstawienie/55583/kot-w-butach#>.
- Robert, R. (1981). *Le Conte de fées littéraire en France de la fin du XVII^e à la fin du XVIII^e siècle*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Sempołowska, S. (1981). Zasady moralne a literatura dla dzieci. (Parę uwag i spostrzeżeń). In: K. Kuliczowska (ed.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały* (283–287). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sermain, J.-P. (2005). *Le Conte de fées du classicisme aux Lumières*. Paris: Éditions Desjonquères.
- Simon, F. (2009). *Horrid Henry*. Naperville, Illinois: Sourcebooks Jabberwocky.
- Słowska, I. (1959). *Dzieci i książki*. 2 ed. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Starowieyska-Morstinowa, Z. (1939). *Twoje i moje dzieciństwo*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Szelburg-Zarembina, E. (1954). *Kije samobije i inne baśnie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szelburg-Zarembina, E. (1973). *Baśń o kocie w butach*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Szyjewski, A. (2020). In the Shadow of Trickster. Research Fields and Controversies in the Discourse on the Trickster Complex in the Studies of Myth. *Studia Religiológica*, 53, 3, 163–179. doi:10.4467/20844077SR.20.012.12752.
- Trinquet, C. (2012). *Le conte de fées français (1690–1700). Traditions italiennes et origines aristocratiques*. Tübingen: Narr Verlag.
- Turner, V. (1991). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wach, M. (2004). Krwawy Tomcio Paluch. *Kurier Lubelski*, 76, 1 April, 9.
- Wortman, S. (1958). *Baśń w literaturze i w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Wortman, S. (1978). [Discussion]. In: H. Skrobiszewska (ed.), *Baśń i dziecko* (228–229). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Woźniak, M. (2010). Autor bez tekstu – tekst bez autora? *Filoteknos*, 1: 132–145.
- Woźniak, M. (2011). Jak to z *Kotem w butach* było. Baśnie Charles’a Perraulta w przekładzie i w adaptacji Hanny Januszewskiej. *Przekładaniec*, 22–23, 59–79.
- Wróblewska, V. (2018). *Słownik polskiej bajki ludowej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Zawodniak, M. (1998). *Literatura w stanie oskarżenia. Rola krytyki w życiu literackim socrealizmu*. Warszawa: Upowszechnianie Nauki – Oświata.
- Żurkowski, B. (1989). Problemy komunikacyjne literatury dla dzieci. In: B. Żurkowski (ed.), *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej* (11–19). Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żylińska, J. (1953). Baśnie polskie [review]. *Nowa kultura*, 22, 31 May, 4.

ANITA WINCENCJUSZ-PATYNA ORCID: 0000-0001-5473-5721
The Eugeniusz Geppert Academy of Art and Design in Wrocław

Alice in a Land of Illustrators, or on Many Different Images of the Heroine of Lewis Carroll's Dilogy

Abstract: The article puts into an analysis the astonishing fact of an impressive number of artists from all over the world who executed illustrations to Lewis Carroll's *Alice in Wonderland* and *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There* in the view of surprisingly little information provided by Carroll in the dilogy text. The comparison of the graphic material, selected by the article's author in consideration of its high artistic value, brings about an opportunity to follow different artistic approaches, strategies, techniques, modes, styles, manners and fashions. The time span of the discussed material covers 150 years, ranging from Carroll's own illustrations to his manuscript of *Alice's Adventures Underground* to original artworks created by various illustrators for the art show celebrating Alice's 150th anniversary in 2015, which have been published in the exhibition catalogue. The author of the article suggests that the very lack of extensive description of Alice in the dilogy, actually allowed the illustrators, or even encouraged them, to introduce original Alice's representations, according to their own preferences, and willingly reject John Tenniel's canonical illustrations from the first 1865 edition.

Keywords: Lewis Carroll's dilogy, book illustration, image and word relations

'Alice! A childish story take,
And, with a gentle hand,
Lay it where Childhood's dreams [...]'
(Carroll, 1996b: 12)

MEET THE CHARACTER

To imagine a character described with words, especially by a talented writer, is not supposed to be an extremely difficult task for a responsive reader. Creating the same character with the use of artistic means, however, undoubtedly seems to be far more challenging. One needs both technical skills and the ability of combining someone else's (i.e. author's) imagination with their own. Some-

times it is also about the artist believing his/her visual embodiment of a character is attractive enough. And thus, we enter the area of an illustrator's activity. As one of the elementary goals for an illustrator is to visually communicate information (Doyle, Grove, Sherman, 2018: 2), creating a convincing portrait of a hero or heroine of a story seems to be essential. To illustrate means to illuminate, therefore, in other words, we can say that illustrators cast a light onto characters whose portraits they create. To make main or side characters "alive", to show them in action, to represent their emotions adequately – these are tasks for illustrators in narrative illustration. All sorts of characters (collective or individual; human or animal, or even inanimate ones – it is worth stressing that the last two cases are most often personified) are almost always the axis of dramaturgy of events taking place in any literary piece. To some extent, they are the most dynamic and comprehensive medium of the literary contents¹.

The English term *character* in other languages collects the variety of meanings we may need to comprehend the definition. In French it is *personnage*, in German *Gestalt* or *Figur*, in Polish "bohater literacki/postać literacka" [literary hero or literary person/figure] (Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1989: 378). All of them focus on different aspects of a character ranging from his or her corporal presence – physical appearance, the way of moving, a figure – to psychological characteristics, meaning personality and temper. A character is a complicated and multi-layered structure, a medium of actions and thoughts, in other words a multi-functional motor which fuels the plot, and drives the whole story. A child character, according to Maria Nikolajeva, from the very definition itself, it is a dynamic character who undergoes a constant development, as he/she has not achieved their psychological adolescence yet (Nikolajeva, 2002: X). In the following words of Edward Kasperski, it is worth repeating that a literary character should be treated as "an independent, full-fledged and full-featured element [of a literary work]" (Kasperski, Pałowska-Jądrzyk, 1989: 9). The conviction of the importance of heroes and heroines in literary matter is also reflected in Mieke Bal's belief that "Character is intuitively the most crucial category of narrative [...]" (Bal, 2009: 115).

The eponymous Alice is a heroine of Lewis Carroll's diology entitled *Alice's Adventures in Wonderland* (Carroll, 1865)² and *Through the Looking-Glass* (Carroll, 1871) which was released by Macmillan publishing company from London with illustrations executed by John Tenniel. The extreme popularity of the two

¹ Discussing the heroine from children's classics, it is worth referring to Maria Nikolajeva's considerations collected in her theoretical elaboration dedicated to the rhetoric of character (Nikolajeva, 2002).

² The exact date of publication is 4th July 1865 – precisely on the third anniversary of the famous boat ride on the River Thames. Much more on the topic of the preserved copies of the first edition see: <https://www.christies.com/features/Alices-Adventures-in-Wonderland-7350-3.aspx> (date of access: 7.05.2021).

books may be proved by vast numbers of translations worldwide. In Poland, for that matter, there have been 17 various translations of the first volume³ (Tabakowska, 2016: 168).

THE (ILLUSTRATED) RICHES OF WONDERLAND

Alice's adventures are a world phenomenon regarding the literary layers of the story. They bring about countless interpretative clues, they are also inspiration for both intertextual works and artifacts representing various disciplines. Maciej Skowera carried out an extremely meticulous and multi-threaded analysis of the dilogy. Both texts by the gentleman from Oxford, Skowera treats as examples of, according to his words, factual-imaginary biography (mythobiography) and microhistory in the cultural imaginarium (Skowera, 2022). The core of the following article is an analysis of the visual layer of *Alice's Adventures*. The numerous sets of illustrations were created for the dilogy by various artists from all over the world in the time span ranging from Carroll's own illustrations to his manuscript of *Alice's Adventures Under Ground* from 1864 to original artworks created in 2015 to celebrate Alice's 150th anniversary.

The total number of all *Alice's* editions remains unknown. In the research project dedicated to Alice illustrations, I have had a chance to take a closer look at about a hundred books from all over the world from the rich collection of International Jugendbibliothek Blumenburg-München (International Youth Library in Munich)⁴. The Alice corpus has been completed by single artworks created for various competitions or exhibitions. The images were reproduced in the catalogues accompanying the events. All these works represent changes in styles, conventions and representational modes, they also give an insight into the development of graphic, printing and reproduction techniques, and last but not least, they reflect the variety of individual manners and original ways of artistic expression. As a result, we have a chance to follow a "microhistory" of art.

After more than 150 years since the first release, we can come across the untold numbers of illustrated editions of Carroll's dilogy, although the first volume of *Alice's Adventures* is much more often illustrated than the second one, as in many cases the artists were commissioned so by publishers. The release of the author's rights, Tenniel being an exclusive *Alice's* illustrator in 1907 immediately resulted in publications with new graphic proposals. The number of new versions snowballed decade by decade. Among *Alice's* illustrators, we can name famous figures from the art world: Franciszka Themerson, Salvador Dalí and Yayoi Kusama; there are also magnificent graphic artists, cartoonists,

³ To be precise, till the newest 2016 translation by Grzegorz Wasowski. An impressive number of Polish language translations has become an intriguing material for many researchers in Poland, to name just a few: Adamczyk-Garbowska, M. (2015), Knap, J. (2008), Rajewska, E. (2004).

⁴ During the fellowship in 2017.

and painters specialising in book illustration to name Peter Newell, Leonard Weisgard, Nicole Claveloux, Ralph Steadman, Markéta Prachatická, Anthony Browne, Lisbeth Zwerger, Robert Ingpen or John Vernon Lord. In Poland Alice was also depicted by the well-recognised illustrators. Olga Siemaszko, referred to as “The First Lady of Polish Illustration”, thanks both to her strong position among other artists and an elegant way of drawing, illustrated *Alice* twice (Carroll, 1955 and Carroll, 1969b). Another well-known Polish woman illustrator of the second half of the 20th century, Ewa Salamon had also the chance to shape Alice according to her imagination twice (Carroll, 1995 and Carroll, 1996a).

The 150th anniversary of *Alice in Wonderland*’s first publication inspired many artistic projects all around the world. A special attention is paid here to an exhibition entitled “It’s Always Tea-Time” whose curator was an Estonian illustrator Viive Noor, a lecturer at the Estonian Academy of Arts, and an art expert at the Estonian Children’s Literature Centre. The exhibition, first shown in Estonia, went on tour around Europe (2015–2019) visiting Finland, Latvia, Great Britain, Germany, Hungary and Russia. “It’s Always Tea-Time” was also shown in Polish cities: Gdańsk, Toruń, Wrocław, Warsaw and Płock at the turn of 2016 in important art institutions⁵. Works by 72 illustrators from 18 countries participated in this show including those by Joanna Concejo, Marianna Oklejak and Robert Romanowicz who represented Poland.

Macmillan, a British publishing house responsible for the first edition of *Alice in Wonderland*, held a design competition for illustrators. Each entrant was supposed to submit a design of a cover and two illustrations depicting any chosen scenes from Carroll’s diology. They invited artists via YCN (You Can Now) network⁶. The response was stunning indeed. No other literary work has received so many different fine art versions, not to mention other visual media as film for instance. This rich iconography is ideal material for analyses. Therefore, it will support the thesis that a crucial influence of circumstances is related to illustrators themselves and has an impact on the final shape of an illustration. An image of a main protagonist who is an axis of all events and transformations in the books has been chosen as a theme of this study.

BACK TO ALICE

From the very titles of the books: *Alice in Wonderland* and *Through the Looking-Glass and what Alice found there*, we know that the main protagonist is a female character. Her name is also the very first word of the first chapter

⁵ At The Centre for Contemporary Art Znaki Czasu in Toruń, The Baltic Sea Cultural Centre in Gdańsk, The Lalka Theatre in Warsaw, The Puppet Theatre in Wrocław, and at the Art Gallery in Płock.

⁶ More information about the project and reproductions of the awarded works are accessible online: <http://aliceinwonderland150.com/> (date of access: 7.05.2021).

Down the Rabbit-Hole. Carroll's poem, which serves as a prelude to one of the world's most amazing adventures indirectly informs us about a boat trip on the River Thames on a summer day. The whole story originated in the event in which three girls participated. These were the little Liddells, daughters of the dean of Christ Church in Oxford. He was a good friend of a mathematician Charles Lutwidge Dodgson, better known as Lewis Carroll. The girls were: Lorina (prima, see a quotation below), Alice (secunda) and Edith (tertia).

Imperious Prima flashes forth
 Her edict 'to begin it':
 In gentler tones Secunda hopes
 'There will be nonsense in it!'
 While Tertia interrupts the tale
 Not *more* than once a minute.

Anon, to sudden silence won,
 In fancy they pursue
 The dream-child moving through a land
 Of wonders wild and new [...] (Carroll, 1996b: 11)
 [marked out by A.W.-P.]

In the last stanza Carroll addresses Alice with an apostrophe (see above the motto of this article).

The confirmation of a simple fact that Alice is a little girl the reader will find no sooner than on the third page of the text: "And what an ignorant little girl she'll think me for asking!" (Carroll, 1996b: 17), and one more sentence a few pages further: "And she began thinking over all the children she knew that were the same age as herself" (Carroll, 1996b: 24). We are informed about the "little-girl status" straightforwardly in Chapter Five: *Advice from a Caterpillar*. Asked by the irritated Pigeon "Well! *What* are you?," Alice replied doubtfully "I – I'm a little girl" (Carroll, 1996b: 56).

What seems to be crucial, the first *Alice in Wonderland* illustrator, John Tenniel, has far more to say (draw actually) about Alice's appearance than the author himself. The third picture in the novel is devoted to Alice. On page 18 we can see a little girl in a flared knee-length dress, with long loose hair. Resulting from her body proportions, especially the large size of her head, Alice looks more like a microminiaturised woman. However, taking Victorian England background features into consideration, we know that both Alice's outfit and hairstyle – introduced by Tenniel – exclude any mistake to allow treating her as an adult. She looks neat, and makes an impression of a rather polite, well-behaved girl. Her gesture of lifting the curtain away indicates that she is also prudent although curious at the same time. In the very text a certain clue for the protagonist's visualisation and depiction has been indicated. Nevertheless, at this stage of a parallel reading of the text and images we do not receive much information about Alice.

During careful reading, oriented on the characteristics of Alice, we quickly realise that in almost 300 pages of his novel, Carroll was extremely succinct as far as giving any clues about his protagonist's features and appearance is concerned. Admittedly, Alice talks a lot in both volumes. She shares a lot of afterthoughts. She makes numerous decisions resulting in the situation becoming "curiouser and curiouser", and participates actively in a sheer cascade of fantastic episodes. These factors shape our awareness of her character. This knowledge is based foremost on the actions she is involved in throughout the story. **But, what do we really know about Alice's looks from the very author?**

If we overlook Alice's uncertain self-presentation, there are some other equally humble fragments referring to the protagonist. When Alice tries to estimate the distance in miles to the centre of the earth, the narrator makes a comment: "[...] Alice had learnt several things of this sort in her lessons in the school-room [...]" (Carroll, 1996b: 17). Hence, we know Alice is a schoolgirl. A little bit further on, in the same paragraph, we learn, although indirectly, that she is quite diligent. And from time to time, she likes to show off her knowledge. She is even referred to as "the **wise** little Alice" (Carroll, 1996b: 19). However, in Chapter 6 *Pig and Pepper*, the Duchess brutally brings her to the ground by saying: "You don't know much, [...], and that's a fact" (Carroll, 1996b: 60).

Most information about Alice's appearance can be gathered from the protagonist's monologue: "I'm sure I'm not Ada", she said, "for her hair goes in such long ringlets, and mine doesn't go in ringlets at all [...]" (Carroll, 1996b: 25). Alice's hair is also the topic of the conversation during the Mad Tea-Party, the Hatter makes a remark: "Your hair wants cutting" (Carroll, 1996b: 68). And that is everything concerning the first volume of the dilogy.

In the second volume we finally get a piece of information which seems to be the most precise about Alice. The girl, when asked by the Queen about her age, replies: "I'm seven and a half, exactly" (Carroll, 1996b: 184). When Alice is asked about the same thing by Humpty Dumpty, she answers: "Seven years and six months!" (Carroll, 1996b: 194). Humpty Dumpty ends his conversation with Alice with an ironic statement: "I shouldn't know you again if we *did* meet, [...] **you're so exactly like other people**" (Carroll, 1996b: 202). This opinion is a real mockery in the context of our search for Alice's characteristic as it has no distinctive element in the description.

ONE CHARACTER, MANY FACES

What is well known from the vast number of references in research literature⁷, Miss Alice Pleasance Liddell (1852–1934) was a prototype of Alice from Wonderland. What also matters, she was Reverend Dodgson/Carroll's favourite photo model. On the summer day of the famous boat trip the girl was ten years

⁷ See secondary sources in *References* section included in the article.

old. Her small face, with big dark expressive eyes are the only features Carroll preserved in his own drawings which served as illustrations to the manuscript version of Alice's experiences written in 1864 under the title *Alice's Adventures Under Ground*. Dodgeson himself was not a talented draughtsman. Nevertheless, when we compare any illustrated scene including Alice, derived from the manuscript version, with a drawing accompanying a dedication for his little friend, which was executed a little later, and showing much resemblance to Miss Liddell, it is quite obvious that Carroll himself was not concerned with faithfulness to Alice's portrait in the illustrations.

Nevertheless the image of "real" Alice reappeared many years later. One of the illustrators who evoked her face as a source of inspiration for his own illustrations, was a Slovak artist, Dušan Kállay (Carroll, 1983). On the other hand, it is known that his Alice is foremost the artist's mother Danica whose photography taken in 1927 was an iconographic pattern for our protagonist in Kállay's version (Marsinová, 2004: 136)⁸. The other artist who should be mentioned in this regard was a respected British illustrator, Justin Todd (Carroll, 1984). The two illustrators' Alices have neatly cut fringes and their dark straight hair reach the arm line. Their facial features are delicate and indeed resemble Miss Liddell to a large extent.

However, the first official "chapter" of the visual history of Alice was written, or rather drawn, along with the Macmillan first edition of *Alice in Wonderland* (Carroll, 1865). It included 92 illustrations executed in the technique of wood engraving, prepared by the Delziel Brothers, designed by John Tenniel. Tenniel, at that time, was best known thanks to his cartoons and caricatures for *Punch Magazine*, and was extremely popular in England. As the time went by, it appeared he was also the most influential as far as the common perception of Alice is concerned. Albeit, it seems he was under a certain influence of... Lewis Carroll. The writer had sent Tenniel photos of another little girl whose appearance and character suited better than his main protagonist's temper. The images were those of Mary Hilton Badcock (1860–1949).

Still in the 19th century, new, to some extent illegal versions of illustrations to Carroll's dilogy appeared in print. They were not much different from the first edition originals. Alice's image, according to Tenniel, was not "endangered" until 1907 when his copyrights as an exclusive *Alice's* illustrator expired. Yet the same year twelve other artists benefited from the new legal situation of the graphics accompanying Carroll's best-known work. All of those illustrators had their own visions of the absurd world and odd characters. The most successful one, out of this artistic dozen, was undoubtedly Arthur Rackham (Carroll, 1907), who offered multi-coloured, full-page illustrations based on

⁸ It is worth mentioning here that these illustrations were awarded Grand Prix of the International Biennial of Illustration in Bratislava in 1983, Gold Medal of Internationale Buchkunst Ausstellung IBA 1983 in Leipzig, and Gold Medal of the Biennial of Illustration in Barcelona (Premi Catalònia d'Il·lustració).

a distinct contour, performed in a romantic, post-Art Nouveau style. Alice is wispy, her hair is long and loosely falls in locks on her shoulders. She is wearing a white dress with a delicate flowery pattern. All these differences make her appear more subtle than the “Tenniel precursor”. Another British illustrator, Mabel Lucie Attwell (Carroll, 1910) clearly followed Rackham’s artwork.

Such an artistic reference we can also find in Poland. Artur Gołębiowski, in his graphic version of *Through the Looking-Glass* (Carroll, 1997a), “borrowed” the main protagonist’s dress from the English Alice, and added many stylistic changes, probably because of the editor’s choice of Arthur Rackham as an illustrator of the first volume in this Polish version (Carroll, 1997b). Ewa Salamon was yet another Polish artist under the strong influence of the Neo-Art Nouveau which she applied in her artwork as soon as the 1980s. Her two different versions of illustrations of *Alice in Wonderland* were created in the following decade. One cycle is comprised of small black-and-white drawings which have a clear graphic quality to them thanks to condensed lines in wavy flows (Carroll, 1993). The colourful illustrations from the later edition (Carroll, 1996) are larger and more elaborate in their narration. They have a bit more painterly quality to them as well. What is similar in both of these versions is Alice’s appearance – the girl has huge blue eyes, her hair looks like a fringe from a piece of material, and she is dressed like a schoolgirl at the turn of the 19th century.

Until now in many countries around the world, the subsequent editions of Alice’s adventures with Tenniel’s original black-and-white illustrations seem to have outnumbered these with new graphic proposals. Moreover, this primary version has been used by other artists as a substantive and/or an immediate reference to the very character of Alice. For instance Iwona Chmielewska, in her picturebook *Cztery zwykłe miski* [Four ordinary bowls] (Chmielewska, 2013), used the cover of *Alice in Wonderland* as a “read to sleep” book. The following doublespread of this picturebook seems to be taken straight from Wonderland – one of the ordinary bowls has become a Queen’s-croquet-flamingo body, and three other round vessels shape the tree crowns. This surrealistic transformation and animation of objects derive from oneiric matter of Carroll’s text. Tenniel’s images of Alice are also used in other versions of *Alice* illustrations. An original postmodern approach may be seen in Franciszka Themerson’s design (Carroll, 2015)⁹. The avant-garde, Polish artist’s “borrowed” graphic version of Alice is from the first 1865 edition. She was strident in her use of black-and-white distinct drawing of the main protagonist, and juxtaposing it with other characters, props, and elements of the represented

⁹ Themerson’s illustrations were created as early as 1946 for the London publisher George Harrap. They were not released though. Many years later, and long after the artist’s death in 1988, the bibliophile Inky Parrot Press in London eventually published *Through the Looking Glass and What Alice Found There* in 2001. The Polish edition was based on this version and it appeared on the market no sooner than 2015.

world depicted in plain geometrical blue and red lines. Themerson by doing so was able to signal a timeless and universal character of the world created in Carroll's imagination.

Another interesting version of *Alice in Wonderland*, which is based on the original illustrations by Tenniel, was released by a Cuban photographer Abelardo Morell (Carroll, 1998) who experiments with a camera obscura. Morell, who is best known for his surrealistic photos executed by means of this technique, had arranged three-dimensional scenes constructed of many different small-sized objects and reproductions of Tenniel's illustrations only to take pictures of them. This theatrical approach effected in a dream-like scenery. The artist was consequent in the use of a black-and-white register of the first print version and thus gained an even more surrealistic effect which matches the story perfectly.

Perhaps illustrators and researchers should agree Lewis Carroll acted best by not having left such a precise description of the protagonist. Thanks to that, the dilogy about Alice gives artists a lot of space for making decisions about her appearance. The majority of artists do not look back at Tenniel's iconographic patterns. Therefore, Alice is capable of showing more and more new faces. It shall not be surprising that the girl follows fashion. In Willy Pogany's pictures (Carroll, 1929) she has a classical 1920s bob haircut, she is a light blonde, wears a mini skirt with op art checks, her figure is slender and of a sporty nature. The first Polish Alice, Ala actually (Carroll, 1927)¹⁰, resembles her a lot. This version of the character was created by Kamil Mackiewicz – a famous caricaturist, pioneer of Polish comics, book and magazine illustrator who was popular before WW2. His Ala wears a very short, intensive red dress straight cut in a, so-called A line, with a square neckline, and long white knee socks. She has a brown bob hairstyle. Whereas in the German edition of 1967 (Carroll, 1967), Frans Haacken drew the protagonist looking like a model from the 1960s fashion magazines. Hacken's Alice is a tall, slim, blonde with a long pony tail, wearing a very tight green mini dress with a geometrical pattern, with a tiny white collar, and knee-high socks in white and red stripes. The girl is a jazzy type who looks for adventures thus recalling Astrid Lindgren's Pippi Longstocking, another famous literary character. Another slender blonde may be found in Tove Jansson's illustrations to *Alice in Wonderland* (Carroll, 1966), although this time we can see a rather more reflective and less rebellious little person. A contemporary looking Alice is depicted by Helen Oxenbury (Carroll, 1999) – she is a joyful girl with very light blonde and very long, wildly loose hair. Oxenbury's Alice is wearing a blue cotton, strapped dress and white tennis shoes.

¹⁰ Ala is a Polish nickname for Alicja (Alice in Polish). The 1927 edition was the first edition of Carroll's book with original illustrations executed by a Polish artist. The first Polish edition of 1910 used reproductions of various English illustrators, including Tenniel's. Some of the original illustrations were changed by replacing the original figure of Alice with a drawing of much poorer artistic quality.

A French painter, illustrator and comic book artist, Nicole Claveloux (Carroll, 1974) depicts mostly close-ups of a round faced girl who looks much younger than other Alices. A Polish graphic artist, Olga Siemaszko, especially in her second version of illustrations to *Alice* (Carroll, 1969), made the protagonist an old-fashioned puppet with copper-red curls, wearing a green puffy dress. Siemaszko's style is based on shape synthesis, seen both in human and animal figures, and in all elements of the depicted world created by the artist. It resembles cartoons. In turn, a Belgian illustrator, Anne Herbauts, made use of the means of expression which derive from children's drawings. She applied a typical, simplified, spontaneous, and somehow wild modus in her *Alice* illustrations of 2002 (Carroll, 2001).

Most often the discussed illustrators are faithful to their individually elaborated styles and original languages of expression, therefore they apply various sets of artistic means in shaping Alice, as well as other characters, and elements of their absurd and peculiar environment. Further interesting examples are graphic versions created by Peter Newell (Carroll, 1901) in his typical photorealistic style of illustrations in black and white, or by Adrienne Ségur (Carroll, 1949) in her subtle, very emotional, slightly luscious illustrations executed in pale colours and fine drawing. Tove Jansson's Alice (Carroll, 1966) actually seems to be living in the Moomin Valley as the elements of the depicted world remind the Moomin series illustrations to a great extent. Ralph Steadman used to work with various texts by Carroll since 1967 and came to execute illustrations to all *Alice's Adventures* and *Hunting of the Snark* (Carroll, 1986). He over-dynamized the characters by means of his preferable technique of splashing ink. Salvador Dalí, on the other hand, made coloured etchings and twelve photogravures commissioned by Random House (Carroll, 1969a) from New York. The letter technique corresponds perfectly well with the Spaniard's surrealist visions known from his paintings. The Czech artist, Markéta Prachatická (Carroll, 1982a), executed an intriguing drawing version applying ways typical for animated movies edition. Barry Moser made 75 meticulous prints which were perfectly arranged with typography designed by himself (Carroll, 1982b). The design of the whole project was inspired by Renaissance ways of composing text blocks. Anthony Browne, typical of him, in his artwork introduces a dialogue with a Belgian Surrealist, René Magritte, and an Austrian illustrator (Carroll, 1988), Lisbeth Zwerger, placed her rather melancholic and slightly withdrawn protagonist in the world depicted by means of subtle precise contours filled with elegantly balanced colours (Carroll, 1999a). Robert Ingpen from Australia proposed his hyper-realistic, oneiric visions (Carroll, 2009a), and in the same year, John Vernon Lord reflected the best British book graphic traditions in his charmingly archaised illustrations to *Alice's Adventures in Wonderland* (Carroll, 2009b). In one of the newest versions of the illustrations to Carroll's book, a celebrated Japanese artist, Yayoi Kusama, dressed Alice with her world alike in thousands of dots, and thrown everything into her crazy twisted typography (Carroll, 20212).

As it seems, the artists have never come to the conclusion that too many versions of illustrations to accompany Lewis Carroll's dilogy had already been created. They still dare to meet the challenge of coming up with their own. Not only do many new editions with completely new illustrations appear on the market nowadays, but also an enthusiastic response is received almost every time a new release is published. This continuous array of art projects has proven there is an unfading attraction of the works by a Reverend mathematician from Oxford. In closing, it seems appropriate to use the title of one of the shows connected with the discussed matter – "It's Always Tea-Time", and illustrators will always find time to create a new version of *Alice's Adventures*.

REFERENCES

PRIMARY SOURCES

- Carroll, L. (1927). *Ala w Krainie Czarów* (trans. M. Morawska, A. Lange, ill. Kamil Mackiewicz). Warszawa–Kraków–Lublin: Gebethner i Wolff.
- Carroll, L. (1982a). *Alenka v kraji divů... a za zrcadlem* (trans. A. Skoumal, H. Skoumalová, ill. Markéta Prachatická). Praha: Albatros.
- Carroll, L. (1949). *Alice au Pays des Merveilles* (trans. G. Trédez, ill. Adrienne Sègur). Paris: Flammarion.
- Carroll, L. (2002). *Alice au Pays des Merveilles* (trans. I. Herbauts, ill. Anne Herbauts). Tournai: Casterman.
- Carroll, L. (1966). *Alice i Underlandet* (trans. Å. Runnquist, ill. Tove Jansson). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Carroll, L. (1967). *Alice im Wunderland* (trans. L. Remané, ill. Frans Haacken). Berlin: Alfred Holzer Verlag.
- Carroll, L. (1999a). *Alice im Wunderland* (trans. C. Enzensberger, ill. Lisbeth Zwerger). Salzburg: Michael Neugebauer Verlag.
- Carroll, L. (1910). *Alice in Wonderland* (ill. Mabel Lucie Attwell). London: Raphael Tuck & Sons.
- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. John Tenniel). London: Macmillan & Co.
- Carroll, L. (1907). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Arthur Rackman). London: William Heinemann.
- Carroll, L. (1929). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Willy Pogany). New York: E.P. Dutton.
- Carroll, L. (1969a). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Salvador Dalí). New York: Maecenas Press – Random House.
- Carroll, L. (1982b). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Barry Moser). New York: Harvest / Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Carroll, L. (1984). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Justin Todd). London: Victor Golancz.
- Carroll, L. (1988). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Anthony Browne). New York: Alfred A. Knopf.
- Carroll, L. (1998). *Alice's Adventures in Wonderland* (photo-illustrations by Abelardo Morell). New York: Dutton Children's Books.
- Carroll, L. (1999b). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Helen Oxenbury). London: Walker Books.

- Carroll, L. (2009a). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Robert Ingpen). London: Templar.
- Carroll, L. (2009b). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. John Vernon Lord). London: Artist's Choice Editions.
- Carroll, L. (2012). *Alice's Adventures in Wonderland* (ill. Yayoi Kusama). London: Penguin.
- Carroll, L. (1997a). *Alicja po tamtej stronie lustra* (trans. J. Kozak, ill. Artur Gołębiowski). Warszawa: Plac Słoneczny 4.
- Carroll, L. (1955). *Alicja w Krainie Czarów* (trans. A. Marianowicz, ill. Olga Siemaszko). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Carroll, L. (1969b). *Alicja w Krainie Czarów* (trans. A. Marianowicz, ill. Olga Siemaszko, second version). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Carroll, L. (1993). *Alicja w Krainie Czarów* (trans. A. Marianowicz, ill. Ewa Salamon). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Carroll, L. (1996a). *Alicja w Krainie Czarów* (trans. A. Marianowicz, ill. Ewa Salamon, second version). Warszawa: Nasza Księgarnia / „Muza”.
- Carroll, L. (1997b). *Alicja w Krainie Czarów* (trans. J. Kozak, ill. Arthur Rackham). Warszawa: Plac Słoneczny 4.
- Carroll, L. (1986a). *Alicja w Krainie Czarów i Po drugiej stronie Lustra* (trans. R. Stiller, ill. Dušan Kállay). Warszawa: Wydawnictwa „Alfa”.
- Carroll, L. (2014). *Alicja w Krainie Czarów i Po drugiej stronie Lustra* (trans. E. Tabakowska, ill. Tove Jansson). Kraków: Wydawnictwo Bona.
- Carroll, L. (1974). *Les aventures d'Alice au Pays des Merveilles* (trans. H. Parisot, ill. Nicole Claveloux). Paris: Grasset Jeunesse et Fasquelle.
- Carroll, L. (1986b). *The complete Alice and Hunting of the Snark by Lewis Carroll* (ill. Ralph Steadman). London: Jonathan Cape.
- Carroll, L. (1996b). *The complete illustrated Lewis Carroll* (ill. John Tenniel). Ware (Hertfordshire): Wordsworth Editions.
- Carroll, L. (2015). *Po drugiej stronie lustra i co Alicja tam znalazła* (trans. R. Stiller, ill. Franciszka Themerson). Warszawa: Festina Lente.
- Carroll, L. (1965). *Przygody Alicji w Krainie Czarów. O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra* (trans. M. Słomczyński, ill. John Tenniel). Warszawa: Czytelnik.
- Carroll, L. (1871). *Through the Looking-Glass* (ill. John Tenniel). London: Macmillan & Co.
- Chmielewska, I. (2013). *Cztery zwykłe miski*. Wrocław: Format.

SECONDARY SOURCES

- Adamczyk-Garbowska, M. (2015). Alice in Polish: With many approaches to translation. In: J. A. Lindseth, A. Tannenbaum (ed.). *Alice in a world of Wonderlands: The translations of Lewis Carroll's masterpiece*. vol. 1. New Castle: Oak Knoll Press.
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative* (3rd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Brooker, W. (2004). *Alice's Adventures. Lewis Carroll in Popular Culture*. New York–London: Continuum. (especially Chapter 4: Illustrators of Alice, pp. 105–149).
- Cohen, M. N., Wakeling, E. (ed.). (2003). *Lewis Carroll and his illustrators: Collaborations and correspondence: 1865–1898*. London: Cornell University Press/Macmillan.
- Doyle, S., Grove, J., Sherman, W. (ed.). (2018). *History of illustration*. New York: Fairchild Books.
- Elwyn Jones, J., Gladstone, F. (1998). *The Alice companion. A guide to Lewis Carroll's Alice books*. London: Macmillan.
- Engen, R. (1991). *Sir John Tenniel: Alice's White Knight*. Aldershot: Scolar Press.

- Figures future 2006: jeunes at nouveaux illustrateurs de demain. Alice & Peter.* (2006). Seine-Saint-Denis: Éditions Courtes et Longues. Centre de promotion du livre de jeunesse- Seine-Saint-Denis. (exhibition catalogue)
- Gardner, M. (ed.). (2000). *The annotated Alice. The definitive edition.* (ill. John Tenniel). New York-London: W.W. Norton & Company.
- Gardner, M. (1990). *More annotated Alice. Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass by Lewis Carroll: The definitive text in a new, fully annotated edition.* (ill. Peter Newell). New York: Random House.
- Giddens, E., Jaques, Z. (2013). *Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass. A publishing history.* Farnham: Ashgate Publishing.
- Głowiński, M., Kostkiewiczowa, T., Okopień-Sławińska, A., Sławiński, J. (1989). *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hancher, M. (1985). *The Tenniel illustrations to the „Alice“ books.* Columbus (Ohio): Ohio State University Press.
- Jusserand, N. (ed.). (1983). *Visages d'Alice ou les illustrateurs d'Alice* (exhibition catalogue). Paris: Centre Pompidou, Gallimard.
- Kasperski, E., Pawłowska-Jądrzyk, B. (ed.). (1998). *Postać literacka. Teoria i historia.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Knap, J. (2008). Od Alinki do Alicji – polskie dzieje wydawnicze Alicji w Krainie Czarów. *Guliwer*, 1, 30–43.
- Marsinová, D. (ed.). (2004). *Dušan Kállay. A magical world.* Bratislava: Slovart.
- Nichols, C. (2014). *Alice's Wonderland. A visual journey through Lewis Carroll's mad, mad world.* New York: Race Point.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature.* London: The Scarecrow Press.
- Ovenden, G. (ed.). (1979). *The Illustrators of Alice in Wonderland and Through the Looking Glass.* London: Academy Editions.
- Rajewska, E. (2004). *Dwie wiktoriańskie chwile w Troi, trzy strategie translatorskie. Alice's Adventures in Wonderland i Through the Looking-Glass Lewisa Carrolla w przekładach Macieja Słomczyńskiego, Roberta Stillera i Jolanty Kozak.* Poznań: Wydawnictwo PSP.
- Salvaing, F. (ed.). (1994). *Six personnages en quête d'images: Alice au pays des merveilles, Gargantua, Pinocchio, Nils Holgersson, Gulliver, Don Quichotte. Figures Futur 94* (exhibition catalogue). Seine-Saint-Denis: Hachette jeunesse.
- Skowera, M. (2022). *Carroll, Baum, Barrie: (mito)biografie i (mikro)historie.* Kraków: Universitas.
- Tabakowska, E. (2016). Grzegorz Wasowski na Czarytorium: Połumacz i pomagik. *Porównania*, 19, 163–170.
- Vaizey, M. (2013). *Illustrating Alice. An international selection of illustrated editions of Lewis Carroll's Alice Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass.* Oxford: Artists' Choice Editions, Inky Parrot Press.

ANNA WŁODARCZYK ORCID: 0000-0002-1791-6694
Jagiellonian University in Kraków

Travelling in Time and Space: *Alice's Adventures in Wonderland* by Lewis Carroll and *In Wonderland* by Sylwia Chutnik

Abstract: The paper offers a reading of Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* and Sylwia Chutnik's collection of short stories *W krainie czarów* [In wonderland], addressing the protagonists' journey into self. Chutnik's stories are interpreted in terms of some key motifs drawn from a reading of Carroll's novel, which constitute the touch points of the two authorial designs: dream, imagination, metamorphosis, change, language, auto-thematicity, the demiurgic role of the narrator, and an open ending. Juxtaposed, these concepts shed light on the problem of travelling in time and space understood as a return to the world of childhood imagination. The analysis of Chutnik's eleven short stories reveals a literary creation of signifying space, in particular the images of Warsaw and Silesia as sites appropriated by history as well as by the protagonists. In every case (be it cities, people's experiences or post-traumatic stories), an attempted interpretation of particular places and times is shown as a process of discovering the mythology of space – a return to a personal Wonderland. The reflections are brought together by referring to the problem of "bad memory", a literary means of presenting the reader with alternative testimonies of postmemory.

Keywords: dream, imagination, metamorphosis, change, language, autothematism, the demiurge-narrator, an open ending

KEY ELEMENTS – A RECONNAISSANCE

Published in 2014, the short story collection *W krainie czarów* [In wonderland] by the Polish author Sylwia Chutnik is discussed here¹ in the context of travelling in time and space understood as a return to the world

¹ The present article is a modified version of my text "Powrót do Krainy Czarów. Podróż w czasie i przestrzeni w prozie Sylwii Chutnik" [A return to Wonderland. Travelling in time and space in the fiction of Sylwia Chutnik], published in Polish in the edited volume: D. Hejda, A. Jakubowska-Ożóg (eds.), *Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu* [Space and time in reading – reading space and time] (Włodarczyk, 2019).

of childhood imagination. Before moving on to present these reflections, however, I will identify key elements drawn from the construction axis of Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*, which are reflected in Chutnik's fictive convention. The Polish author's stories serve here as an illustration of a literary creation of signifying space, in particular the images of Warsaw and Silesia as sites appropriated by history as well as by the protagonists. In every case (be it cities, people's experiences or post-traumatic stories), an attempted interpretation of signifying places and times is shown as a process of discovering the mythology of space – a return to a personal Wonderland².

My reflections are brought together also by a reference to the problem of "bad memory" as a literary means of presenting the reader with alternative testimonies of postmemory³. The elements emerging from my reading of *Alice's Adventures in Wonderland*⁴, which are the touch points of the two authors' visions, give insight into the problem of the returns in time and space in Chutnik's short stories. These motifs include: dream as a form of movement and return, offering an opportunity for self-analysis; imagination, initiating the possibility of self-creation and self-change; mental and identity

² Chutnik, unlike Carroll and his Polish translators, does not capitalize the noun. I follow her convention unless using "Wonderland" as a proper name and metaphor.

³ The term refers to the conference *Bad memory: Counter-history in Polish theatre and drama*, organized by the Faculty of Polish Studies at the Jagiellonian University, Jerzy Grotowski Institute, and the editorial team of *Didaskalia* journal in 2011. "Bad memory" should not have negative connotations; it refers to narrative and performative devices aimed at violating the current symbolic order, breaking stereotypes and creating alternative testimonies, bringing back past events from oblivion, deforming them and presenting them as a negative, i.e. incorrectness. Such ways of presenting post-traumatic experiences may cause concern or indignation, but their aim goes beyond exposing audiences to ugliness. Namely, it is about restoring to history that which has been forgotten or passed over in silence. When transferring these reflections to the level of literature, it should be emphasized that contemporary narrative ceases to be transparent and innocent. Thus, it brings justified fear and anxiety, inflicts suffering on the reader, leading him or her towards attempts at self-recognition and self-determination (see Kwaśniewska, Niziołek, 2012).

⁴ I deliberately omit the following aspects: the analysis of Carroll's language; his mathematical references; the symbolic layers of the characters, i.e. their links with their real-life models, whom the author used in a polemical manner; the characters' status in the work; and the controversies around Carroll himself. These problems merit separate studies, far beyond the scope of the present paper.

An interesting contribution to the discussion around Carroll is the documentary film *The Secret Life of Lewis Carroll*, which portrays the author and the origins of *Alice's Adventures in Wonderland*. The authors decipher his pen name and address issues such as the influence of Victorian moral puritanism on his writing, accusations of paedophilia connected with his passion for photographing half-naked young girls, or his opium experiments, as well as the disappearance from his diary of pages from the period when the Liddell shastily left Oxford.

metamorphosis; change as movement, return and a process of (re)constituting oneself; the power of language, which individualizes the characters or the narrator and creates of the world; the auto-thematicity of storytelling; the demiurgic role of the narrator; an open ending.

IN ALICE'S WORLD...

*Alice! A childish story take
And, with a gentle hand,
Lay it where Childhood's dreams are twined
In Memory's mystic band.*

(Carroll, 2002: 10)

In order to shed light on the links between Chutnik's stories and Carroll's novel, we must return to the world of Alice herself. One July afternoon, Alice Liddell and her two sisters, Lorina Charlotte and Edith Mary, took a boat trip on the Thames⁵, accompanied by the Reverend Robinson Duckworth and the Reverend Charles Lutwidge Dodgson, the future author of *Alice's Adventures in Wonderland*, which was published under his pen name Lewis Carroll. The story about Alice's adventures originated as entertainment for the girls during the lazy time on the boat; its book version was created two years later, at the request of the then ten-year-old Alice Liddell. The adventures of the little heroine are unusual for several important reasons.

AN ONEIRIC IMAGINARIUM

Falling asleep, the girl actually escaped boredom. She did not fancy picking daisies for daisy-chains or being a diligent and polite pupil in the care of her governess. The fictional space thus appears as an opportunity to open a more attractive dimension. Alice takes a nap because sleep is a way of getting around or breaking the rules of Victorian upbringing, which have become deeply ingrained in her, to the extent that they manifest themselves in the dream space, when Alice seeks a rational explanation of the laws governing the underground world. This is in vain, Marta Matylda Kania argues, because Alice "fell into a world improved by herself", which, "however, does not fulfil her dreams; moreover, it surprises, irks and even frightens her time and again" (Kania, 2014: 198)⁶.

⁵ The boat trip took place on 4th July 1862, taking the participants from Oxford's Folly Bridge to the village of Godstow.

⁶ Polish-language sources referenced in the bibliography, including Chutnik's stories, were not translated into English. The quotations were translated by the translator of the present article.

In the oneiric story, the girl draws up a letter to her foot⁷, scolds herself or allows particular behaviours⁸, or triggers desired actions⁹. For example, let us remember that when the Queen of Hearts orders her to be beheaded, Alice rationally assesses the situation and reacts decidedly: "Nonsense!" (Carroll, 2002: 36). Similarly, when in the court scene she realizes that she has found herself in an irrational and fictional situation, she speaks out agitated: "Who cares for you?" said Alice, (she had grown to her full size by this time.) "You're nothing but a pack of cards!" (Carroll, 2002: 50). Even the Duchess, who tries to come up with a moral to every sentence in a conversation, notes: "what a clear way you have of putting things!" (Carroll, 2002: 39). Indeed, for her age, Alice is exceptionally capable of assessing her own situation. She skillfully takes advantage of the fact that this is a space of her own dream.

MOCKING A CHILDREN'S FAIRY TALE

In light of the above, it becomes clear that we are only seemingly dealing here with a story for children, which subverts the convention of a traditional fairy tale. Jolanta Kozak, the author of the sixth Polish translation of the masterpiece, calls it an unconventional fairy tale (Kozak, 2000: 167). This is already visible at the narrative level, with a clearly defined boundary between the space of the realistic and that of the fantastic. However, this border is not due to a lack of contact between or mutual permeability of these structures; it is Alice herself who, despite being in a "dream reality", constantly bangs on the door of the world that exists beyond dream. Carroll employed auto-thematic writing with mathematical precision, while at the same time creating an oneiric story and a deconstructed fairy tale, transgressing the traditional writing conventions of his age. Thus, in a mocking gesture, he inscribed himself in the story. The question remains open as to the extent to which the author himself speaks through the figure of the young heroine.

That said, the fairy tale fantasy convention requires that the space of fiction is governed by its own laws, and indeed this is the case here, except

⁷ "Alice's Right Foot, Esq., Hearthrug, near the Fender, (with Alice's love)" (Carroll, 2002: 14).

⁸ "Come, there's no use in crying like that!" said Alice to herself, rather sharply; 'I advise you to leave off this minute!' She generally gave herself very good advice, (though she very seldom followed it), and sometimes she scolded herself so severely as to bring tears into her eyes" (Carroll, 2002: 13).

⁹ "I do hope it'll make me grow large again, for really I'm quite tired of being such a tiny little thing!" It did so indeed, and much sooner than she had expected: before she had drunk half the bottle, she found her head pressing against the ceiling, and had to stoop to save her neck from being broken. She hastily put down the bottle, saying to herself "That's quite enough – I hope I shan't grow any more – As it is, I can't get out at the door – I do wish I hadn't drunk quite so much!" (Carroll, 2002: 21).

that rational reasoning is beginning to replace the fairy-tale quality and the faith in the legitimate existence of fantasy space. Thus, what should remain justified within a fairy tale and acceptable according to its internal cause-and-effect sequence, though inexplicable from the position of rational thinking, becomes an obstacle to considering *Alice's Adventures in Wonderland* in fairy-tale terms. The protagonist keeps clearly counteracting the tradition, thus appearing as a girl with an extraordinary personality, intellect and awareness. In fact, the oneiric space is reserved for expressing the inexplicable, specific and unconventional. And although the framework of the story follows a fairy-tale, fantastic logic, Alice continuously and unsuccessfully tries to explain the fantastic order in terms of real meanings, principles and implications. Subjected to ever new transformations, she begins to miss the Victorian reality, although her new situation does not cease to pique her curiosity. At one point, she confesses nostalgically:

I almost wish I hadn't gone down that rabbit-hole – and yet – and yet – it's rather curious, you know, this sort of life! I do wonder what can have happened to me! When I used to read fairy-tales, I fancied that kind of thing never happened, and now here I am in the middle of one! There ought to be a book written about me, that there ought! And when I grow up, I'll write one – but I'm grown up now" (Carroll, 2002: 21).

Moreover, the protagonist's adventures auto-thematically become the content of the story. Thus, Carroll not only mocks conservative morality and the upbringing of young girls, but also unmasks the metaphoric structure of fairy tales¹⁰. The metaphor undergoes metamorphosing, so that what is not possible in reality becomes possible on the quasi-fantastic plane, except that Carroll unmasks it, unfreezes it and makes it real at the level of language. This results in further rhetorical modification of the catachresis, for example when the Duchess's ugly screaming baby is shown as a piglet. Carroll does not stop at linguistic comparison. Consequently, that which would usually be possible only at the level of language becomes possible in Wonderland.

Linguistic games therefore enable all kinds of metamorphoses, because it is on the ground of language that the logic of the absurd can come into existence. *Alice's Adventures in Wonderland* is thus a quasi-fantastic realization of a fairy tale, where the metaphor subjected to metamorphosis retains a strong connection with reality. Thus, Carroll's story can also be seen as a mystification of a fairy tale, a "false lie"¹¹. The metaphor is embodied almost too accu-

¹⁰ A perfect example of "unfreezing" metaphors at the linguistic level is the fictional embodiment of the idiomatic "Cheshire cat". For a discussion of how problematic this proved in Polish translations, see Kozak, 2000: 170, 175–177.

¹¹ Jolanta Kozak argues that Carroll's story "is a mystification of a fairy tale, a false lie – if a fairy tale, by definition, is to be a true lie: a metamorphosis" (Kozak, 2000: 173).

rately, even surrealistically, on the verge between reality and dream¹². Kozak convincingly concludes that “The whole *Alice’s Adventures in Wonderland* is a metaphor for the revival of a reality sunken in metaphor like an insect in amber” (Kozak, 2000: 173). Carroll’s mocking gesture is revealed here, which goes in the direction of magical (or fantastic) realism. The author in a sense plays a game with the reader, involving him or her in a world which combines fantastic and realistic elements, because the border between them is definitely blurred.

Thus, reading becomes a deciphering of meanings. Moreover, the main story takes place in the space of the dream and imagination of the extra ordinary protagonist, where timelessness and inexplicable logic reign supreme. On the one hand, Alice is endowed with demiurgic power, influencing events and the world, and consequently disturbing its order. On the other hand, however, as an intruder rather than an inhabitant of Wonderland, she undermines its logic, trying to refer to principles familiar to and acknowledged by herself.

ALICE’S TRANSFORMATION: SUBJECTIVITY AND LANGUAGE

These observations lead to an important question: what and whose metamorphosis is actually at stake here? Falling down the rabbit hole brings to mind the passage from lethargy to deep sleep. Alice is on the verge of dreaming¹³. Her story constitutes a space of adventure and surreal situations, but also a synonym of a wondrous, indeed dream-like reality. Her falling is slow enough to allow time for reflection. Falling down and falling asleep are thus a certain rite of passage. Alice is puzzled. “Down, down, down. Would the fall *never* come to an end?”, the narrator comments: “Down, down, down. There was nothing else to do, so Alice soon began talking [to herself] again” (Carroll, 2002: 12).

The laws of time and logic do not matter in this reality. Time is devoid of its linearity, and consequently it is difficult to determine it with any precision. It is the space of the heroine’s adventure, the product of her exuberant imagination, and the effect of her short nap. In timelessness, Alice experiences the duality of her selfhood (she talks to herself, scolds herself, undergoes physical metamorphoses), but the most important are her mental and identity transformations. When she and her world fall apart, it happens in the safe perspective of dream. When Alice wakes up, she will never be the same person again. Dream

¹² In this regard, it is quite telling that the arch-surrealist Salvador Dali illustrated all chapters of Carroll’s novel. Also Andre Breton and Marc Chagall reimaged Alice’s adventures in their works.

¹³ It is worth pointing out that the first stage of slow-wave sleep, NREM (non-rapid eye movement), may involve various sensations, including that of falling down. This marks the passage to deep sleep proper, i.e. the REM phase, which involves dreaming.

is a road to *Bildung*, to growing mature, to identity shaping, but it is also a catalyst for the disintegration of the existing image of self and the world, and thus a road to developing a strong subjectivity.

An interesting context for the above considerations is provided by Kania's analysis of Alice as a rhetorical subjectivity, *homo rhetoricus* (Kania, 2014). In light of Harold Bloom's theory of *The Anxiety of Influence* (Bloom, 2002; see Auerbach, 1987), Carroll's heroine is a dynamic character, who, thanks to her own power of imagination, undergoes a transformation in a new space: her subjectivity changes and develops. Indeed, subjectivity and imagination are closely interdependent; it is thanks to imagination that there exists a subjectivity able to transform particular structures, traditions and cultures.

The same holds true for Bloom's vision of the young poet trying to transcend what he found. In order to express himself as an author, he has to make a certain transformation in relation to the achievements of his predecessors. Important for understanding the transformation of subjectivity are the figures of reduction and representation. The former comprise *clinamen*, *kenosis*, and *askesis*.

The new situation and new rules are defined as *clinamen*, which is followed by a painful disillusionment with the previously observed rules, expressed as *kenosis*; this is manifested in a reflection after a given event: *askesis*. Alice, too, travels through the underground world, investigating its rules and ineffectively trying to apply petrified conventions. All kinds of cognitive disproportions force her to rethink the situation. The gaps emergent in the figures of reduction are alternately filled by other figures, belonging to the category of representation, namely *tessera*, *daemonization*, and *apophrades*.

Tessera is a corollary and complement to *clinamen*. And thus the new must fill the emergent clefts. Alice thus tries to play according to the rules applied by the inhabitants of Wonderland residents, and to draw further conclusions on that basis. The reflection of *askesies*, in turn, leads her towards *daemonization*, which means making an effort to be independent and trying to influence the events and changes in the new situation. The protagonist examines the rules on her own and tries to verify them in order to be able to settle in the new reality. *Apophrades* crowns the individual's efforts: it entails opening up to the new world. This issue remains unknown, because Alice wakes up. Even having read *Through the Looking Glass*, we have no way of knowing whether her transformation would be ultimate and lasting.

Drawing on the figures of reduction and representation, one can see that it is above all the protagonist's subjectivity that undergoes a metamorphosis. Quite significant for her search of self is her meeting the Caterpillar. Asked who she was, she replies very rationally:

I – I hardly know, sir, just at present – at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.

"Pressed by the Caterpillar, she continues: "I can't explain myself, I'm afraid, sir," said Alice, 'because I'm not myself, you see' (Carroll, 2002: 24).

How and where are we to learn who Alice is?

The answer has been hidden in Alice's mysterious surroundings; it is this environment that guards the secret of her transforming identity (Auerbach, 1987: 33). After all, the girl does not ask where she is, but who she is. In this way she opens up to the possibility of change. Alice tries to change the dream world and thus confirm her identity. This happens with every obstacle and new situation she encounters. However, these actions do not lead her to a great change, or at least this does not transpire from Carroll's oneiric story. The protagonist is clearly not ready for a definitive breakthrough. Her metamorphic subjectivity only transforms that which is known and stable. That said, despite her immaturity, Alice tries to experiment, impersonating Mary Ann, White Rabbit's housemaid. In this way, she wants to test safely the effect a potential transformation might have on her.

She is also undeniably aware of the differences between herself and her peers. She conducts an insightful and apt analysis of this matter:

'I wonder if I've been changed in the night?... I almost think I can remember feeling a little different. But if I'm not the same, the next question is, Who in the world am I? Ah, that's the great puzzle!' And she began thinking over all the children she knew that were of the same age as herself, to see if she could have been changed for any of them. 'I'm sure I'm not Ada,' she said, 'for her hair goes in such long ringlets, and mine doesn't go in ringlets at all; and I'm sure I can't be Mabel, for I know all sorts of things, and she, oh! she knows such a very little! Besides, she's she, and I'm I, and – oh dear, how puzzling it all is!' (Carroll, 2002: 14–15).

The girl feels she is an exceptional and unique individual, and this is why Carroll lets her break rules and have her own opinions. Nevertheless, she needs stability in self-perception. And it is not her body, alternating in size, but her language that turns out to be the strongest gesture of individualization when the continuous changes of the environment disturb the feeling of being oneself.

The metamorphoses that she accepts transform her body or, temporarily, her identity, but they are the only way of into Wonderland. Changes in her situation broaden her field of vision. Identity and the need for individualization become a task to be accomplished. The very leap into the rabbit hole is the first step towards independence. But Alice rejects adventure the moment she wakes up. Rationality takes control over illusion. Alice is a child, and she returns to herself: to a safe space, familiar and stable. It is only in the future that she will face real choices and changes. The dream metamorphoses were a general rehearsal, an initiation in the path of constant growth and maturation, of distinguishing what is one's own, not one's own, and foreign. However, for change to be lasting, a will to change is needed, and Alice is after all still a child.

According to Bloom's theory, the essence of metamorphosis is the possibility of liberating the imagination, which marks the beginning of creation, of creating and transforming oneself, rather than being a reproductive gesture. And although Alice, as a child, should not find this difficult, it turns out that she is firmly rooted in the spacetime of the 19th-century Victorian England. We will not know the end of her journey, for in fact this is not what matters most; what does is the path itself, movement, change, and the transformation of the protagonist. Carroll skillfully dodged ultimate resolution when he made Alice's sister wake her up. This means that the way back is not closed. The door to Wonderland can still be opened.

RETURNS AND RECONFIGURATIONS IN SYLWIA CHUTNIK'S WONDERLAND

The Polish author Sylwia Chutnik also leaves all of her short stories suspended. Hidden behind her protagonists, she slightly opens the door to their inner Wonderlands. Like Lewis Carroll's story, sleep/dream is used here to tame difficult subjects. Chutnik certainly ranks among the pioneers; alongside Joanna Bator, Igor Ostachowicz or Michał Witkowski, she was one of the first Polish authors of fiction who made everyday life their theme. In an interview for the Polish Radio, she said she wanted to "write herself out" (Nowak, 2014). In this vein, she shows what is going on here and through the looking glass, behind the wall, under the rickety floor, torn wallpaper or flaking plaster, and thus she reveals secret passage ways into her characters. The each short stories¹⁴ collected under the heading *In Wonderland* are governed by nonsensical lowness, drowsiness, stupor, withdrawal from the actual here and now. This is necessary to enable the protagonists' transformations. Lack of closure is compensated for by the chance to return to childhood, where everything was possible and acceptable. The escape into sleep or apathy is underlain with a fear of reality. A leap into another dimension, on the one hand, means withdrawal or inactivity, yet on the other hand it is an attempt to understand one's situation, to live for a moment by a different story, and finally to reflect on oneself: on death, loneliness, one's own and the other's identity, pain, suffering. Like in *Alice's Adventures in Wonderland*, in Chutnik's writing the inner space is fictitious, because it is made of hopes and memories, but the cities and sites are very real indeed. Both space and time undergo a kind of mythologization, becoming a safe somewhere and sometime. It is worth considering how and under what circumstances Sylwia Chutnik managed to awaken Alice in herself, and also, what status she has as a narrator of the stories: is she rather Alice or perhaps her older sister?

¹⁴ Later in the article, I refer to nine out of eleven stories that illustrate the transformation process of each of the characters, which is the key to rebuilding their current lives.

It is undoubtable that the story of Lewis Carroll's young protagonist influenced Chutnik's collection of short stories *In Wonderland*, yet both the references to the specific concept of a fairy tale and the protagonists go beyond a superficial inspiration. The Polish author's stories tear the reader out of his or her safe space, mercilessly cutting open living and sore tissue, and shutting out the previously possible passageways to Wonderland with a big bang. Before our eyes, the protagonists undergo significant transformations, and we as readers grow to develop empathy. Whether they miss a deceased husband or grandfather, a cat, a child put to adoption, parents, or normal life, the characters' longings are mythical signifying spaces and signifying times: a land of happiness. But they are also a spacetime in which life was real and lived on one's own behalf, a spacetime whose axis delimits the border between now and then, life and death, imagination and reality, between retreating to a safe place and time and the need for development, maturing to be able to change, and transforming oneself. These are ordinary situations, nothing here is fiction; yet the protagonists fall into fiction when they flee deep into themselves, sink into themselves. Indeed, there is no wondrous magic and there will not be. Reality is the prose of life and a stream of stories. Chutnik examines all remains and fossils under a magnifying glass, reviving and transforming them. As the critic Jarosław Czechowicz argues, the art of narrating stories consists in carefully "listening to those who do not want to speak even to themselves, and Chutnik listens attentively, makes literature out of it, and reaches a point where stories come to life while the storytellers want to be absorbed by nothingness" (Czechowicz, 2014).

Falling as a process of liberating oneself from the current space time happens not only to Alice and to the protagonists of *In Wonderland*, but also to ourselves. The rabbit hole and the slow fall signify one's readiness to understand oneself in a different space; they carry the opportunity to open up to future events or return to the past, displacing the present. Chutnik rebels against the way of the world. She is well aware that she needs to change herself in order for the space around her to be transformed as well. She does not know how to define herself differently, yet she has to rewrite herself in a way.

The eponymous opening short story "In Wonderland" is fundamental in this respect, as it reveals the auto-thematic quality of her prose. Following the sudden, unexpected death of her grandfather, the author begins to put together her personal story. She returns to the allotment garden, her childhood hideout, understanding, though not accepting, the fact that life is not a fairy tale. With her grandfather's passing, her safe world falls apart. Magic will not work here, and rationalizing the situation only strengthens her sense of guilt for not using her time efficiently. In order to reassemble that which has disintegrated, she must redefine the world and transform herself. Expressing mockery and pain, Chutnik writes: "When I was very young, I was also small, but nothing ever surprised me... Now I know that... death can also be in the bushes, leaves

and in the soft grass, which had been reserved for fairies, ants, cigarette butts” (Chutnik, 2014: 9–10).

She reminisces about the building of the house on the allotment, about her grandfather’s making sure that it is solid and durable – especially the roof as the archetypal sense of security. All the more so that her grandfather was a roofer. Being an only child, she treated this place above all as a field where her inner imagination and creativity could be triggered, but also as a safe shelter. Beginning to tell the story to herself, Chutnik restarts the process of sinking in her thoughts, gradually returning to Wonderland – to the places that constitute the map of her growing up. Even though it has been two years since the tragic event on the allotment, she cannot cope with the loss of a loved one, she is helpless, and, like Alice, on the one hand she tries to rationalize the situation, but on the other hand she would prefer to hide in a safe place, to return to herself in a different space and more opportune moments: “An adult Alice is readjusting the bows on her pigtails and figuring how to squeeze through the door” (Chutnik, 2014: 28). Similar as in the case of Carroll’s protagonist, here, too, the change of situation broadens the field of her vision of herself, a vision which she would have probably not ventured soon otherwise.

RETURN AS RETRIEVING ONESELF

Chutnik’s personal story is only an introduction, a rehearsal before further explorations and expansions, a way of renaming oneself and developing subsequent deliberations. How, then, can one return to a safe land when faced with a deficit of wonder? One must dare leap down the rabbit hole, like the eponymous protagonist of the second story, “Anna”, in which sleep plays a significant role. The author presents the story of Anna Kowalec and her mother, who live in Mysłowice, Silesia. Anna lives an unsuccessful life with her unemployed husband and two children. She is the carer of her old, incapacitated mother, who has led an empty existence since her last parting with her parents at the gates of the ghetto. The premature and unexpected loss of marks her for life. The narrator penetrates into the woman’s dementia-ridden subconscious: “This time is called sleep, the eyelids are closed, but terrible images pass underneath, like in a *kaiserpanorama*. Slide by slide. Here, mother is Antonina Żabińska¹⁵, age eight” (Chutnik, 2014: 38). The woman is stuck in her childhood, waiting for the return of her guardians; she does not even try to live in the present. Following the seventy-year-old wheel-chaired protagonist through the streets of the former ghetto on her journey to meet herself, to return and an-

¹⁵ While watching TV broadcast, it is highly probable that the main protagonist compares her childhood during occupation with the early experiences of the writer Antonina Żabińska, the wife of the director of the Warsaw zoo. Probably dementia is blurring the lines between her life and the biography of the other one. Both lost their parents very early during World War II.

chor herself in her time and space, we get to know the topography of the area. However, the wartime map of the city has been covered by new infrastructure. In the end, the old woman is stopped by the police. Sitting in her wheelchair, she will not talk to the officers; her imagination takes her to a different time and place. It is the language that would be the only way to transcend herself and space-time, constituting a gesture of individualization in spite of physical disability. But she does not have it and never did, or, more precisely, she has denied herself the right to have it: "She stopped talking because it didn't make any sense anymore" (Chutnik, 2014: 52).

Chutnik gives her back her lost voice, creating a story that will make her return possible. The old woman "was preparing herself for the road, testing different scenarios in her head, amidst what-ifs, trying to predict various situations" (Chutnik, 2014: 50).

She set off to bring back the past, in the city of the former ghetto, former glory, Kiepusza [popular singer] and Gierek [communist party leader], even Pola Negri. She was all in herself, in the excitement, holding dresses which she had prepared for better times. She ran away from staring into the window. To the ghetto (Chutnik, 2014: 46).

Her story has a metamorphous finale. Thanks to Anna, who had previously ignored her mother's nostalgia, the ending remains open. The mother recovers herself, and the daughter transforms herself, because so far "she did not understand anything, but in moments of stress the mind often takes on open forms, which we would not even expect, which are normally alien to us. And the daughter's mind has understood everything" (Chutnik, 2014: 54).

POLA NEGRI: AN IMAGE TRANSFORMED

In the third story the eponymous "Pola" lives by illusions, waiting for a different, better time. The narrative reveals a short episode from the life of the actress Pola Negri, the star of silent film; it is only a fragment of her stay in Sosnowiec, where she married a count and for a moment got trapped in his claustrophobic family relations. The time of 1919–1920 stopped in a particular space, but the heroine is long gone. Only a commemorative plaque on the tenement house is a trap for memories. Chutnik presents the city as a prison for outdated dreams, from which it is impossible to escape. Sosnowiec, which became the film star's home only for a while, appears as a "sucker of talents, aspirations and ambitions" (Chutnik, 2014: 67). Perhaps the present should come to terms with this unwanted moment, which for Negri meant no more than a short flash. For the actress, it was an unexpected leap down the rabbit hole, which brought deep disappointment and left a few unwanted photographs. The ghost of that times haunts the space of the tenement house as though entrapped, struggling against internal destruction caused by a toxic relationship.

Thanks to Chutnik, the image of Pola Negri is transformed. The author brings to life her void story and frees her from the obligation to serve the memory of place and time.

TRANSGRESSING ONESELF

“Bożena from Poznańska Street” is the protagonist to whom Chutnik gives a voice in the fourth short story. Bożena has no illusions about her life; she is aware of her downfall. She unceremoniously states in an imaginary conversation: “I’m an old slut who can be spat at when she shows up” (Chutnik, 2014: 71). Even though life keeps throwing her into unwanted spaces after she got herself involved in the world of prostitution, nightclubs, and random events as a young and carefree girl, she now declares: “I don’t care, it’s nothing to me” (Chutnik, 2014: 75). However, she feels stuck in a deadlock. After all, it is impossible to cut out nagging thoughts, to stop reflecting on alternative scenarios, especially that she cannot merely watch her life fly past.

She is haunted by the demons of the past; she returns to the moment when she was abducted by two men and brutally raped. Back then, the only way to survive was to withdraw from herself, use the power of imagination and endure the paralyzing fear. As she self-diagnosed it after many years, what worked at that time was “mainly the defense mechanism of self-preservation, a transition to another dimension [so that] the girl lies there and waits” (Chutnik, 2014: 78–79).

Bożena knows that she built her life in the shape of a cage, which she is not able to leave slamming the door behind her. In the course of the narrative, however, the woman, now past fifty, returns to a signifying space, namely a hospital in Pomerania, where she left her daughter after birth. Coming there for a ritualistic holiday every year, Bożena frees herself from a mental trap. Even though she knows she is not going to meet her child there, this return takes her to a space and time where she can experience herself from years before. The author paves for her protagonist a way through the looking glass.

RE-DESCRIBING ONESELF

“Innocent sorceresses” introduces the reader to two women, whose story takes place on a lazy, hot July day, like the Thames cruise in which Alice and her sisters took part. One of Chutnik’s protagonists recently lost her husband in tragic circumstances, the other lost her cat. They share the same surroundings (they both live in Warsaw) and experiences from back when they were young girls; their friendship has stood the test of twenty years’ time. In the story of one of the women, a significant role is played by a mirror, which made her house a two-dimensional space. Every time she entered the room, her husband’s desk was reflected in it, and with it the small gifts he would leave there for her. In that sense, the ability to as if go through the looking glass gave her

a feeling of a personal, safe space. But this Wonderland ceased to exist with the sudden death of her husband. She confesses: "When I go in now, I don't look at anything, because there's no mirror. / I broke the mirror. I started pounding it with my shoe until it fell and smashed into pieces. Without the gifts on the desk I don't need the mirror" (Chutnik, 2014: 10). It is only when she meets her schoolfriend that the possibility of a transition into another dimension opens up, so that there is a chance for return.

The other protagonist allows the first one to cast a spell on the spacetime, if only for a moment, to find herself in physical closeness. Then, like Alice, she closes her eyes and falls into lethargy, a space close to her opens. She says: "Then I realized that it could be something good, a safe sort (because it's with a friend) of playing house. Playing marriage. Playing something that is not there, playing two bodies" (Chutnik, 2014: 118). In this way, a kindred soul helps her return to the time with her husband. After all, she will need to re-write herself.

NARRATIVE LANGUAGE AS THE PATH TO RETRIEVING ONESELF

The eponymous protagonist of the seventh story, "Tadeusz", lives with his old infirm mother in Sosnowiec. He has been suffering from a writer's block for twenty years. He is not able to catch the rhythm anew; as Chutnik suggests, his greatest desire is to renew his personal alphabet. He is constantly struggling, because

He forgot his words; he got lost in thousandfold narratives... History knows such cases, where someone has completely stopped believing in letters, in speaking and writing. He would box the double meanings, wrestle the lack of substance... By himself, completely alone, he would punch the air helplessly with his fists, trying to break through one hundred thousand walls stopping him from finally understanding communication" (Chutnik, 2014: 126–127).

Like Carroll's Alice, the burnt-out writer knows that in linguistic and logical reasoning "even when the sense is lost, one must not stop looking for it. That's how it's done" (Chutnik, 2014: 127).

He manages to find himself in the space of memories, returning to the 1970s. One summer holiday, when they were fishing together on the lake, Tadeusz's father drowned before his son's eyes. Years later, as an adult man, Tadeusz returns to that time, knowing "that this is the last moment to tell his mother what he has been carrying inside him for so long" (Chutnik, 2014: 131). For there are two versions of the tragic event. In the second one, he did not try to rescue his father, rather thinking of saving his mother from him.

As the woman is dying in a dementia trance, Tadeusz brings himself to tell the story. From that moment on, he retrieves time, individualized language and lost meaning; he starts writing again. One night,

“the ageing man was writing down his forgotten words until dawn. He jumped from one letter to another, looped meanings and lured punch lines. That sounds good, fresh. A, b, c, d, e, all the rest. He wrote out two cartridges, used a ream of paper. Then he slept for two days, calm and satisfied. When he woke up, he put the finished text in the drawer” (Chutnik, 2014: 143–144).

In fact, a leap into the space of sleep becomes a time of return to oneself. Thanks to Chutnik’s story, Tadeusz regains his language and transforms himself. The continuation remains open to new words, sensations and memories.

TIME ARRESTED: OPENING A NEW SPACE

We meet Piotr, the protagonist of the eighth story in the volume, “A dance”, at a point when he finally manages to convince himself to go to a carnival dance party. Dancing with a stranger, he returns to his old self, from back at technical college. The dance creates a kind of timelessness and a blurred, lethargic space:

“They were two separate people trying to look for their own meanings of life, currently trampled by hundreds of feet jumping like possessed. / Happy and unsure, he closed his eyes and for a moment he was nowhere. This sensation let him recall a similar scene at a disco in Piaseczno” (Chutnik, 2014: 160–161).

This experience helps Piotr see himself in a different way. In his present daily life, time has stopped. He recovers it when he allows himself to break the usual way of spending his days.

Caring for his sick mother, he completely forgot himself, he fell into numbness. This inert trance, the state of his mentality and emotions trapped in a void, is best reflected in the space of his room, which

looked like a mausoleum of a hibernated man without a future. / His mother lay there for years, half-conscious, all in fear. What’s going to happen when I’m gone, my little son, you won’t cope. The little son would then look at the clock and multiply the minutes of his disappointment. He wanted that this may already. He didn’t have the strength for all that anymore... In a sense, he was suspended in a void, like dust, which can be seen against the light, but there is no use for it, and no one cares about it (Chutnik, 2014: 165).

Chutnik gives us a peek of a world in which the protagonist’s metamorphosis cannot be completed yet. We witness the general rehearsal of his barely noticeable rise towards independence and the right and will to be a separate individual. The momentary curvature of his spacetime during the dance party continues in his imagination, when the next morning Piotr returns to the events of the evening. Then the narrative laconically indicates the inconspicuous death of his mother. Without emotions, the protagonist begins to fold his clothes, as if getting ready for his transformation.

MURANÓW DISTRICT AND THE HISTORY OF NON-MEMORY

The story "Murano" settles the balance with history's remorse, also revealing Sylwia Chutnik's spectacular fairy-tale and historical writing gusto. Thanks to the memories of the old, bitter grandmother, two grandchildren tackle the myths of an old tenement house which supposedly hoards valuables left by the Jews. The house in Dzielna Street, present-day Muranów district, during World War Two stood within the borders of the Warsaw Ghetto. The story is a post-memorial narrative of a signifying place and time, whose history cannot be remembered by either the children protagonists or Chutnik herself. As a result, we are dealing with a specific way of evoking images of the past, taking the form of "bad memory" (Kwaśniewska, Niziołek, 2012). These writerly devices are well illustrated by the character of the medium-like grandmother, who "will always be out-of-date for the rest of her life, like an old can of the past", because "In a senile body, cut wider than to measure, sit the horrors of history, and sometimes they flow out like an infection" (Chutnik, 2014: 181–182).

Countering the grandmother's story, the author creates an alternative testimony of that time and space, bringing back past events from oblivion to restore the forgotten and the unmentioned. As she claims, "After all, if only there had been a small landslide of spacetime, we would be rotting in the trenches or in a buried basement like an old hag, like a hardtack... Those people from There must be somewhere, they didn't all die right away" (Chutnik, 2014: 179). The children reach the mythology of space, but instead of treasures they find a rubble, from which the figure of a little boy emerges. He got lost in time, engrossed in a search for his metal toy car. It turns out that he is a purgatory soul; he asks: "please, live my life a little, would you? Please, live for me, play for me, okay?" (Chutnik, 2014: 210). In this way, Chutnik's narrative saves invisible protagonists and transforms the memory of subsequent generations about the history of those times.

A POST-MEMORY HISTORY OF THE COLLECTIVE SUBCONSCIOUS

In the final story, "Basement", which is written as a radio play, a peculiar "basement drama" (Chutnik, 2014: 240) is unfolding. The dialogues of the protagonists – Tola, her mother, old Kominkowa, and Pola – are a post-memorial way of saving histories heretofore absent from the universal historical narrative. As men are fighting in the uprising in the streets of Warsaw, the life of four women is going on underground; they bicker and quarrel, then make up with one another, provide mutual help and support. A kind of a her story emerges. Chutnik carries the spirits of the past, she transforms history. The basement becomes an inner city, a subconscious. Sleep plays an important part here. As the mother is inducing Tola's lethargy, she softly says to her: "Close your eyes, never mind it's dark here anyway. But if you keep your eyes closed, nothing can distract you. Imagine..." (Chutnik, 2014: 246). Also when the disaster is approaching, all women try to

get to sleep. Even as the end is near, Pola says firmly: "let's go to sleep, we must go to sleep" (Chutnik, 2014: 251).

The little Tola Chodakowska then dreams a catastrophic and surreal dream in which a big, smiling cat appears, like in *Alice's Adventures*. The cat scratches her; its belly is full of people. But then it turns out that she is that predatory cat. Whether awake or deep in lethargy, Tola has a vision: "a huge palace grows up before us, how beautiful, I think. All made of gold. I want to go in, I jerk the handle, but the door is locked. I'm trying to get in through the window, but it's too high. Finally, I just walk through the wall. Like a ghost!" (Chutnik, 2014: 253). Could it be that the women died, and no one helped them through to the other space? Not only does Chutnik save them in her narrative, but she also helps them return.

The basement provides the women with eternal shelter when they wander inertly in the new, unfamiliar space of Warsaw. Mother says:

What am I to do? – I ask myself and my voice tells me: go back to the basement. I don't want to, but I really don't know what to do. I feel that any moment now my body will fall apart into a thousand pieces. So I go to Mokotów, to the only basement I know. I got everything from that basement. It's like mother's belly, a uterus. And we, basement children, we don't have colour to our skin or eyes. Because we had lived so long without air, without sun. We became transparent, absent. Grown into the basement. In Olesińska Street I find my family house and go through the gate. But behind the gate there's nothing, no palace nor the cat with its torn belly (Chutnik, 2014: 254).

Thanks to the story the ghosts of the past are now only summoned by the writer herself.

AUTHORIAL NARRATIVE CREATION: JOURNEY – RETURN – TRANSFORMATION

Chutnik's protagonists do not live by the present; their lives are as though suspended; they wait, barely existing, and their past and future are woven from unfulfilled dreams and unfinished stories. Every piece in the collection leaves the protagonist with a dilemma and the possibility of making a decision; it does not give a definite answer as to what comes next. As in a radio or TV documentary feature, each story needs to be revisited with the camera's eye, each continuation requires recording by a caring reporter.

Chutnik's demiurgic narrative introduces us secretly into the spaces and times that belong to the personal lands of the characters. She transforms himself like little Alice, going through the looking glass and far beyond. She opens worlds and after worlds, she travels through signifying spacetimes and tears out the protagonist's personal stories from oblivion. By enabling their return and transformation, she also reopens her private wonderland, with one exception. Chutnik's presence as a narrator and author has a dual character. In

fact, rhetorically, she is both Alice and her older sister, who well understands time and space, rules, tradition and culture, and who

“sat on, with closed eyes, and half believed herself in Wonderland, though she knew she had but to open them again, and all would change to dull reality... Lastly, she pictured to herself how this same little sister of hers would, in the after-time, be herself a grown woman; and how she would keep, through all her riper years, the simple and loving heart of her childhood: and how she would gather about her other little children, and make their eyes bright and eager with many a strange tale, perhaps even with the dream of Wonderland of long ago: and how she would feel with all their simple sorrows, and find a pleasure in all their simple joys, remembering her own child-life, and the happy summer days” (Carroll, 2002: 52).

And this is what Chutnik did. She grew up. Metamorphosis completed.

Translated by Zofia Ziemann

BIBLIOGRAPHY

- Auerbach, N. (1987). Alice in Wonderland: A Curious Child. In: H. Bloom (ed.), *Lewis Carroll* (31–44). New York: Chelsea House.
- Bloom, H. (2002). *The Anxiety of Influence*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Carroll, L. (2002). Alice's Adventures in Wonderland. In: L. Carroll, *The Complete Stories and Poems of Lewis Carroll* (9–52). New Lanark: Geddes & Grosset.
- Chutnik, S. (2014). *W krainie czarów*. Kraków: Znak.
- Czechowicz, J. (2014). *Czarów nie będzie*. Download from: <http://krytycznymokiem.blogspot.com/2014/07/w-krainie-czarow-sylwia-chutnik.html>.
- Kania, M.M. (2014). *Żywioty wyobraźni. O wyobrażeniu i przeobrażeniu*. Kraków. TAIWPN Universitas.
- Kozak, J. (2000). Alicja pod poszewką języka. *Teksty Drugie*, 5 (64), 167–178.
- Kwaśniewska, M., Niziołek, G. (eds.) (2012). *Zła pamięć. Przeciwhistoria w polskim teatrze i dramacie*. Wrocław: Instytut im. Jerzego Grotowskiego.
- Nowak, K. (2014). *Sylwia Chutnik w krainie czarów*. Polish Radio Channel 2. Download from: <http://www.polskieradio.pl/8/378/Artykul/1151403/>.
- Włodarczyk, A. (2019). Powrót do Krainy Czarów. Podróż w czasie i przestrzeni w prozie Sylwii Chutnik. In: D. Hejda, A. Jakubowska-Ożóg (eds.), *Przestrzeń i czas w lekturze – lektura przestrzeni i czasu* (260–278). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

MAGDALENA ŚLAWSKA ORCID: 0000-0002-9158-6988
Uniwersytet Wrocławski

Oswajanie inności w chorwackiej literaturze dla dzieci na przykładzie opowieści o domowych duchach i potworach

Abstrakt: Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza obrazów duchów i potworów obecnych w chorwackiej literaturze dla najmłodszych, zwłaszcza w utworach autorstwa Dubravki Ugrešić i Stanislava Marijanovicia. Szczególna uwaga skierowana została na aspekt inności oraz obcości. Zaprezentowany problem badawczy dotyczy w głównej mierze tego, w jaki sposób przywołani twórcy wzbudzają dziecięcą ciekawość wobec różnorodności, uczą akceptacji faktu istnienia inności, intrygują oraz zachęcają do rozważań i niedawania wiary krzywdzącym stereotypom.

Słowa kluczowe: chorwacka literatura dziecięca, duchy, potwory, Dubravka Ugrešić, Stanislav Marijanović

Taming Otherness in Croatian Children's Literature: The Example of Stories About Domestic Ghosts and Monsters

Abstract: The subject of this article is an analysis of literary images of ghosts and monsters present in Croatian children's literature, especially in the books of Dubravka Ugrešić and Stanislav Marijanović. Particular attention was paid to the aspect of otherness and strangeness. The presented research problem concerns mainly how the mentioned authors arouse children's curiosity towards diversity, teach the acceptance of the fact of being different, intrigue, encourage reflection and disbelief in harmful stereotypes.

Keywords: Croatian children's literature, ghosts, monsters, Dubravka Ugrešić, Stanislav Marijanović

Potwory od zawsze stanowiły jeden z wyznaczników tekstów adresowanych do najmłodszych czytelników, zwłaszcza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, co uwarunkowane jest między innymi dziecięcą fascynacją naturą monstrum (Ślany, 2017: 15). Bohaterowie ci, mimo że posiadają najczęściej ludowy rodowód, kojarzeni są obecnie z szeroko rozumianą fantastyką¹. Alicja Baluch zwraca uwagę, że do europejskiej twórczości literac-

¹ Violetta Wróblewska zwraca uwagę, że czytelnicy najczęściej nie zdają sobie sprawy, że potwory pojawiające się w książkach dla dzieci „mają swój pierwowzór w panteonie ludowych demonów” (Wróblewska, 2014: 7).

kiej adresowanej do dorosłych odbiorców potwory wkroczyły już w XII wieku, a w piśmiennictwie dla dzieci pojawiły się w wieku XVII (Baluch, 2008: 115). Od XIX stulecia dokonuje się natomiast „zawłaszczanie i modyfikowanie istot nadprzyrodzonych przez literaturę fantastyczną dla najmłodszych” (Wróblewska, 2014: 10), w efekcie czego „obecnie zjawy demoniczne wydają się jedynie ciekawymi postaciami fantastycznymi, zwykle o charakterze baśniowym, których kwestii istnienia czy pochodzenia nikt już nawet nie roztrząsa” (Wróblewska, 2008: 12).

Wśród bohaterów literackich znaleźć można potwory pozytywne i negatywne, które pełnią różnorodne funkcje, „tak jakby za pośrednictwem nietuzinkowych zjaw czy duchów chciano oddać różnorodność stanów oraz wizerunków ludzkich” (Wróblewska, 2008: 13). Sytuacja ta dotyczy również literatury chorwackiej, którą chciałabym poddać szczególnemu oglądowi. W niniejszym szkicu swoją uwagę pragnę skierować przede wszystkim na trzy utwory, które za sprawą tłumaczeń nieobce są również polskim czytelnikom. Mowa o książce *Domowe duchy* (Kućni duhovi, 1988) Dubravki Ugrešić oraz zbiorach poświęconych domowym potworom – *Mała encyklopedia domowych potworów I* (Kućna čudovišta I, 1997) i *Mała encyklopedia domowych potworów II* (Kućna čudovišta II, 1999) – autorstwa Stanislava Marijanovicia. Tekst te zwróciły moją uwagę, ponieważ spośród innych chorwackich utworów traktujących o domowych monstrach wyróżnia je podejście do tematyki inności. Autorzy pokazują, że każdy z nas może być nią naznaczony oraz oswajają z nią, zachęcając młodych czytelników do budowania relacji w duchu poszanowania różnorodności.

Zanim przejdę do analizy tekstów, wyjaśnienia wymaga kwestia związana z nazewnictwem. Terminy potwór i duch, mimo że nie są tożsame², stosować

² Termin potwór jest bardziej pojemny znaczeniowo i stosuje się go najczęściej jako określenie szerokiej grupy fikcyjnych stworzeń różnej proveniencji. W literaturze przedmiotu często bywa zastępowany takimi nazwami jak: monstrum, bestia, zjawa czy demon. W sposób synonimiczny terminy te stosuje m.in. Violetta Wróblewska. Badaczka, koncentrując się w swoich dociekaniach na literackich potworach wywodzących się z ludowej demonologii, zauważa, że w odniesieniu do nich kłopotliwe bywa stosowanie typologii wypracowanych na gruncie antropologii, gdyż – jak pisze – „w wielu przypadkach mamy do czynienia z bytami synkretycznymi, łączącymi w sobie różne cechy zjaw” (Wróblewska, 2008: 23). Można mówić raczej o pewnych ogólnych właściwościach potworów, które ulegają zróżnicowaniu na poziomie konkretnych tekstów. Demoniczność poszczególnych bohaterów literackich przejawia się najczęściej w ich wyglądzie, zachowaniu, miejscu bytowania oraz oddziaływaniu na ludzi. Natomiast Anna Wieczorkiewicz traktuje monstrum jako „pewną kategorię i związany z nią, zmienny historycznie zespół przekonań niż jako konkretny, dający się zdefiniować rodzaj bytu” (Wieczorkiewicz, 2009: 7). Badaczka tropi ślady monstrialności obecne w licznych świadectwach poświęconych niemormalności ciał, które powstały w rozległym obszarze czasowym, od starożytności do czasów współczesnych, ukazując przy tym przemiany w sposobach traktowania potworności. Autorka *Monstruarium* swoją uwagę kieruje przede wszystkim na sposoby opisu oraz reakcje na zdeformowane ciała, podkreślając, że określenie potwór stosowane przez wieki w odniesieniu do istot ludz-

będę wymiennie, głównie ze względu na fakt, że stwory zaprezentowane w analizowanych tu zbiorach są do siebie bardzo podobne, zwłaszcza pod względem zachowania. Łączy je również miejsce bytowania – dom. Jak podkreślają chorwaccy badacze literatury dziecięcej, w opowieściach o duchach i stworach najważniejsza jest bliskość ludzi oraz domowe ognisko (zob. Zalar, 2014a: 296). Istoty te ukazane jako domownicy, współlokatorzy wydają się czytelnikom bliższe, wręcz swojskie, dlatego też stały się wdzięcznym tematem, po który często sięgają pisarze.

Jako pierwsza drzwi do literatury dziecięcej uchyliła przed nimi Ivana Brlić-Mažuranić. Ta najwybitniejsza chorwacka autorka tekstów dla najmłodszych odbiorców, czterokrotnie nominowana do Literackiej Nagrody Nobla i nazywana „chorwackim Andersenem”, w 1916 roku opublikowała zbiór *Priče iz davnine*. Znalazło się w nim opowiadanie zatytułowane *Šuma Striborova*, którego bohaterami artystka uczyniła stwórki przypominające krasnoludki. Do tekstu tego nawiązała pod względem tematycznym i stylistycznym Snježana Grković-Janković, autorka opublikowanego osiemdziesiąt jeden lat później utworu pt. *Striborovim stazama* (1997). Po tematykę tę sięgnęła także Nada Iveljić w zbiorze opowiadań *Šestinski kišobran* (1972). Chociaż pisarka nie nazywa swoich bohaterów ani duchami, ani potworami, podkreśla, że chodzi o istoty niezwykle, które żyją w bezpośrednim sąsiedztwie ludzi i opiekują się nimi. Stwo-

kich, było znakiem wykluczenia. Z kolei Mikołaj Marcela w monografii zatytułowanej *Monstruarium nowocześnie* poddaje analizie wcielenia potworności obecne w popkulturze angloamerykańskiej. Badacz zauważa, że wszelkiego rodzaju monstra są „reakcją na zderzenie z tym, co inne i obce, a zatem nieludzkie z perspektywy człowieka Zachodu” (Marcela, 2015: 32). W takim ujęciu potwory stanowią odpowiedź na zmiany o charakterze ekonomicznym, politycznym społecznym czy kulturowym i należy je odczytywać jako próby zmierzenia się z nimi. Marcela kreśli sylwetkę potwora jako bytu hybrydycznego, funkcjonującego na granicy dwóch płaszczyzn. Potwór jest – jak pisze – „w(y)kroczeniem: przekracza normy, będąc przy tym ostrzeżeniem przed naruszaniem granicy, ale również wkracza do naszego świata, będąc tym, co w ukryciu powinno pozostać nieodślonięte. Monstrum nie jest więc czymś, ale raczej nie-czymś: różnicą zacierającą różnice” (Marcela, 2015: 28). Ujęcia Anny Wiczorkiewicz i Mikołaja Marceli czerpią z koncepcji Jeffreya Jerome’a Cohena, który we wstępie do *Monster Theory. Reading Culture* pisze, że potwory należy rozumieć jako ucieleśnienie różnicy, figury przełamujące kategorie, a także jako opornych Innych, których jesteśmy w stanie poznać tylko poprzez proces nieustannego ruchu, a nie dzięki wnikliwej analizie (Cohen, 1996: X). Ruch, o którym pisze badacz, to przemiana, jaka cechuje monstrualność. „Potwór nigdy nie daje się schwycić” (Cohen, 2012: 174) – głosi druga z siedmiu tez badacza, gdyż „jego bronią jest zmienność kształtu” (Cohen, 2012: 174). Badacz uważa, że monstra istnieją dzięki skomplikowanej matrycy stosunków społecznych, kulturowych i literacko-historycznych. Należy ją uwzględnić prowadząc badania nad potworami. Monstra powracają w odmiennych przebraniach, domagają się innego rozumienia i interpretowania w kontekście aktualnych ruchów społecznych (Cohen, 2012: 175). Ich ciała odzwierciedlają różnicę, która – jak podkreśla badacz – „okazuje się w głównej mierze kulturowa, polityczna, rasowa, ekonomiczna i seksualna” (Cohen, 2012: 178). Przywołane tu cechy potwora i potworności dostrzec można także u bohaterów interesujących mnie utworów.

ry skrzatopodobne, o których – jak stwierdza Diana Zalar – „trudno powiedzieć, czy bardziej są duchami czy krasnoludkami” (Zalar, 2014a: 308), stały się również bohaterami utworu Želimira Hercigonji pt. *Bajkovnica* (1997). Repertuar duchów i potworów wzbogacił także Ante Zaninović, autor powieści *Gesak* (1997), którą chorwaccy badacze określają mianem baśni filozoficznej, baśniowej historii czy kroniki o znamionach legendy (Zalar, 2014a: 304). Spośród autorów tekstów najnowszych wspomnieć należy również o Anie Đokić-Pongrašić, autorce wydanego w 2000 roku utworu zatytułowanego *Sebastijan Nevidljivi*, którego tytułowy bohater – duch – opowiada śpiącym dzieciom historii o innych niezwykłych istotach zamieszkujących ich domy. W 2009 roku ukazała się natomiast powieść Jasny Horvat *Krijesnici*, której tytułowymi bohaterami są wywodzące się z mitologii słowiańskiej dobre duchy przypominające krasnoludki. Stworci te pełnią funkcję opiekunów ludzkich domostw, strzegą je przed złymi demonami (zob. Horvat, 2009: 10, 200).

Podsumowując dzieje chorwackich utworów traktujących o domowych duchach i potworach, podkreślić należy, że przełomowym okazał się rok 1997, w którym ukazały się aż cztery teksty poruszające tę tematykę³. Związane jest to między innymi z odczuwaną w Chorwacji w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku stabilizacją w sferze polityczno-społeczno-kulturalnej. Autorzy piszący dla dzieci sięgnęli po tematy powszechnie uważane za typowo dziecięce, porzucając problematykę wojenną, która po roku 1991 zdominowała nie tylko teksty adresowane do dorosłych, lecz również utwory dla najmłodszych odbiorców. Popularność duchów i potworów odczytywać można również jako swoisty przejaw patriotyzmu. Ich obecność w tekstach dla dzieci tłumaczona jest najczęściej wpływem mitologii słowiańskiej, zwłaszcza rodzimowierstwem i tradycjami regionalnymi⁴. Chorwaccy badacze podkreślają, że wierzenia i podania ludowe stanowią jeden z ważniejszych elementów rodzimej literatury dziecięcej, który pełni wiele funkcji – oswaja z tym, co transcendentne, rozwija wyobraźnię, akcentuje ludyczność i dowcip (Kos-Lajtman, Hranjec, 2011: 150) oraz przekazuje młodemu pokoleniu wiedzę o dziejach i tradycji poszczególnych regionów Chorwacji. Andrijana Kos-Lajtman i Stjepan Hranjec wskazują, że o częstotliwości pojawiania się motywów baśniowych w książkach dla najmłodszych decyduje także kontekst społeczno-polityczny. W każdej mitologii ludowej wyodrębnić można bowiem istotne wyznaczniki narodu. Poprzez wprowadzenie zaczerpniętych z nich motywów do tekstów literackich autorzy podejmują się reinterpretacji opowieści

³ Oprócz wymienionych książek Snježany Grković-Janković, Želimira Hercigonji oraz Ante Zaninovića w 1997 roku ukazała się również pierwsza książka Stanislava Marijanovića poświęcona domowym potworom pt. *Kućna čudovišta I*.

⁴ Podkreślić należy, że ślady mitologii słowiańskiej w tekstach dla dzieci chorwackich autorów stały się w ostatnich latach ważnym tematem badawczym, co potwierdzają liczne prace na ten temat. Zob. m.in. Kos-Lajtman, Egler, 2001; Rukavina, 2008; Kos-Lajtman, 2010; Kos-Lajtman, Hranjec, 2011; Zalar, 2014b; Protrka Štimec, 2015; Szymczak, 2018; Sagała, 2018.

o przeszłości i teraźniejszości (Kos-Lajtman, Hranjec, 2011: 148) oraz pobudzają świadomość narodową młodych czytelników (Kos-Lajtman, Hranjec, 2011: 150).

Istotną rolę świata ludzkich wyobrażeń o istotach, które od najdawniejszych czasów towarzyszą człowiekowi, podkreślają również autorzy utworów, które stały się obiektem moich zainteresowań. Dubravka Ugrešić swoją opowieść o domowych duchach poprzedziła wstępem, w którym czytamy:

Niemal wszystkie narody wierzą w przodka-opiekuna, który strzeże domu. Starzy Rzymianie nazywali takiego opiekuna *genius loci* i wyobrażali go sobie najczęściej pod postacią węża. [...] Takie domowe duchy zamieszkują wyobraźnię wielu narodów. Rosjanie nazywają go *domowyj*, Słowacy *škrat*, *škrat*, w niektórych częściach Chorwacji zwą go *maljak*, *malić* albo *macić*. Czesi nazywają go *didko*, Niemcy *Hausgeist* i *Kobold*, a Anglicy *goodfellow* (Ugrešić, 2010: 4).

W sposób pośredni do mitologii ludowej odwołuje się również Stanislav Marijanović, pisząc we *Wprowadzeniu* do pierwszej części cyklu *Mała encyklopedia domowych potworów*: „Dawno, dawno temu (a może całkiem niedawno) odkryto, że w naszych domach grasują Domowe Potwory” (Marijanović, 2003a: brak paginacji). Z kolei w najnowszej książce poświęconej tym istotom, zatytułowanej *Enciklopedija čudovišta* (2008), autor idzie krok dalej, twierdząc, że ich początki ściśle wiążą się z początkami człowieka.

W przeciwieństwie do licznych ludzkich, religijnych i niereligijnych, objaśnień dotyczących początków człowieka, wszystkie potwory świata mają jedną wspólną historię swojego powstania. Jest ona, w pewien sposób, ściśle związana z narodzinami człowieka (Marijanović, 2008: 23).

Rozważania nad interesującymi mnie tekstami rozpocznę od kilku najważniejszych informacji na ich temat. Zbiór *Domowe duchy* Dubravki Ugrešić po raz pierwszy wydany został w Chorwacji w 1988 roku. Drugie wydanie ukazało się w 2020 roku. Jest to trzeci z czterech utworów, które artystka napisała z myślą o najmłodszych odbiorcach⁵. Książka doczekała się trzech tłumaczeń na języki obce. W 2010 roku jej przekład ukazał się w Polsce oraz w Serbii, a w 2018 w Bułgarii. Warto podkreślić, że wszystkie edycje książki są bogato ilustrowane. Szatę graficzną do pierwszego wydania przygotowała Branka Ćetković, a do drugiego Ana Kovačić. Wersje serbska oraz bułgarska ukazały się z ilustracjami cenionego karykaturzysty Dušana Petričića. Natomiast do współpracy przy polskim wydaniu autorka zaprosiła Iwonę Chmielewską⁶.

⁵ Ugrešić po ponad trzydziestoletniej przerwie powróciła do literatury adresowanej do najmłodszych czytelników. W 2020 roku nakładem zagrzebskiego wydawnictwa Oaza Books ukazała się jej najnowsza książka dla dzieci zatytułowana *Novogodišnje prase*, do której ilustracje stworzył Sven Klobučar.

⁶ Szerzej na temat szaty graficznej polskiego wydania *Domowych duchów* zob. Ślaska, (2019).

Z kolei Stanislav Marijanović jest autorem piętnastu książek dla dzieci, z czego aż dziewięć poświęconych jest potworom. Warto podkreślić, że pisarz jest absolwentem zagrzebskiej ASP, sam ilustruje i wydaje swoje teksty. Rozpoznawalności i popularność artysty przekroczyła granice Chorwacji, a jego książki przetłumaczone zostały na ponad dwadzieścia języków. W Polsce ukazały się zaledwie trzy⁷ i, co ciekawe, są to przekłady przygotowane przez Hannę Baltyn z języka angielskiego, a nie chorwackiego.

Utwory, które wzięłam na warsztat, tworzą bogaty repertuar stworów mieszkających na co dzień z ludźmi i wpływających na życie tak dzieci, jak i dorosłych. Na zbiór *Ugrešić* składa się dwadzieścia siedem opowieści o chochlikach, które zdomowiły się w różnych miejscach jednej z zagrzebskich kamienic. Marijanović natomiast zaprezentował potwory, które pojawić się mogą w każdym domu zamieszkanym przez dzieci. Autorzy sięgnęli po takie gatunki, jak bestiariusz i encyklopedia. Pierwszą formą posłużyła się *Ugrešić*. Wszystkie rozdziały jej książki mają podobną budowę – po krótkim przedstawieniu ducha, narratorka przybliży czytelnikowi, czym dany osobnik się zajmuje, gdzie mieszka oraz jakie są jego upodobania. Każdą część zamyka natomiast relacja o doświadczeniach sąsiadów z poszczególnymi stworami. Kolejne dziwolągi opisane są z perspektywy narratora wszechwiedzącego, który – można powiedzieć – opiera się na badaniach naukowych. „Informacje o domowych duchach zebrałam, obserwując życie mieszkańców mojej kamienicy” (*Ugrešić*, 2010: 5) – podkreśla pisarka. Świadoma jest jednak, że podjęła się zadania niemożliwego do wykonania i zaprasza czytelników do współpracy przy tworzeniu zbioru, pisząc we wstępie: „Jestem przekonana, że z pewnością nie są to wszystkie domowe duchy, jakie istnieją na świecie. Dlatego was proszę, opowiedzcie mi o domowych duchach, które wy znacie, i narysujcie je, jeśli wiecie, jak wyglądają” (*Ugrešić*, 2010: 5). Cykl *Mała encyklopedia domowych potworów* Marijanovicia również składa się z krótkich rozdziałów, z których każdy, wraz z towarzyszącą ilustracją, poświęcony jest innemu chochlikowi. O ile w pierwszej części uwzględnione zostały „najpopularniejsze gatunki potworów, które spotkać można w każdym domu, domku czy mieszkaniu” (Marijanović, 2003a: brak paginacji), w drugiej opisano te rzadsze⁸. Tom ten powstał – jak czytamy – we współpracy z wysłannikiem Najwyższej Rady Potworów, który pojawił się w domu pisarza, zwracając się do niego w słowach:

⁷ Oprócz dwóch części *Małej encyklopedii domowych potworów* w 2004 roku ukazała się również książka zatytułowana *Magia domowych potworów*.

⁸ Dodać również należy, że w najnowszej książce Marijanovicia poświęconej potworom pt. *Enciklopedija čudovišta* z 2008 roku autor występuje w roli eksperta w dziedzinie badań nad potworami oraz twórcy teratologii – nauki o potworach. Czytamy w niej m.in. „Od dłuższego czasu zajmuję się badaniem potworów, dlatego uważam się za jednego z twórców teratologii, nauki o potworach (grec. *téras* – potwór, *lógos* – słowo, powód, nauka). Napisałem na ich temat kilka książek, które na całym świecie spotkały się z dużym zainteresowaniem” (Marijanović, 2008: 13).

Wszyscy wiemy [...], że prowadzi pan badania nad naszym życiem, charakterem i rodzajem płatanych przez nas figli. Nie ukrywam, że wielu z nas przeczytało z zadowoleniem, a nawet szczerym rozbawieniem pierwszy tom MAŁEJ ENCYKLOPEDII DOMOWYCH POTWORÓW. Wiemy również, że szykuje pan kolejny tom, którego jesteśmy bohaterami. Polecono mi udzielić panu wszelkiej pomocy (Marijanović, 2003b: brak paginacji).

Autorzy obydwu zbiorów zaprezentowali czytelnikom osobniki przyjazne, żyjące w symbiozie z domownikami, oraz te mniej życzliwe. Kolejną cechą bohaterów analizowanych utworów jest ich wygląd – zniekształcony, hybrydyczny, groteskowy, zoomorficzny. Katarzyna Slany, pisząc o monstrach we współczesnych tekstach dla dzieci, podkreśla jednak, że:

nie konotują związków ze złem, destrukcją i śmiercią, jak ma to miejsce w fantastyce grozy adresowanej do dorosłych [...]. Potworność i monstrualność, identyfikowane w rekwizytorni strachu z archetypicznym mrokiem lub symbolem zagrożeń kulturowych, planetarnych czy ekologicznych, nie odpowiadają kreacji potwora w literaturze dla niedorosłych (Slany, 2017: 14).

Badacze tej problematyki zauważają jednocześnie, że od najmłodszych lat jesteśmy zaznajamiani i przyzwyczajani do groźnych, strasznych i demonicznych stworów pełniących funkcję „strażnika” norm, zasad i nakazów społecznych, które dorośli zwykli narzucać dzieciom” (Slany, 2017: 14; zob. Rudolf, 2001: 3). Do tego rodzaju wyobrażeń odwołują się również współcześni autorzy, którzy pastiszują je i parodiują, tym samym sprzeciwiając się dawnym strategiom edukacyjnym bazującym na systemie, który – jak pisze Slany: „generował obrazy upiórów i dzieckożerców, używanych przez dorosłych do wymuszania na najmłodszych swoistego ‘gorsetu’ zachowań społecznych” (Slany, 2017: 14). Jednak utwory, na które skierowałam uwagę, nie obnażają w kpiarski sposób dawnych metod wychowawczych, nie mają również charakteru terapeutycznego. Wprowadzenie na ich karty duchów i potworów ma natomiast zupełnie inny cel.

Po pierwsze podkreślić należy z całą stanowczością, że bohaterowie analizowanych w niniejszym szkicu utworów nie sprawiają, że najmłodszy czytelnicy muszą zmierzyć się ze swoim strachem. Co prawda – jak zaznaczają twórcy – zobaczyć można je głównie pod osłoną nocy, ale spowodowane jest to po prostu względami praktycznymi. Wtedy ludzie śpią i nie przeszkadzają stworom w harcach. W omawianych tu tekstach noc nie łączy się z symboliką mroku, który często ożywia w dziecięcej wyobraźni różnego rodzaju lęki. Duszki i potworki działają również w dzień, a więc w czasie największej aktywności człowieka, zwłaszcza dziecka. Reasumując, interesujące mnie potwory nie straszą, nie są również oswajane, dekonstruowane czy neutralizowane przez innych bohaterów, np. poprzez zabawę, jak to często ma miejsce w utworach dla dzieci. Również na towarzyszących tekstom ilustracjach istoty te nie są przedstawione w demoniczny sposób, a najczęściej jako wesołe i uśmiechnięte. To, czym się zajmują, ilustrują zacytowane poniżej fragmenty zbioru.

Chciwusek to potwór pazerny, zdradziecki i podstępny. Czai się tuż za twoim uchem i przy każdej okazji podszeptuje: „To moje, moje, moje i tylko moje (Marijanović, 2003a: brak paginacji).

Głupolus tylko czeka na moment, gdy zaczniesz się nudzić podczas zabawy czy odrabiania lekcji. To z jego winy rzucasz się z pięściami na Bogu ducha winne rodzeństwo, wlewasz najdroższe perfumy mamy do łóżka Barbie, napełniasz wannę wodą, pół na pół z szamponem, powodując potop, i celnym strzałem trafiasz w zabytkowy wazon, bo zachciało ci się zagrać w piłkę w salonie (Marijanović, 2003a: brak paginacji).

Olaboga uwielbia robić niespodzianki. Gdy rodzice wychodzą na przyjęcie, namawia dzieciaki, żeby w łazience rozegrały bitwę na morzu, a w dużym pokoju urządziły mecz piłki nożnej. Jeśli ściany w domu lśnią bielą i czystością, potwór na pewno namówi najmłodsze dziecko, żeby pomalowało je wszystkimi kolorami tęczy (Marijanović, 2003a: brak paginacji).

Potwory Stanislava Marijanovicia nakłaniają dzieci do nieprzemyślanych zachowań uznawanych często, zwłaszcza przez dorosłych, za niewłaściwe. Podszeptują im niemądre pomysły, zachęcają do psot, sprawiają, że te często się obrażają, tracą humor, bywają opryskliwie i niekoleżeńskie. Potrafią też sprawić, że dzieci w coś wierzą:

Obrzydallo jest niewidzialny, gdyż zamieszkuje wyłącznie naszą wyobraźnię. Potrafi ci wmówić, że mała muszka czy komar to monstrualny szerszeń. Gdzie tam szerszeń! To potwór gorszy od krokodyla, tygrysa i bawołu afrykańskiego razem wziętych! (Marijanović, 2003b: brak paginacji).

Farmaceutycja sprawia, że czujesz się chory nawet wtedy, kiedy jesteś najzupełniej zdrowy. Oglądasz podejrzliwie ciało, szukając wysypki, przetrząsas domową apteczkę w poszukiwaniu leczniczych specyfików, a przede wszystkim nękaś telefonicznie doktora, rodzinę i przyjaciół, opowiadając im w kółko o urojonych boleściach (Marijanović, 2003b: brak paginacji).

O ile potwory Marijanovicia na swoje ofiary wybierają głównie dzieci, duchy Dubravki Ugrešić uwielbiają dręczyć przede wszystkim dorosłych.

Stukpuki. To krewni kopalnianych goblinów, [...], które niegdyś żyły w Walii. Stukpuki nie zapomniały o swoich starych przodkach. Uporczywie pukają przez całą noc, myśląc, że wciąż jeszcze są w kopalni. [...] Stukpuki to najgorszy przykład wykorzystania człowieka przez domowe duchy (Ugrešić, 2010: 26).

Pasibrzuchy [...] zakradają się do waszej kuchni, do waszej spiżarni, do waszej lodówki, do waszych kuchennych szafek – kradną wasze jedzenie. Kiedy wy przewracacie się z boku na bok w swoim łóżku, one otwierają słoiki z marmoladą i maczają w nich swoje długie, zachłanne palce. Kiedy wy fantazujecie sobie w najlepsze, one siorbią gulasz, który ugotowaliście na jutro. Kiedy wy słodko chrapiecie, one zatapiają ostre zęby w polędwicy. Kiedy wy śnicie, one chrupią herbatniki, sączą soki, trą sery, obgryzają udka pieczonego kurczaka, smarują

chleb masłem, masło posypują wiórkami czekolady i kładą na nim liście sałaty, po czym przeżuwiają to wszystko, przeżuwiają i przeżuwiają bez końca (Ugrešić, 2010: 56).

Tiktak jest malutkim domowym duszkiem wyczyniającym rozmaite cuda z zegarami. [...] Miłorzęb Kalkulak z trzeciego pietra, poważny człowiek interesu, ma w mieszkaniu trzydzieści trzy zegarki – czy to budziki, czy też zegarki ręczne – ale żaden nie chodzi, jak trzeba. Sąsiad, co zrozumiałe, jest zrozpaczony: stale spóźnia się na spotkania robocze (Ugrešić, 2010: 46–47).

Ugrešić posłużyła się postaciami niesfornych duchów, by w sprytny sposób wytłumaczyć nie tylko swoich sąsiadów, ale nas wszystkich z typowo ludzkich wad takich jak spóźniałstwo, zapominałstwo, niedbałstwo, gapiostwo czy obżarstwo oraz nawyków, które dla innych mogą być utrapieniem. Autorka, pokazując, że nie jesteśmy idealni, że bywamy niezdarni, potykamy się, gubimy rzeczy i upuszczamy różne przedmioty, podkreśla, że jesteśmy różnorodni i nie można nikogo oceniać jedynie po zachowaniu. Ugrešić przywołuje również takie postępowania ludzi dorosłych, które dla dzieci wydawać się mogą zupełnie obce i które trudno im zrozumieć, gdyż znacznie odbiegają od przyjętej w danym społeczeństwie normy. „Obcość związana jest zwykle z Innością, [...] prowokuje negatywne asocjacje” (Chrobak, 2014: 60), bywa powodem osamotnienia, odrzucenia i poczucia wstydu. Często utożsamiana jest z gorszością, zaś „inny, jawiący się jako nieznany, a więc często niezrozumiały, może wydawać się groźny” (Gosk, 2002: 65). Chorwacka pisarka pokazuje czytelnikom bohaterów zachowujących się „dziwacznie”, którzy postrzegani są przez społeczeństwo jako odmieńcy zepchnięci na margines, nierozumianych i nierzadko wykluczonych, udowadniając tym samym, że w wielu sytuacjach to dorosli nie potrafią wykazać się empatią i nie świecą dobrym przykładem.

Cuch jest całkowicie niegroźnym domowym duchem, który wciąż zbija z tropu mieszkańców, bo strasznie śmierdzi. [...] Siedzi w koszu z brudną bielizną i tam najchętniej zaszywa się po czubek głowy w brudnych skarpetkach

– pisze Ugrešić i dodaje:

O lokatorze Błażeju Mątku z parteru powiadają, że on nigdy nie myje nóg, a co dopiero mówić o praniu skarpet. Ale co tam! O nim i tak opowiadają zawsze niestworzone rzeczy (Ugrešić, 2010: 24–25).

Ugrešić porusza również problematykę inności, u podstaw której leżą schorzenia natury psychicznej.

Trybik to trzpiotowaty domowy duch, miłośnik prądu elektrycznego, potomek starożytnego Ketriba. [...] Gdy na klatce schodowej zgaśnie nagle światło, które ledwo co zapaliliście, i znajdziecie się w głębokich ciemnościach, to jest na pewno skutek psot Trybika. Jeżeli ktoś dzwoni do waszych drzwi, a na zewnątrz nie ma nikogo, to też sprawka Trybika. [...] O sąsiedzie Sylwestrze Bubaju z trze-

ciego piętra wszyscy mówią, że wpadł w obłąd. Ostatnimi czasy wciąż otwiera drzwi i pustemu korytarzowi zadaje pytanie: „Kto tam?”. Lecz to nie wszystko. Nieustannie wydzwania do reszty mieszkańców, wypytując ich, czy to oni przed chwilą do niego telefonowali (Ugrešić, 2010: 52–53).

Warto podkreślić, że choroby od najdawniejszych czasów łączone były z monstrialnością. Anna Wieczorkiewicz, badając prace średniowiecznych i renesansowych medyków, podkreśla, że to, co dziś zostałyby przedstawione jako zestandaryzowana historia choroby, w przeszłość wiązano „z ciągiem historii dziwnych i osobliwych” (Wieczorkiewicz, 2009: 117). Również osoby cierpiące z powodu schorzeń psychicznych postrzegane były jako potwory żyjące obok ludzi normalnych (Wieczorkiewicz, 2009: 147). Dopiero w XIX wieku, wraz z rozwojem naukowego podejścia do rzeczywistości dokonało się przejście od narracji o monstrialności ujmowanej jako cudowność do narracji o patologiach i dewiacjach (Wieczorkiewicz, 2009: 171) – zauważa badaczka i dodaje:

Monstrum – zrazu niezwykle i prorocze – wyrodziło się w błąd natury, w jej kaprys, potem w przypadek patologii. Przekształcało to wzorce reagowania na erupcje form nieregularnych i dziwacznych. Umacniała się dyktatura normy, kształtująca postawy ludzkie: patologie są wstydlive, należy je leczyć, rekonstruuując to, co brakujące, wspomagając farmakologicznie to, co niewydolne. To, czego nie daje się znormalizować, trzeba ukryć. [...] Tym, co uległo zmianie, był sens osobliwości, związane z nim praktyki kulturowe oraz wywoływane przez nie reakcje emocjonalne (Wieczorkiewicz, 2009: 172).

Chorych psychicznie zamykano w dedykowanych im klinikach i szpitalach, gdzie poprzez ciągłą obserwację sprawowana była nad nimi kontrola, oraz wystawiano na pokaz⁹. Odmienicy – szaleńcy, dzicy czy ludzie o zdeformowanych ciałach – stanowili stały element w sferze widowisk. Dopiero w XX wieku osoby z różnego rodzaju anomaliami przeszły pod kuratelę profesjonalistów. „Inni stali się pacjentami” (Wieczorkiewicz, 2009: 349), choroba zaś przestała być postrzegana jako kara za grzechy czy znak dany ludziom przez Boga.

Analizowane tu teksty chorwackich twórców mogą stać się punktem wyjścia do rozmów z dzieckiem na tematy trudne i często tabuizowane, takie jak choroby, które – jak podkreślają badacze – „są z różnych przyczyn skrywane przed młodym pokoleniem w zaciszach szpitalnych sal, hospicjów i wskutek tego tak źle przez nich rozumiane” (Grzybowski, 2009: 13). Tymczasem autorzy tekstów dla dzieci udowadniają, że literatura może stać się świetnym narzędziem w procesie osvajania tematów, które wcześniej zarezerwowane były jedynie dla dorosłych, czego konsekwencją są coraz odważniejsze propozycje wydawnicze (zob. Kucharska, 2015).

⁹ Wieczorkiewicz zwraca uwagę że system karceralny rozwijał się równolegle z systemem ekspozycyjnym. „Za obydwojma procesami – zamykaniem i wystawianiem na pokaz – kryje się praca nad kontrolowaniem świata, w tym także nad fizycznym i pojęciowym zapanowaniem nad odmiennością” (Wieczorkiewicz, 2009: 190).

Zagadnienie to wydaje się również nieobce Stanislawowi Marijanovicowi. Opisane przez autora zachowania dzieci, które pod wpływem domowych potworów bywają agresywne albo izolują się i zamykają w sobie, są zbieżne z symptomami towarzyszącymi nadpobudliwości psychoruchowej czy zaburzonej integracji sensorycznej. Takie dzieci są niestety przez otoczenie postrzegane najczęściej jako niegrzeczne, niewychowane lub po prostu złe, co uwiadamia się przede wszystkim w języku¹⁰. Dzieje się tak między innymi dlatego, że tego typu zaburzenia zachowania diagnozowane są najczęściej u osób sprawnych fizycznie i intelektualnie, a „łatwiej zrozumieć dysfunkcję, gdy naocznie stwierdzamy jej źródło” – podkreśla Karolina Strugińska i dodaje: „Jesteśmy skłonni współczuć osobie chromej czy nawet niepełnosprawnej intelektualnie, ale dzieci z ADHD czy spektrum autyzmu rzadko spotykają się z przejawami empatii” (Strugińska, 2018: 8). Na podstawie analizowanych tekstów trudno przypisać poszczególnym bohaterom jakieś konkretne schorzenie, niemniej jednak młody czytelnik otrzymuje jasny sygnał, że nie wszyscy jesteśmy tacy sami, że na świecie mieszkają różni ludzie, w tym chorzy, których zachowanie może wprawiać w osłupienie, ale jak wszyscy zasługują na szacunek, współczucie, wsparcie i pomoc.

„Nie widziałem na tym świecie potwora ani cudu bardziej osobliwego niż ja sam” (Montaigne, 2005: 776) – pisał Montaigne. Z kolei Jeffrey Jerome Cohen stwierdza, że „Wszyscy żyjemy w czasach monstrum” (Cohen, 1996: VII), podkreślając przy tym, że „tak jak litera na kartce, tak potwór oznacza coś innego niż to, czym jest” (Cohen, 2012: 173). Podobnie czynią przywołani w niniejszym szkicu chorwaccy twórcy, którzy nie tylko podkreślają, że każdy z nas jest inny, ale również to, że nad ludzkimi niedoskonałościami warto pracować i być wobec nich tolerancyjnym oraz otwartym na różnorodność, inność i obcość. Inność bowiem „nie jest problemem, problemem jest brak akceptacji faktu istnienia inności, brak chęci podjęcia wysiłku, by ją zrozumieć, brak uznania różnorodności za wartość” (Kostecka, 2017: 107) – stwierdza Weronika Kostecka i dodaje:

Receptą wydaje się wzbudzenie ciekawości w stosunku do tego, co jeszcze niepoznane, zafascynowanie różnorodnością i „dziwnością”, dekonstruowanie stereotypów, pokazywanie inności jako frapującego wyzwania dla czytelnika (Kostecka, 2017: 107).

Wybrane do analizy utwory podejmują wyzwanie, jakim jest zwrócenie uwagi niedorośli czytelników na zagadnienie inności i obcości oraz osw-

¹⁰ Karolina Strugińska podkreśla, że „możemy wskazać co najmniej kilkadziesiąt słów określających dzieci zachowujące się niestandardowo, przysparzające trudności. Wśród najbardziej symptomatycznych znajdziemy takie jak: łobuz, urwis, chuligan, nicpoń, smarkacz, rozrabiaka, hultaj, huncwot, łapserdak, nic dobrego, półdiabły, diabelskie nasienie. [...] Wszystkie te sformułowania mają wybitnie ekspresywne, wartościujące nacechowanie. Trudno zaś znaleźć takie, które określałyby nieadekwatne, nieszablone zachowanie w sposób neutralny” (Strugińska, 2018: 7–8).

jenie ich z nimi. Zwłaszcza w utworach Marijanovicia nie brakuje wskazówek. Nie namawiają jednak do podporządkowania się zasadom kindersztuby. Jako alternatywę dla „dobrych rad” wyrażanych najczęściej za pośrednictwem trybu rozkazującego, autor proponuje działania promujące sport, aktywny sposób spędzania wolnego czasu oraz zdrowy model życia. Przed Siostrami Słodyczkami „można się bronić [...], jedząc jabłka zamiast czekolady i ciastek” (Marijanović, 2003b: brak paginacji) – czytamy. Zaś Kłótliwca i Swarliwca „najlepiej przepędza się śmiechem, którego po prostu alergicznie nie cierpią. Im więcej żartów i radości w domu, tym większa szansa, że same się wyniosą” (Marijanović, 2003b: brak paginacji). Humorystyczne opisy skłaniają czytelnika – nie tylko dziecięcego, ale i dorosłego – do refleksji, czy przypadkiem w jego domu nie zamieszkały jakieś duchy czy potwory. Omówione utwory w błyskotliwy sposób potrafią dotrzeć do serc odbiorców, sprawiając, że ci zdadzą sobie sprawę, że świat jest różnorodny, że nie ma dwóch takich samych ludzi, że wszyscy się różnimy. Oswajają młodych odbiorców z innością, demitologizują ją, pokazując, że każdy może być nią naznaczony. Mieszkańców zagrzebskiej kamienicy Dubravki Ugrešić można by nazwać grupą odludków, każdy bowiem zmaga się z odmiennością postrzeganą najczęściej przez społeczeństwo jako problem. Wszyscy jednak szanują się, wspierają i pomagają sobie. Marijanović zaś udowadnia – w myśl hasła, że jesteśmy tacy, jakimi widzą nas inni – że dziwakami możemy stać się nawet we własnym domu. Przedstawieni autorzy wzbudzają dziecięcą ciekawość wobec różnorodności i tego, co jeszcze niepoznane, intrygują, zachęcają do rozważań i niedawania wiary krzywdzącym stereotypom, uczą akceptacji faktu istnienia inności, bez której – jak pisze Szymon Kloska: „nie ma szans na dobrą literaturę dla dzieci. Co za tym idzie, nie ma też szans na ciekawe i wartościowe życie” (Kloska, 2017: 11).

BIBLIOGRAFIA

- Brlić-Mażuranić, I. (2017). *Priče iz davnine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Chrobak, M. (2014). Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci. W: J. Sztachelska, K. Szymborska (red.), *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice* (55–66). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cohen, J.J. (1996), Preface: In a Time of Monster. In: J. J. Cohen (ed.), *Monster Theory. Reading Culture* (VII–XIII) Minneapolis–London: University of Minnesota Press.
- Cohen, J.J. (2012), Kultura potwor(n)a: siedem tez (tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska). *Kultura Popularna* 1(31), 170–197.
- Dokić-Pongrašić, A. (2000). *Sebastijan Nevidljivi*. Zagreb: Slovo.
- Gosk, H. (2002). *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*. Izabelin: Świat Literacki.
- Grković-Janković, S. (1997). *Striborovim stazama*. Split: Laus.
- Grzybowski, P. (2009). Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli. W: J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać*

- z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym (7–13). Gdańsk: Biblioteka Fundacji Hospicyjnej.
- Hercigonja, Ž. (1997). *Bajkovnica*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Horvat, J. (2009). *Krijesnici*. Zagreb: Algoritam.
- Iveljić, N. (2018). *Šestinski kišobran*. Varaždin: „Katarina Zrinski”.
- Kloska, Sz. (2017). Inny znaczy swój. O kilku odmianach doświadczenia wielości kultur w całkiem przyzwoitych książkach dla dzieci. *Ryms*, 29, 10–11. Pobrano z: <http://www.ryms.pl/2017/05/31/inny-znaczy-swoj/>.
- Kos-Lajtman, A. (2010). Usmenoknjiževni i mitološki modeli u pripovjednim zbirkama Nade Iveljić. W: A. Pintarić (red.), *Zlatni danci 11. Život i djelo(vanje) Nade Iveljić* (45–71). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera.
- Kos-Lajtman, A., Egler, T. (2001). Bajkopisna diseminacija mitoloških motiva u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić na primjeru intertekstualnih poveznica s leksikonom A. Tkanyja. *Studia mythologica slavica*, XIV, 305–324.
- Kos-Lajtman, A., Hranjec, S. (2011). Staroslavenska mitološka baština kao intertekst u hrvatskoj dječjoj prozi. W: A. Bežen, B. Majhut (red.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (133–153). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kostecka, W. (2017). Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej. *Litteraria Copernicana*, 3(23), 91–109. DOI: 0.12775/LC.2017.052.
- Kucharska, B. (2015). (Nie)obecność tabu we współczesnej literaturze dla najmłodszych czytelników – rekoniesans. *Scienita*, 9, 111–121.
- Marcela, M. (2015). *Monstruarium nowoczesne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marijanović, S. (1997). *Kućna čudovišta I*. Zagreb: Sipar.
- Marijanović, S. (1999). *Kućna čudovišta II*. Zagreb: Sipar.
- Marijanović, S. (2003a). *Mała encyklopedia domowych potworów I* (tłum. H. Baltyn). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marijanović, S. (2003b). *Mała encyklopedia domowych potworów II* (tłum. H. Baltyn). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marijanović, S. (2005). *Magia domowych duchów* (tłum. H. Baltyn). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Marijanović, S. (2008). *Encyklopedia čudovišta*. Zagreb: Sipar.
- Montaigne M. de (2004). *Próby* (tłum. T. Boy-Żeleński). Kraków: Zielona Sowa.
- Protrka Štimec, M. (2015). Etika i mitologija u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić. W: B. Majhut, S. Narančić-Kovač, S. Lovrić Kralj (red.), *„Šegrt Hlapić” od čudnovatog do čudesnog* (65–70). Zagreb, Slavonski Brod: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod.
- Rudolf, E. (2001). *Świat istot fantastycznych we współczesnej literaturze popularnej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej.
- Rukavina, I. (2009). Mitologemska izvorišta u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić. *Riječ*, 15, 51–63.
- Sagała, M. (2018). Świat słowiańskich bóstw i ich wpływ na dziecięcego czytelnika (na przykładzie wybranych utworów ze zbioru *Priče iz davnine Ivany Brlić Mažuranić*). W: M. Kuran (red.), *Motywy flory i fauny w literaturze i kulturze* (73–82). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Slany, K. (2017). Strategie oswajania monstrów przez dzieci we współczesnych książkach obrazkowych. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 6, 13–30.

- Strugińska, K. (2018). *Na drodze do „oswajania” inności. Dziecięce zaburzenia zachowania w literaturze i systemie edukacji* (1–16). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/2018/12/na-drozdze-do-oswajania-innosc-dzieciece-zaburzenia-zachowania-w-literaturze-i-systemie-edukacji-ciekawy-arttykul-w-banku-dobrych-praktyk/>.
- Szymczak, K. (2018). Świat mitologii słowiańskiej w ujęciu baśniowym. Strategie przekładu nazwy Bjesomar na podstawie utworu Ivany Brlić-Mażuranić. *Translatorica&Translata*, 1, 39–48.
- Ślawska, M. (2019). Od książki ilustrowanej do książki obrazkowej. Rola ilustracji w przekładzie *Domowych duchów* Dubravki Ugrešić. *Studia Litteraria Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* 14/4, 289–302.
- Ugrešić, D. (1988). *Kućni duhovi*. Zagreb: „August Cesarec”.
- Ugrešić, D. (2010). *Domowe duchy* (tłum. D. J. Ćirlić, il. I. Chmielewska). Kraków: Znak.
- Wieczorkiewicz, A. (2009). *Monstruarium*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Wróblewska, V. (2014). „*Od potworów do znaków pustych*”. *Ludowe demony w polskiej literaturze dla dzieci*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zalar, D. (2014a). *Potjehovi hologrami. Studije, eseji i kritike iz književnosti za djecu i mladež*. Zagreb: Alfa.
- Zalar, D. (2014b). Mitološka bića hrvatske umjetničke proze za djecu danas. W: G. Ribičić, V. Mihanović (red.), *Utjecaj hrvatske usmene tradicije u suvremenoj književnosti za djecu i mlade* (26–38). Split: Gradska knjižnica Marka Marulića.
- Zaninović, A. (1997). *Gesak*. Zagreb: Otvoreno sveučilište.

Studia / Studies

Bohater w świetle edukacji
i w badaniach nad recepcją
oraz sprawa czytelnika zaangażowanego

A Hero in the Light of Education
and in Research About the Reception Desk,
and the Case of an Involved Reader

ZOFIA ZASACKA ORCID: 0000-0002-3437-5578
National Library, Educational Research Institute

Fictional Characters as Anticipations of Adolescent Readers' Dreams

Abstract: The aim of this article is to look through the most attractive characters in books important to the contemporary Polish young adults. It concerns the ways young readers use, interpret and find the meaning in literature designed for them. The position of literary protagonist in the adolescent readers' horizon of expectations has been described on the basis of values and attributes associated with enjoyable reading and books worth to recommend to readers' peers. The analysis of spontaneous reading choices and characteristics pertaining to highly esteemed books formed the part of the results of nationwide adolescents' readership survey conducted at the end of 2017. The article it is an attempt to answer the question: how adolescent readers engage with characters or entire books, how they could even become attached to them? There is discussion about the characteristics of a literary protagonist important in adolescent readers' expectations of a satisfied reading, particularly in their axiological approach in interpreting literature and identification with literary protagonist and how they matter in reading engagement.

Keywords: young adult literature, reading engagement, reading attitudes, literary protagonist

Adolescents pass through rapid changes as they develop mentally, physically, cognitively and emotionally. These changes are accompanied by a deep engagement on the part of the adolescent in the construction of personal identity. Adolescents try to position themselves in their environment by enacting specific identities, also shaped by discourse and structural constraints. Adolescents often find themselves in a position where they can decide between different discourses (Moje, Dillon, 2006: 88; Erikson, 1968) and then make choices about enacting a good daughter, student, friend, etc., or resist the enactment and bear the consequences of that resistance.

Let us look at the conclusion of a study based on empirical premises of whether adolescence constitutes a period of

“(a) biophysiological development, including transformations in brain structure and organization, as well as changes associated with puberty; (b) cognitive

development, including increased reasoning ability and comfort with abstract thought; (c) development in identity and social relationships, including greater autonomy and heightened orientation toward peers; and (d) shifting school contexts and educational expectations". (Alexander, Fox, 2011: 158)

Adolescents need to feel secure and stable – instead they experience permanent changes in this stage of their life. As young adults grow up, they have to define the framework of many social situations – a “fixed” sense of self – and create socially situated identities (Gee, 2004). Individuals have multiple identities dependent on social contexts and situations – this process is critical for adolescents. I propose to define “identity” after Ann Locke Davidson, as a presentation of self in a matrix of social relationships – a pattern of social assertion that significant others recognize and come to expect (Davidson, 1996: 2). In many cases, adolescents are positioned or recognized as powerless in relationships, although they often seize power through the act of resistance, especially in the school or family setting. They often explore different patterns of behaviour, engage in active experimentation with roles and values, and look for clues in peer and adult models as well as literature (Nielsen, 2006; Alexander, Fox, 2011). In the latter case, critical reading could be the cure – they construct, reconstruct or confirm their own gender and role beliefs and identities in the examination of the text they have read (Moje, Dillon, 2006:104; Marsh, Stolle, 2006). The question this article asks is how young adult readers’ response to young adult. The study and presented analysis raise question about students reading expectations connected to their sense of agency, and in their relational, moral, and intellectual lives (Ivey, Johnston, 2013).

PLEASURES OF READING – FORMS OF READING ENGAGEMENT – THEORETICAL CONTEXTS

This article is based on the results of a national study of the reading habits and attitudes of adolescents, which falls within the empirical research tradition of the Institute of the Book and Reading, where reading is understood as a social practice linked to cultural norms and patterns at a particular time and place, and to readers’ social roles (Wolff, 2009). This is a socio-cultural approach focused on social factors that shape the reading practice, account taken of its situational and functional volatility (Barton, Hamilton, Ivanić, 2000). A reader undertakes reading at a certain point in his or her reading biography with a particular horizon of expectations in mind (Jauss, 1975). By starting to read within a particular social and cultural context, the reader adopts an active attitude and creates meanings through reading (Alexander, Fox, 2011). Young readers “construct meanings” based on their own reading experiences and expectations, or anticipation of what they can and want to find in the text. In the reader response theory, the reader approaches the text with a certain

purpose, certain expectations or hypotheses that guide his or her choices from the residue of past experience (Rosenblatt, 1995: 26). Different pleasures could be derived from reading the text – what matters is the kind of “use” that readers make of the texts they read, how they look therein for the reference and the guidance that would be useful in their own life – as put by the theorist of popular culture John Fiske (Fiske, 2006).

The reception of books among teenagers and their expectations towards reading are conducive to the reading engagement. We can describe the reading engagement as an intrinsically motivated attitude to reading demonstrated by the intensity of the reading practice (Guthrie, Wigfield, 2001). The crucial dimension of the reading engagement is the intrinsic motivation – the involvement in reading, taking reading as an important activity and exercise of curiosity with respect to the read text. The best empirical example of the reading engagement is the engagement in fictional narrative (Andringa, Shreier, 2004; Miall, 2006; Zunshine, 2006). The reader transported to new places expands his experience by new states of mind often unknown in his everyday life (Kuiken, Miall, Sikora, 2004). The experience of a simulated reality provides the opportunity for feeling real emotions in response to adventures and troubles of the story protagonist (Oatley, 1999). The simulation of social experiences makes it possible to acquire knowledge about human psychology, helps to understand others, even generates feelings of empathy. Keith Oatley thus describes this peculiar interaction between the reader and the narrator or the character: “the meeting of minds that I discuss here has some characteristics of meeting friends. But it also has characteristics that are unlike ordinary meetings” (Oatley, 1999: 440). This meeting and enjoyment that accompanies it can decide on the reading engagement.

Let us look at types of literary characters that can appeal to contemporary young readers and also at types of literary meetings that are possible.

Young adult literature is made valuable not only by its artistry but also by its relevance to the lives of its readers, by addressing their needs (Cart, 2016). In addition to addressing their needs, it also addresses their interests and, thus, becomes an inducement for them to read. Engagement with young adult novels invites dialogic relationships with the characters whose narratives have relevance for readers' lives (Rosenblatt, 1983, Ivey, Johnston, 2013). According to Martin Cart, another of the chief values of young adult literature is its capacity for offering readers an opportunity to see themselves reflected in its pages. Young adulthood is intrinsically a period of tension. On the one hand, adolescents have an all-consuming need to belong; on the other, they regard themselves as being unique, which – for them – is not a cause for celebration but rather for concern. For to be unique is to be unlike one's peers, in fact, it is to be “other”. And to be “other” means not to belong but, instead, be perceived as an outsider. This is how Cart emphasises this particular function of literature:

Thus, to see oneself reflected in the pages of a young adult book is to receive the blessed assurance that one is not alone after all, not other, not alien but, instead, a viable part of a larger community of beings who share a common humanity, common questions, problems. (Cart, 2016: 12)

PROFILES OF THE ADOLESCENT READERS PARTICIPATING IN THE NATIONAL SURVEY

The aim of this article is to look through the most attractive characters in books important to contemporary Polish young adults¹ (Zasacka, 2020). It concerns the ways young readers use, interpret and find the meaning in literature designed for them. To begin with, it needs to be emphasized that, when presenting adolescent readers' literary preferences, we have to bear in mind the existence of two different reading audiences with particular reading attitudes – boys and girls. Gender was also the strongest differentiating factor for the reading engagement. This presentation could be supplemented and corroborated by an analysis of reading motivation measured by two editions of a youth readership survey conducted in 2013 and 2017 (Zasacka, 2014: 73–85; Zasacka, 2016, Zasacka, 2020). The results of that measurement lead to the conclusion that girls experience a stronger motivation for reading, especially in terms of intrinsic motivation – they engage to a greater extent in reading fiction even if they face challenges in doing so. This is proven by the existence of a difference between adolescent girls and boys in declaring that they feel strong intrinsic motivation for reading. The results of the 2017 survey can be illustrated by the example of school students' agreement or disagreement with certain statements, such as "I enjoy a long, involved story or fiction book". The difference between boys' and girls' declarations of positive opinions reaches 35%. Another example of such statement is "I can imagine the stories I read" and the difference here has increased over the analysed period (from 2013 to 2017) from 27% to 38%. Another example of this gender-based disproportion is the predilection of getting "engrossed" in reading, since as many as 73% of girls responded positively to the statement "When I read, I picture the stories before my eyes", while only 58% of boys declaring this as their experience. And statements related to the subject of this article – the importance of literary heroes for literary reception – provide the same regularity. In the case of the next statement – "I like to read fictional stories and imagine that ..." – 40% of surveyed boys and 53% of surveyed

¹ An analysis of the values and characteristics pertaining to highly esteemed books formed part of the last youth readership survey results. The Polish youth readership survey conducted in November 2017 by the National Library of Poland on a nationally representative sample of 1794 fifteen-year-old third-grade students from 104 junior high schools. All quantitative assessments were conducted on a random sample statistically representative of the entire Polish population.

girls declared their agreement with it, whereas 37% of girls and only 17% of boys agreed with the final statement included in the survey for the purpose of finding out how easily school students can become friendly with literary protagonists – “I feel like I make friends with people in my favourite books”.

During the time between surveys (2013 to 2017), the reading motivation in its four dimensions (Zasacka, 2020) lost its power except for one exception – girls declared stronger feeling of intrinsic motivation, particularly connected with literary reading.

MOST POPULAR AUTHORS IN YOUNG READERS' SPONTANEOUS READING CHOICES

The results of the 2017 national readership survey, similarly to surveys conducted using the same methodology in 2003, 2010 and 2013, demonstrate that the literary genre most valued by teenagers is fantasy featuring young characters. The growing availability of fantasy books for teenagers in the literature market has significantly broadened their choices over the last decade. The segment of novels with teenage vampires as protagonists, urban fantasies and paranormal romances has become very popular among girls. The latest survey found a substantial growth in the popularity of science fiction and dystopian novels among young adults, which started in 2010 with the fame of *The Hunger Games* by Suzanne Collins. Fantasy adventure novels, with the works by Joanne K. Rowling being the most prominent example, are continually held in high regard by all teenagers, despite the gender. Boys find less attractive a novel where the main protagonist is a female. It is evident that teenage boys find it more difficult to identify with the views and feelings of a girl of their age. It is hard to find among boys' spontaneous reading choices novels with romantic plots and with girls as main characters. Paranormal romances, dystopian literature and, particularly, realistic problem novels are rarely chosen by boys, who prefer speculative fiction and adventure fantasy works written by authors such as Rick Riordan and John Flanagan.

Table 1. Most popular authors in spontaneous reading choices among adolescents in 2017.
N=1159

	%	Number of readers
Joanne K. Rowling	13	150
J. R. R. Tolkien	8	94
John Green	7	69
Paula Hawkins	6	64
Andrzej Sapkowski	6	63
Cassandra Clare	5	58
Gayle Forman	4	46

	%	Number of readers
Stephen King	4	47
Glukhovsky Dmitry	3	38
Veronica Roth	3	38
Stephenie Meyer	3	38
Susanne Collins	3	37
Anne Todd (<i>After</i> series)	3	30
Nicolas Sparks	2	28
Rick Riordan	2	28
James Dashner	2	25
Federico Moccia	2	24
Jay Asher	2	24
Kiera Cass	2	23
Rosie West	2	24
E. L. James	2	21
C. Hoover, Fisher Never Never	2	21
Yoyo Moyes	2	20
George Martin	2	20
Becca Fitzpatrick	2	20
Ewa Nowak	2	20
Barbara Rosiek	2	19
John Flanagan	1,5	18
Rupi Kaur (<i>Milk and Honey</i>)	1,5	16
Christianne F.	1,5	15
Dan Brown	1	14
		1159

Source: own study

As in the case of reading choices and preferences, fantasy literature for adults is favoured by boys (comp. Zasacka, 2014, 2016, 2020), who expect their peers to be impressed with fantasy books for adult readers or with historical novels. Boys who recommended books to peers as worth reading most often chose fantasy novels. They listed a variety of authors, most popular being J.R.R. Tolkien, Stephen King and Dmitry Glukhovsky, and also the Polish writer Andrzej Sapkowski. Girls were dominant among those surveyed adolescents who recommended books, and mainly young adult fiction.

PATTERNS OF READING – ENTERTAINING, MORAL,
COGNITIVE AND AESTHETIC

An analysis of adolescent readers' horizon of expectations which has been described on the basis of values and attributes associated with enjoyable reading provides a meaningful context for the presentation of literary characters the most important and attractive to young adults. This description helps to discover certain regularities related to the circumstances in which young readers find satisfaction in reading as well as the modalities of reading they believe to be valuable. With this purpose in mind, the responding students were first asked to choose a book they would recommend to their peers and then the book contents and the rationale behind the recommendation were examined and categorized. To describe the evaluative aspect of the teenagers' attitudes towards reading, the axiological sense of their responses was analyzed.

An analysis of the contents of students' book recommendations showed four basic ways of their use and interpretation of literature. I propose to call them "reading patterns" – entertaining, cognitive, moral and aesthetic. Those patterns often exist in line with each other, and depend of the character of read and recommended literary text. A reading pattern is the way the reader focuses his/her attention on certain elements in the text and ascribes them special functions (Rosenblatt, 1996; Felski, 2006). The reading pattern means the most valuable and preferable mode of "using" literary text by the reader.

The entertaining reading pattern was the dominant and most frequent declared by surveyed adolescents and was correlated with the escapist approach to literature. It occurs when the reader plays a game with the text conforming to the rules of the genre (Zasacka, 2016). When reading is experienced in this way, what matters is the range of involved emotions, such as fear when a thriller is being read, imagination in the case of a fantasy book, or emotion in the case of a romance or general fiction. This suggests that responding teenagers were mainly reading (but not necessary only for entertainment), emphasising the features that make reading a relaxing recreational, ludic activity with which they filled their free time. What we find here is the escapist function of literature, engaging the reader's emotions, accompanied by characteristics specific to literary reading (Miall, 2006) and the reading engagement. Teenagers especially valued those literary techniques that helped them to become immersed in reading, when one cannot stop reading on one's journey into an imaginary world (Mar, Oatley, 2008). They listed literary features that helped them identify with a character and follow an exciting plot full of suspense. The first feature means that the literary character is similar to the reader in terms of age, feelings and problems, but experiences completely different adventures. The entertaining pattern of reading is associated with emotional reception.

Emotions are the effect of playing with the plot and genre, and the process of being on the side of the literary hero gives satisfaction and pleasure to girls more often than to boys.

Some girls who recommended books based their choices on the presence of a romantic plot or romantic threads (11%), and for them that was one of the most valuable aspects of reading. An emotional response was associated with love stories, which were recommended for being poignant and moving. Young adult readers also looked for self-reflection and links with their personal experience. Different emotions were associated with reading thrillers and with reading romances. Emotions were easier to awake when the reader felt that the situation, story or hero was authentic, relevant and close to the reality, when the protagonist's story was believable and he or she was pictured in a convincing way as a genuine person. This approach is also typical to the cognitive style of reading favoured by teenage boys. In this style of reading, the mimetic function of literature and the reader's seeking behavior are crucial. In this context, adolescent boys value mimetic properties and look for a representation of the real world in what they read. While girls were more interested in descriptions of the contemporary social world, boys were more likely to look for historical information and records of the past (Zasacka, 2016, 2020).

Ethical and moral patterns of reading were found in every fourth recommendation: 29% of girls but only 13% of boys. Those who found ethical and moral values and messages in books usually saw them as the important guidelines how to live, how to make important life decisions and what values one should stand by. In their reading, teenagers looked for words of wisdom and philosophical thoughts, as well as advice on how to think about themselves and their own lives. They can apply this pattern to reading very different types of books, but especially romances and realistic problem novels for young adults, such as works written by John Green or Gayle Forman. The values pointed out by young readers were predominantly love, friendship, loyalty. These moral values are more persuasive if the reader can identify with the protagonist, if the latter is authentic, close to the reader. An ethical perspective is possible if the reader can imagine the situations and problems solved by the protagonist and if there is a need for engaging emotions in the reception of the text. The most popular was an emotional approach to the reading experience, when the reader sympathized with the literary character, but also tried to judge her or him. Here is an example of a typical reader's answer to the described modes of reception of young adult literature and recommendation based on Gay Forman's novel *If I Stay*:

Because it shows the real life of a teenager who wants to do in life what she loves to, she manages to go to school, which makes her dreams come true. It describes love, friendship, family and support, this melodrama moved me to tears, I fell in love with this book. [390]

The moral pattern of reading is more frequent for girls – they use literature in this way, especially in the case of problem novels, which are their frequent choice. But boys also look for reflection in a great variety of the texts. There is no one specific genre that motivates them towards “deep” and axiological thoughts as even fantasy books, especially in boys’ case, provide an opportunity to find role model behaviours, such as heroism, loyalty or even patriotism.

The ability to apply any of the above literary experience modalities is conducive to the reading engagement understood as a way of finding a variety of pleasures in reading.

PROTAGONISTS FROM THE MOST ATTRACTIVE BOOKS FOR ADOLESCENT READERS

According to declarations submitted by adolescent students, the most important aspect in getting satisfaction from reading is when the story told in a book is interesting, involving, drawing the reader’s attention. Protagonists are very important to readers, especially – as mentioned earlier – when there are similarities between them and the reader. The 2017 study proved that protagonists of current dystopian and post-apocalyptic novels for young adults (which are very popular at present) were very attractive to adolescent readers (Zasacka, 2020 – Table 1). These characters behave like people that are much older, mature beyond their age, experienced in spite of being sixteen or seventeen. These protagonists are always entrusted with difficult and dangerous tasks, are made to solve problems that are normally reserved to be coped with by adults, are faced with situations where they have to fight for the lives of their loved ones, must pass perilous, extremely dangerous, trials and experiments, get tortured, and live surrounded by cruel intrigues, danger, mortal fear. Teen characters in novels written by Veronica Roth, James Dashner, Kiera Cass, Tahereh Mafi, Victoria Aveyard or Lois Lowry participate in mortal trials and have to cope with another battle – an inner one. They have to overcome their weakness, diseases, loneliness, loss of parents and friends, and to reconsider their friendships. They experience love and sex for the first time, and have many other first-time encounters. As *Divergent* in Veronica Roth’s novels, they choose their own future and create their own identity, while all the time searching for the answer as to who they are, as does the protagonist in *Maze Runner’s* series, who is looking for a cure for a mortal disease. Sometimes they even lose their memory and have to rebuild their persona from the ground up. They are the same age as the readers, look like them – shown on the cover wearing similar jeans, t-shirts and shoes – but the world around them is oppressive, full of mortal traps and dangers. In this type of literature it is easier for girls to take the side of and identify with the protagonist because, since *The Hunger Games*, there has been a new generation of female protagonists. Here

is a selection of typical answers from young readers where they accentuate the role of literary characters in their reading experience:

These books are interesting. The protagonists are created in a juicy manner, realistic, and the story is great. These books are creative and make us think. [797]

I recommend books by Robert Muchomooore – because they are about a boy who is very close to my age and behaves like me. These books describe the difficult situation of the main character, who in spite of life obstacles always finds a solution. I think that kids of today can learn a lot from him. [588]

“Time Riders” by Alex Scarrow – the plot is very intriguing, main characters survive a deadly catastrophe – it is so riveting, they are now members of a secret agency that is saving the world. I think that the story is very immersive, worth of recommendation. The action takes place in different times and is very interesting. [721]

The next response covers all most important attributes of a satisfying narrative:

“The Maze Runner” series by James Dashner and “The Percy Jackson and the Olympians”, “Magnus Chase” and “The Gods of Asgard” and “The Trials of Apollo” series by Rick Riordan] – because these books are interesting, funny and often startle the reader. The reader can identify with the protagonist, forget about reality and his or her problems for a moment, and become somebody else. In these books, dynamic action and quick change of events dominate, and the reader is never bored. His imagination can run free and find new reality. And in spite of this, readers can discuss these books with others. [512]

When looking into the portraits and descriptions of protagonists in the most popular books, we find that it is especially important for male readers to find male protagonists – as, for example, in *Maze Runner* by James Dashner. As girls are more active and engaged readers, they chose more books for their independent reading and found more books worth reading than their male counterparts. As a result, the list of books most popular among adolescents features more girl choices (Table 1).

Let me present to you the main female characters chosen from the books and types of books most eagerly read and recommended by young adults, mainly girls (Table 1). The main criterium of choosing those protagonists was popularity between young readers – these dystopian novels and problem novels for young adults were on the top of frequency in their spontaneous choices (Zasacka, 2020: 142–192). The chosen protagonists are in the same age as surveyed readers. The first is Katniss Everdeen from *The Hunger Games* by Susanne Collins, who introduced a new pattern of a girl protagonist. She must survive a televised death match against 23 other young people if she is to return home and continue hunting to provide food for her family. This proves that pop culture will embrace a heroine capable of holding her own against smart and brave boys. Katniss

Everdeen is not a traditional superhero but female² – she possesses no special power but is smart, tough, compassionate, emotionally and physically strong as men used to be, armed only with her bow, arrows and her wits. Her strengths are not only physical but also mental, and she possesses the most important virtue: she does not give up on a fight no matter how impossible it might seem and could be rebellious, clever enough to fight injustice done by adults³. There are other young female protagonists in dystopian novels, for example in books written by Aveyard or Mafi. Most have a supernatural gift and manage to fight for their and their relatives' freedom and better life.

The next example of a protagonist is Tris in Veronica Roth's *Divergent* four-novel series. She was a dystopian heroine which caught readers' attention after Katniss from *The Hunger Games*. The main issue in the *Divergent* series is the creation of identity of a growing teenager in a dangerous and abusive environment. In post-apocalyptic Chicago, readers follow Beatrice "Tris" Prior as she explores her identity within an oppressive society that defines its citizens by their social and personality-related affiliation with five factions. Such division removes the threat of anyone exercising independent will and re-threatening. When each person enters adulthood at the age of 16, he or she must leave family behind, choose the most suitable faction and stay in it for life. Once the faction is chosen, they will become initiates who will have to complete an extremely difficult initiation process before they become members of the faction. And if they fail, they become factionless and live in poverty and horror. Tris was born in a family that belongs to the Abnegation faction, which values selflessness. But on her 16th birthday she has to choose her future faction. Unsecure about her identity, Tris chooses Dauntless, which values bravery, but a special test classifies her for membership in three factions: Abnegation, Erudite and Dauntless. Because of this, she becomes Divergent. Tris is warned to never tell anyone about her test results, because being Divergent is extremely dangerous. As Katniss, Tris was the best at everything she did. She passed her initiation with flying colours and proved that she is clever, bold and loyal. The pace of the book is brisk, there is nonstop action and the story is full of thrilling twists and turns. Tris is a new model of a female heroine: she plays a non-feminine role but is full of girlish attributes: beautiful, fragile, romantic – and at the same time strong, responsible, brave and ambitious warrior competing with men.

Traditionally, dystopian novels used to be a genre identified with male readers. But the line has been crossed and now female readers also find the

² <https://www.wired.com/2012/03/katniss-everdeen-hollywood-heroines/> – Angela Watercutter: *The Hunger Games*, Katniss Everdeen: *The Heroine the World Needs Right Now*; <https://the-artifice.com/popularity-of-dystopian-literature/>.

³ <https://magazynpismo.pl/rewolucje-dziewczat-fantazje-doroslych-greta-thunberg-feministka/?fbclid=IwAR1BclKYitdpEk9Hy0FW4eBaJlAo1viefInBYQleXznUN6FD-jK5xx9fdprE>.

opportunity to show their tough side, intriguing for girlish readers: it is a new pattern of girlish personality based on cleverness, bravery, rebellious attitude and inner power.

Dystopian novels are appreciated by young readers because of the thrilling narration and unexpected twists in key moments. One of the surveyed readers recommended a dystopian novel to his friends claiming that it can be read as a recreational and moral book. He found an axiological meaning in it and described it as follows:

Absorbing, gripping, I just couldn't put it down, riveting, engrossing, unputdownable, immersive "Hunger Games" – it pictured real love, friendship, fight for justice and good for the nation. In certain moments it was very moving. [455]

It is evident from the students' responses that literary protagonists should be involved in quick, intensive action, surprising, full of twists, suspense and mysteries. When the story is absorbing for readers (Nell, 1986) they "feel during reading as if they were together with the characters."

[Paper Towns] I recommend this book because of its end. The book is unusual and does not end like a typical romantic novel for adolescents. There is a sudden twist at the end. The protagonists are also presented in a very interesting way and you might even cry a bit when the main heroine disappears. We felt very connected to the book, from the very beginning. [440]

... The book is interesting and very absorbing, we can identify with the heroine, she is our peer. [858]

The second group of protagonists comes from the most popular young adult realistic problem novels where they have to act and overcome difficulties without magic or supernatural power. These novels were written by an author particularly important in the reported survey – John Green. His books, and particularly *The Fault in Our Stars*, were named in 11% of girls' spontaneous choices, but only 1% of boys chose at least only one of his books in the 2017 survey. Here is an example of a reader's recommendation of that book read in the moral style, where the steadfast attitude of the protagonist is valued most:

This book shows that it's worth to fight [for a right cause]. It shows that you can find the way out even of the worst situation if you have people who care about you, if you got somebody who can lift your spirits. [131]

The two main teenager characters in *The Fault in our Stars* are high school students suffering from terminal cancer. Hazel Grace Lancaster, 16 years old, is a cancer patient who meets Augustus "Gus" Waters, a charming teenager who has lost a leg to bone cancer. He invites Hazel to his house where they bond over their hobbies and agree to read each other's favourite books. They keep

in touch through a book recommended by Hazel – a novel about a cancer-stricken girl that parallels Hazel's own experience. The pair becomes close to each other and eventually falls in love.

This is the book's message: the freedom to live comes when the main character finds freedom from the fear of death, which turns into the freedom to live. In *The Fault in Our Stars* Hazel has mastered this concept when she finally accepts both death and life. She is able to combine the will to live with the acceptance of death. By coming to terms with Augustus' death and growing to understand that her parents will be able to cope with the reality, she stops being afraid of her own death. By understanding that love never dies, she is no longer afraid to live. Hazel's and Augustus' story is a meditation on how we become adults. Green's style is unsentimental and he does not shy away from the less salubrious aspects of the disease. The book is unusual because Green realizes that, as teen cancer patients who have to squeeze their lives into less than two decades, Hazel and Augustus get to ask the big questions⁴. Despite the melodramatic and "tearjerker" quality of the book, it contains smart dialogues as well as funny and thrilling moments. Heroines like Hazel, for example Tris and Katniss, face death, lose their loved ones, but do not give up hope and do not break down.

CONCLUSION

Presented analyses demonstrate certain regularities in young readers' response and ways of using literature connected with the reading engagement. One feature is particularly evident: the reader needs to be involved in the story and his attention needs to be sustained throughout its course. For young adult readers "disturbing books" about teens in troubles, contain sensational situations and details that make them curious, including encounters with mortal disease, drugs, fighting with death are very involving (Ivey, Johnston, 2013, 2018).

Relations with literary characters are very powerful. The process of identifying with a literary hero starts when the reader has to take care of and relate to him/her (Iser, 1975). The next necessary quality of the protagonist is that he or she be similar to the reader, also in terms of age. Common existential questions help the reader to follow the protagonist, sympathize with him/her, compare one's own expectations and thoughts with those of the protagonist. It is a crucial element of the process of engaging in reading. There are certain other functions in such identification. It can also create certain patterns of personality and attitudes. For example, Tris, Katniss and Hazel are female protagonists mostly attractive to girls. They are strong and brave in spite of the circumstances, believe in loyalty

⁴ C. Malone, A. Thompson-Deeva, Is 'The Fault In Our Stars' Author John Green His Generation's Pop Philosopher? <https://prospect.org/culture/the-fault-stars-author-john-green-generation-s-pop-philosopher/>.

and friendship, and that helps them to find hope. In particular, heroines of dystopian novels such as Katniss and Tris present the social and cultural features of a new woman – rebellious, brave, smart. Such personality traits help to stand up to difficulties of life and deal with extraordinary situations. To be brave in dangerous circumstances is getting more useful nowadays.

Another quality that can be found in young readers' response is individualization, i.e. the relative aspect of reading satisfaction, the fact that the same book can be used differently by different young readers. It is also noteworthy that aesthetic values of a book are seldom present in the book's evaluation. The interpretation of fiction offers not only the possibility of choosing how to read a text, it also allows a choice of what to read, and it enables an affiliative joining of reader and author or, as Oatley puts it, of reader and characters. When adolescents decide to look deeper into what they read, they can find there a tool that will help them to define new situations, cope with understanding other people, take their own position on issues, and, ultimately, fashion their own identity.

WORKS CITED

- Alexander, P.A., Fox, E. (2011). Adolescents as readers – M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, P.B. Afferbach, (eds.), *Handbook of Reading Research, Volume IV* (163–167). New York, London: Routledge.
- Andringa, E., Shreier, M. (2004). How Literature Enters Life. An Introduction. *Poetics Today*, 25(2), 163–162. DOI:10.1215/03335372-25-2-161.
- Burton, D., Hamilton, M., Ivanić, R., (eds.), (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London, New York: Routledge.
- Cart, M. (2016). *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*. „SLIS Connecting” Volume 5,1–12. DOI: 10.18785/slis.0501.07. Download from: <http://aquila.usm.edu/slisconnecting/vol5/iss1/7>.
- Davidson, A.L. (1996). *Making and molding identity in schools: Students narratives on race, gender, and academic engagement*. New York: SUNY Press.
- Collins, S., (2008). *Hunger Games*. New York, London: Scholastic Press.
- Connors, S.P. (2014). I try to remember who I am and who I am not: The subjugation of nature and women in The Hunger Games. S.P. Connors (ed.), *The politics of Panem: Challenging Genres*, 39–158. Rotterdam: Sense Publishers Rotterdam.
- Jauss, H.R. (1975). 'Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur'. *Poetica*, vol. 7, no. 3–4, 325–344.
- Erikson, E.K. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Company.
- Gee, J. (2004). *What video games to teach us about learning and literacy*. New York: Pargrave/Macmillian.
- Green, J. (2012). *The Fault in Ours Stars*. Dutton Books: UK Penguin.
- Fiske, J. (2006). *Understanding popular culture*. London, New York: Routledge.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (eds.) *Handbook of reading research: Volume III* (403–422). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255–275. DOI:10.1002/rq.46

- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2018). Engaging Disturbing Books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol. 62 No. 2, 143–150. DOI:10.1002/JAAL.883.
- Kuiken, D., Miall, D., Sikora, S. (2004). 'Forms of self-implication in literary reading'. *Poetics Today*, vol. 25, 171–203. DOI:10.1215/03335372-25-2-171.
- Malone, C., Thompson-Deeva, A. (June 2, 2014). *Is 'The Fault In Our Stars' Author John Green His Generation's Pop Philosopher?* <https://prospect.org/culture/the-fault-stars-author-john-green-generation-s-pop-philosopher/>.
- Mar, R.A., Oatley, K., (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173–192. DOI:10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x.
- Mar, R.A., Oatley, K., Djikic, M. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive Influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25(5), 800–816. DOI: 10.1080/02699931.2010.515151.
- Marsh, J.P., Stolle, E. P. (2006). Re/constructing identities: A tale of two adolescents. In: D.E. Alvermann, K.A. Hinchman, D.W. Moore, S.F. Phelps, & D.R. Waff (eds.). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (47–63). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miall, D.S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Moje, E.B., Dillon, D.R. (2006). Adolescent identities as demanded by science classroom discourse communities. In: D.E. Alvermann, K.A. Hinchman, D.W. Moore, S.F. Phelps, & D.R. Waff (eds.). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (85–106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neilsen, L. (2006). Playing for real: Texts and the performance of identity. In: D.E. Alvermann, K.A. Hinchman, D.W. Moore, S.F. Phelps, & D.R. Waff (eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (5–27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nell, V. (1988). *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*, New Haven–London: Yale University Press.
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454. DOI:10.1016/S0304-422X(99)00011-X.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as exploration* (2nd ed.). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. (1983). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Roth, V. (2011). *Divergent*. Harper Collins Publishers: Katherine Tegen Books.
- Wolff, K. (2009). 'Dawne i nowe dylematy czytelnictwa' [Old and new dilemmas of readership], in: *Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi* [Research on the Book and on Historic Book Collections]. Vol. 3, (131–157). Warszawa: University of Warsaw Institute of Information Science and Book Studies.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of mind and the novel*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Zasacka, Z. (2020). Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017, *Rocznik Biblioteki Narodowej*, 51, 11–242. DOI: 10.36155/RBN.51.00001.
- Zasacka, Z. (2016). Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents' Reading Habits and Attitudes, *Polish Libraries* t. 4, 40–64. DOI: 10.36155/PLIB.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: IBE.

RENATA ALEKSANDROWICZ ORCID: 0000-0002-0008-9039
Uniwersytet Wrocławski

Bohaterowie lekturowego dzieciństwa we wspomnieniach współczesnych seniorów i młodzieży

Abstrakt: Współcześni seniorzy to ostatnie pokolenie wychowane w kulturze książki, którego dzieciństwo upłynęło bez dominującej obecności środków masowego przekazu. Natomiast generacji dzisiejszej młodzieży, niemalże od urodzenia towarzyszą nowe technologie, a książka jest zwykle jednym z wielu użytkowanych mediów. Celem artykułu będzie ukazanie dziecięcych bohaterów lekturowych z dwóch perspektyw: dziadków i wnuków, czyli pokoleń posiadających odmienne doświadczenia lekturowe i kompetencje medialne. Analizie poddane będą wypowiedzi słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Wrocławiu oraz studentów Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego. Zaprezentowani zostaną bohaterowie lektur szkolnych i postaci spoza kanonu, a także uczuciowe związki z bohaterami literackimi i ich losami. Tekst będzie próbą wskazania zarówno różnic w postrzeganiu literackich postaci z dzieciństwa, jak i wspólnoty wyborów dziecięcych bohaterów lekturowych.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, bohaterowie książek dla dzieci, czytelnictwo seniorów, czytelnictwo studentów.

The Children's Literary Characters in the Eyes of Contemporary Senior Citizens and Young People

Abstract: Today's seniors are the last generation that was brought up in book culture and whose childhood was free of the dominant presence of mass media. On the other hand, the contemporary youth is surrounded by new technologies almost from birth and book is often merely one of many media they access. The aim of the paper is to examine children's book characters from the perspective of two generations – grandparents' and grandchildren's – with different lecture experiences and media competences. The study will include an analysis of the statements made by students of the University of the Third Age in Wrocław and students of the Institute of Library and Information Science at the University of Wrocław. The characters known from school as well as extra curricular reading will be presented and readers' attachment to them and their fates will be described in the text. The paper will seek to highlight different ways of regarding childhood literary characters as well as common choices of children's book heroes.

Keywords: children's literature, heroes of children's books, reading of seniors, reading of students.

Siła oddziaływania dziecięcych bohaterów literackich była w pokoleniu współczesnych seniorów wyjątkowa i znacząca ze względu na niewielki zasięg/brak w najbliższym otoczeniu innych środków przekazu (zwłaszcza masowego), konkurencyjnych dla słowa drukowanego. Całkowicie odmiennie kształtuje się miejsce książki i lektury w życiu/dzieciństwie współczesnej młodzieży, od najmłodszych lat otoczonej massmediami i obytej z nową technologią. Jest to generacja, dla której czytanie książek to jedna z rozlicznych możliwości poznawania świata bądź spędzania wolnego czasu.

Przedmiotem mojego artykułu będą reminiscencje wspomnianych dwóch pokoleń – dziadków i wnuków, odnoszące się do lekturowych bohaterów ich dzieciństwa. W tekście wskażę najpopularniejsze postaci z dziecięcych (choć nie tylko) książek, zaprezentuję najważniejsze (w opinii respondentów) atrybuty tych bohaterów i emocje, jakie wzbudzali pod wpływem lektury. Artykuł będzie refleksją księgoznawczą, odnoszącą się do własnych badań czytelnich. Analiza ilościowa nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, a wstępne zestawienia najpopularniejszych bohaterów mają na celu wprowadzenie w temat i nakreślenie charakteru zjawiska.

Moje rozważania i wnioski będą oparte na badaniach empirycznych, które przeprowadziłam we wskazanych wyżej grupach wiekowych. Zasadniczą metodą badawczą, przy użyciu której zrealizowałam moje eksploracje, był sondaż diagnostyczny, a jako podstawową technikę badawczą wykorzystałam wywiad kwestionariuszowy *face to face* dla seniorów i ankietę audytoryjną dla studentów. Dobór obu prób był celowy. Badania realizowałam wśród 140 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim. Były to osoby zamieszkujące w przestrzeni wielkomiejskiej, które ukończyły co najmniej 60 lat i zakończyły już działalność zawodową. Zgodnie z ostatecznie przygotowanym kwestionariuszem wywiadu, przeprowadzono 211 wywiadów, z czego docelowej analizie zostały poddane 194 rozmowy¹. Była to grupa homogeniczna, jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania (95,5% to mieszkańcy Wrocławia), i dość jednorodna pod względem wykształcenia (62% posiadało wykształcenie wyższe, a 32% wykształcenie średnie). Badani stanowili szczególną grupę czytelników, zarówno ze względu na wiek, jak i styl życia. Jednocześnie udział respondentów w zinstytucjonalizowanej i rozbudowanej formie edukacji w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku świadczył o podejmowaniu przez nich aktywności intelektualnej, fizycznej, społecznej itp., co prawdopodobnie rzutowało na ich uczestnictwo w kulturze pisma na emeryturze.

¹ Siedmiu rozmów nie można było poddać opracowaniu, ponieważ dominowały w nich głównie poboczne wątki, respondenci nie odpowiedzieli na większość pytań, a raczej nie dali możliwości ich zadania [ze względu na brak koncentracji, potrzebę wypowiedzenia się przed chętnym rozmówcą-słuchaczem]; większość z nieopracowanych rozmów było bardzo chaotycznych lub respondenci na końcu stwierdzali, że nie zgadzają się na wykorzystanie nawet anonimowych danych.

Na potrzeby badań reprezentację młodszego pokolenia tworzyli studenci Instytutu Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego, słuchacze kierunku Publikowanie Cyfrowe i Sieciowe. Była to więc grupa bardzo jednorodna, jeżeli chodzi o wykształcenie (100% wykształcenie średnie) i wiek (w przedziale wiekowym 19–23 lata). Ponad ¾ badanych stanowiły kobiety, a jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania, to podobnie jak seniorzy, ok. 90% studentów mieszkało (przynajmniej na czas studiów) we Wrocławiu. Wprowadzeniem do tematu będą zestawienia najpopularniejszych wśród seniorów i młodzieży, bohaterów literackich dzieciństwa (przygotowane na podstawie zrealizowanych badań). Warto jeszcze dodać, że obie grupy wiekowe pytane były o bohaterów lekturowego dzieciństwa, co nie było równoznaczne z określeniem „bohaterowie dziecięcy”. Poniżej znajduje się zestawienie przygotowane na podstawie wskazań badanych osób starszych.

Lekturowi bohaterowie dzieciństwa współczesnych seniorów²

1. Ania Shirley: 20%
2. Bohaterowie „Trylogii”: 6%³
3. Staś Tarkowski: 5%
4. Stanisław Wokulski: 4%
5. Trzej muszkietierowie: 4%
6. Bohaterowie „Dzieci z Bullerbyn”: 3%
7. Winnetou: 3%
8. Robinson Cruzoe: 3%
9. Mały Książę: 2%
10. Kubuś Puchatek: 2%
11. Hrabia Monte Christo: 2%
12. Pies Lampo: 2%

W powyższym zestawieniu znaleźli się bohaterowie książek dla dzieci młodszych (pies Lampo, Kubuś Puchatek) i nieco starszych (dzieci z Bullerbyn, Mały Książę, Staś Tarkowski, Ania Shirley), a także plejada dorosłych postaci literackich: bohaterowie „Trylogii”, Stanisław Wokulski, trzej muszkietierowie, Winnetou, Robinson Cruzoe, Hrabia Monte Christo. Zdecydowanie największą, prawie bezkonkurencyjną sympatią starszych respondentów cieszyła się Ania Shirley, rudowłosa dziewczynka z Avonlea, o czym szerzej w dalszej części tekstu. Wszyscy wskazani wyżej bohaterowie reprezentują klasykę literatury dziecięcej, bądź klasykę dla dorosłych. Trudno określić, na ile wynika to wyłącznie z rzeczywistych emocji i afektów odczuwanych w przeszłości, a w jakim stopniu najpopularniejsze wskazania są rezultatem stałej obecności wymienionych bohaterów/tytułów, w programach szkolnych, w adaptacjach

² W wykazie zostały użyte określenia, jakimi najczęściej posługiwali się respondenci.

³ Zazwyczaj respondenci posługiwali się wskazanym tu określeniem ogólnym, choć niekiedy dodawali, że chodzi np. o Andrzeja Kmicica, Michała Wołodyjowskiego, Longinusa Podbipiętę czy Barbarę Wołodyjowską.

medialnych, w popkulturze i w innych kontekstach/okolicznościach (chodzi np. o lekturowe powroty podczas wspólnej lektury z dziećmi lub wnukami). Część postaci/utworów trafiła do literackiego kanonu w trakcie dorosłego życia respondentów, np. książka *Dzieci z Bullerbyn* została po raz pierwszy wydana w Polsce w 1957 r., czyli objęła już swym oddziaływaniem najmłodszych z badanych seniorów.

Ważnym zjawiskiem charakteryzującym lekturowe wybory starszych respondentów było ich znaczne rozproszenie. Grupa najpopularniejszych bohaterów (uwzględniając dominację Ani Shirley) obejmuje około 20–30% wszystkich wskazań. Natomiast pozostałą, znaczącą część (ponad 70%) wspominanych bohaterów literackich stanowiły pojedyncze głosy respondentów. Wspomnienia seniorów odnosiły się zarówno do utworów często wznawianych i/lub ekranizowanych (np. król Maciuś I, kapitan Nemo, Tomek Wilmowski), bardzo popularnych tylko w okresie międzywojennym (np. *Księżniczka Dżawacha* Lidii A. Czarskiej) lub wznawianych, przypominanych po wojnie (np. *Słoneczko* Marii Buyno-Arctowej), a nawet zupełnie obecnie zapomnianych (np. *Awanturki Pani Kurki* Janusza Odrowąża, Mariana Walentynowicza).

Przeważała proza powieściowa dla dziewcząt, co nie dziwi, ze względu na silną feminizację badanej grupy. Wspominano powieści pensjonarskie popularne i wielokrotnie wznawiane, szczególnie w okresie międzywojennym np. *Wspomnienia pensjonarki*, *Druga Nina: powieść dla dorastających panienek*, *Księżniczka Dżawacha* rosyjskiej/radzieckiej pisarki L.A. Czarskiej. Wskazywano też utwory obyczajowe np. *Tajemniczy opiekun* Jeana Webstera, psychologiczno-obyczajowe *Dziewczęta z Nowolipiek* Poli Gojawiczyńskiej⁴ i historyczno-obyczajowe *Panienka z okienka* Deotymy i *Dziewczyny z Krynoliny* Hanny Muszyńskiej-Hoffmannowej. Tytuły przypominane jako ulubione z dzieciństwa potwierdzają, że lekturami dziewczęcymi stawała się też klasyka literatury romansowej dla dorosłych. Wymieniano zwłaszcza bohaterów polskich tytułów np. *Trędowata* Heleny Mniszkówny, *Dzieje grzechu* Stefana Żeromskiego, *Dzikuska* Ireny Zarzyckiej, oraz powieści Marii Rodziewiczówny, zarówno te najbardziej poczytne: *Dewajtis*, *Między ustami a brzegiem pucharu*, *Lato leśnych ludzi*, jak i te mniej popularne *Błękitni*, *Kwiat lotosu*. Czytano też utwory zagraniczne uznane za klasykę romansu np. *Łuk triumfalny* Ericha M. Remarque'a i *Przeminęło z wiatrem* (Zob. więcej Aleksandrowicz, 2016).

Cechą swoistą pokolenia, którego dzieciństwo i młodość upływały w okresie budowania PRL i znacznego importu tytułów z ZSRR (Waksmund, 2002: 21), był kontakt z literaturą rosyjskojęzyczną, w tym radziecką. Joanna Papuzińska wskazując utwory propagandowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej lat 50., wskazywała na występujące tam postacie rewolucjonistów i przywódców sowieckich (Papuzińska, 1996: 110). Trzeba przyznać, że badani seniorzy nie wymieniali utworów będących bezpośrednią apoteozą tychże bohaterów i ich czy-

⁴ Funkcjonuje w dwóch równoległych obiegach – elitarnym i popularnym.

nów, możliwe jednak, że niektórzy nie mieli ochoty przyznawać się do swoich ówczesnych faworytów. Jednak wskazywane tytuły literatury radzieckiej i komentarze badanych sugerują, że umiejętnie czy też instynktownie oddzielano elementy ideologiczne od warstwy emocjonalnej i aksjologicznej (np. Timur z powieści Gajdara czy bohaterowie Fadiejewa) i walorów pragmatycznych (np. Makarenko). Wielokrotnie też wymieniane tytuły i ich bohaterowie stawały się wyidealizowanym wspomnieniem młodości, powrotem do arkadii dzieciństwa.

Zgodnie z założeniami niniejszego tekstu niezbędne będzie wskazanie w tym miejscu wyborów czytelnicznych młodszej generacji. Poniżej zostaną zaprezentowane najpopularniejsze postacie literackie z dzieciństwa współczesnej młodzieży.

Lekturowi bohaterowie dzieciństwa współczesnych studentów

1. Harry Potter: 27%
2. Geralt z Rivii: 8%
3. Mały Książę: 8%
4. Ania Shirley: 8%
5. Kubuś Puchatek: 6%
6. Mikołajek:⁵ 6%
7. Bilbo Baggins: 3%
8. Frodo Baggins: 3%
9. Wilhelmina (Will) (W.I.T.C.H.): 3%
10. Hermiona: 3 %
11. Naruto: 3%
12. Dzieci z książki *Dzieci z Bullerbyn*: 3%
13. Kaczor Donald: 3%
14. Pies Lampo: 3%
15. Sherlock Holmes: 3%
16. Król Maciuś I: 3%
17. Ash Ketchum: 3%
18. Bohaterowie książki „*Kamienie na szaniec*”: 3%

Warto zwrócić uwagę na utrzymujące się przez trzy pokolenia zainteresowanie niektórymi bohaterami dziecięcymi: Małym Księciem, Anią Shirley, Kubusiem Puchatkiem, dziećmi z Bullerbyn, psem Lampo. Wśród najpopularniejszych pojawiły się inne klasyczne postacie literackie (rzadziej wskazywane przez starszych respondentów), czyli Król Maciuś I, Kaczor Donald i Sherlock Holmes. Z kolei „dorośli” bohaterowie seniorów nie przetrwali próby czasu i nie byli już wymieniani przez młodsze pokolenie (np. Stanisław Wokulski, Michał Wołodyjowski).

Niektórzy bohaterowie, przynależący do wspomnień młodszej generacji, reprezentowali klasykę swojego gatunku (np. Geralt z Rivii, Bilbo czy Frodo

⁵ Z kolegów Mikołajka wymieniono tylko Alcesta.

Baggins). Zdecydowanie najpopularniejszy wśród najmłodszych był Harry Potter, który od ponad 20 lat funkcjonuje w świecie bohaterów literackich i stał się już postacią z kanonu lektur szkolnych. Jak podkreślali niektórzy studenci, Harry (podobnie jak Geralt czy Frodo) jest postacią silnie obecną w przestrzeni medialnej i w innych tekstach kultury masowej, popularnej (m.in. filmy, gry komputerowe, rozmaite zabawki i gadżety). W przeprowadzonych badaniach znalazło to nawet swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach seniorów/dziadków, którzy potwierdzili oddziaływanie postaci czarodzieja z Hogwartu na swoje lekturowe zainteresowania np. „muszę przeczytać tego Harry’ego Pottera, żebym miała o czym rozmawiać z wnukami” albo „przejrzę [książkę „Harry Potter...”], bo wszędzie o tym głośno, bo to na indeksie w kościele!”

Podobnie jak w przypadku starszych czytelników wybory młodych respondentów również były bardzo rozproszone. Znaczący odsetek ich wskazań obejmował zarówno klasykę literatury dziecięcej, jak i młodzieżowej, np. Szatan z siódmej klasy, Koziółek Matołek, Pan Samochodzik, kapitan Nemo, Staś Tarkowski, Robinson Cruzoe, Pippi Langstrumpf, Alicja z Krainy Czarów, Nemecek. Pojawili się też klasycy gatunku fantasy: bohaterowie Johna R. R. Tolkiena (Gandalf), Andrzeja Sapkowskiego (Geralt) czy Terry’ego Pratchetta (Sam Vimes). Jednak w ogólnej liczbie wskazań dominowały postacie literackie, które nie przynależą do grupy kanonicznych, chociażby dlatego, że za krótko jeszcze funkcjonują w świadomości odbiorców. Byli to bohaterowie książek fantastycznych, komiksów (w tym mang, np. Naruto), filmów animowanych (anime, np. Ash Ketchum) i gier (Pikachu)⁶. Jak wskazała Zofia Zasacka, analizując przemiany na rynku książki dla dzieci i młodzieży, „najpopularniejsze przeboje literatury popularnej dla nastolatków są ekranizowane, co wzajemnie wzmacnia społeczny obieg oryginalnej wersji literackiej i wersji filmowej” (Zasacka, 2014: 86). Stąd znakiem czasów, w jakich przyszło dorastać współczesnym studentom, są wybory młodych respondentów, którzy niemalże automatycznie, obok bohaterów literackich, wskazywali równolegle na postaci ze świata mediów. Natomiast seniorzy w ogóle nie łączyli tych dwóch przestrzeni: literackiej i medialnej. Incydentalnie odwoływali się do filmowej adaptacji czytanej w młodości książki lub wskazywali na ponowną lekturę/seans po latach. Postaci ich lekturowego dzieciństwa nie miały tak silnej konkurencji.

Studenci wskazywali dorosłych bohaterów medialnych wypromowanych w komiksach, filmach, serialach, grach typu fantasy (np. Geralt z Rivii) bądź postaci występujące w klasycznych powieściach dla młodzieży (Pan Samochodzik, Robinson Cruzoe). Dodatkowo, część z nich była wpisana niejako w koncept produktu totalnego i charakteryzowała się m.in. takimi cechami jak: globalność, intermedialność, istnienie wizualnej wersji produktu czy przekraczanie granic kultury symbolicznej (Leszczyński, Zajac, 2013: 194). Zwiększało to zakres odbioru, poszerzało krąg dziecięcego czytelnictwa współczesnych

⁶ Niejednokrotnie ci sami bohaterowie byli wskazywani jako postacie z książek, filmów lub gier.

dzieci i nastolatków, ale też pogłębiało uniformizację tej kultury (Leszczyński, Zając, 2013: 206). Natomiast swoistą cechą wyborów senioralnych były częste wskazania tytułów dla dorosłych i ich dorosłych bohaterów. Mogło to wynikać z odmiennych okoliczności lekturowych. Współczesna młodzież nie napotykała w dzieciństwie na bariery w dostępie do książek. Literatura, z którą obcowali za pośrednictwem rodziców, miała wyraźny adres czytelniczy (dla dzieci) i takich też bohaterów. Tymczasem inicjacja czytelnicza seniorów odbywała się nierzadko w obcowaniu z literaturą nieprzeznaczoną dla najmłodszych czytelników (Waksmund, 2011: 389). Częsta wspólna lektura rodzinna sprawiała, że nawet najmniejsze dzieci zapoznawały się, „osłuchiwały” z literaturą dla dorosłych, najczęściej z polską klasyką: „Bardzo wcześnie zetknęłam się z literaturą, był zwyczaj głośnego czytania, czytał mój ojciec i mój brat. Kmicic, Wołodyjowski, Skrzetuski, Jurand, Jagienka – pamiętałam tych bohaterów jak postaci z bajki”. Rezerwa studentów do wskazywania dorosłych bohaterów kanonicznych mogła być też determinowana ich wiekiem. Młodszy badani dopiero niedawno przeszli okres dojrzewania; „można zaryzykować tu uogólnienie, że to, kim każdy z nich z osobna w swoim przekonaniu był, zaczęło się krystalizować, nie mieli jeszcze jednak za sobą doświadczeń ludzi społecznie dojrzałych” (Chymkowski, 2011: 82).

Bez względu na wiek badanych wyraźnie zarysowała się najważniejsza tendencja w opisie bohaterów dziecięcych, którzy mieli być życiowymi drogowskazami. Postacie literackie wykreowane przez twórcę, stawały się niejedenkrotnie dominantą odbioru dziecięcego, bowiem to one według Katarzyny Krasoń „oddziałują na osobowość małych czytelników, stają się stymulatorem a nawet elementem wspierającym” (Krasoń, 2002: 251).

Seniorzy wspominali częstokroć **bohaterów, którzy stali się dla nich wzorem do naśladowania** np. „Pollyanna ukształtowała moje życie, bo zawsze starałam się dostrzec dobrą stronę i do dziś zawsze mówię, że mogłoby być gorzej; potem specjalnie dla dzieci kupowałam [kolejne egzemplarze]”. Podobnie wypowiadano się o **lekturach, które pomagały odnaleźć właściwe wartości w życiu** np. „w bohaterach Karola May’a fascynowały szlachetność, odwaga, uczciwość;” inna respondentka, przypominając bohaterów Twaina i Gajdara, stwierdzała: „pokazywały solidarność, przyjaźń wierność, ważne było poczucie godności, honoru”. W różnych książkach dzieciństwa, nawet po wielu latach, respondenci nadal potrafili docenić ich walory wychowawcze np. „uczyły... wrażliwości, i ja je zapamiętałam lub Żeromski i Prus to książki, które wnosili możliwości rozwoju, a bohaterowie posiadali pozytywne cechy”. Często zwracano uwagę na lekturowe inicjacje patriotyczne, którym niewątpliwie sprzyjały ówczesne **uwarunkowania polityczne**. Rodzice często zachęcali dzieci do poznania bohaterów, których losy „potrafiły kształtować świadomość młodego człowieka w poczuciu patriotyzmu i honoru” [Sienkiewicz i książki-westerny].

Czy takie przymioty ceniło również u swoich bohaterów pokolenie wnuków, dla którego wolność wydaje się naturalnym stanem otaczającej rzeczy-

wistości? Otóż, co drugi młody respondent wymieniał jako ważne u swoich bohaterów takie cechy charakteru jak: odwaga, heroizm, waleczność. To były najczęściej wskazywane atrybuty ulubionych postaci literackich: „Cechuje ich niewyczerpana wola walki, nie tracą nadziei. Część z nich ma swój, nietuzinkowy sposób przeżywania różnych sytuacji” [Nemo, Syrius Black]. Co piąty badany student wskazywał na: uczciwość, szczerość, prawdę, prawdziwość. Podobna grupa podkreślała, że ważne są dla nich: lojalność, przyjaźń/troska o przyjaciół. Oto jedna z takich wypowiedzi, opisujących zespół pożądanych, uznanych cech bohatera: „Główne postaci moich ulubionych książek, mocny charakter i ich odwaga zwracały uwagę. Nigdy nie poddawali się, zawsze walczyli z tymi, którzy stawali im na drodze. Mimo różnych charakterów umieli zjednać sobie innych. Nigdy nie zostawiali bliskich. Albo po prostu byli niezwykli!” [Alicja i Szalony Kapelusznik, Ania Shirley].

Wielu studentów (zdecydowanie rzadziej seniorzy) nie wskazywało na bohaterów pomnikowych, idealnych. Ich sympatię budziły postacie z krwi i kości, prawdziwe, np. „Pokazali, że nie trzeba być doskonałym by być dobrym i silnym człowiekiem” [Wolverine, Percy Jackson] Zwracano uwagę na „autentyczność bohaterów i posiadanie przez nich wad”. Ważne było, by „nie byli przekolorowani, wtedy młoda osoba zastanawia się nad życiem i sobą, buduje tożsamość”.

Niektóre postacie literackie przyciągały młodych czytelników **nowym, odmiennym spojrzeniem na otaczającą rzeczywistość**, co respondenci doceniali po latach: „Chłopcy w »Mikołajku« pokazali mi jak wygląda przyjaźń, ich przygody śmieszyły mnie, kiedy byłam dzieckiem ale teraz wiem, że była to lekcja dla malucha, który nie wie nic o świecie, ich konflikty dawały mi pogląd z perspektywy, przez co zrozumiałam »drugą stronę« tj. rodziców i nauczycieli”.

Istotnym czynnikiem budowania silnej fascynacji i więzi z bohaterem jest utożsamianie się z jego cechami bądź losami. Joanna Papuzińska opisując zespół cech, tzw. naiwnego stosunku do dzieła literackiego, wskazała na „**intensywność funkcjonowania mechanizmów projekcji i identyfikacji**, która doprowadza do traktowania przeżyć literackich na równi z realnymi” (Papuzińska, 1981: 25). Jak zauważył Ryszard Waksmund, „niedorośli czytelnicy często **utożsamiają się z ulubionymi** bohaterami, a nawet imitują ich zachowania i przygody” (Waksmund, 2011: 396). Starsi i młodzi respondenci z równym zaangażowaniem wypowiadali się na ten temat, wspominając ukochane postacie literackie. Mężczyźni-seniorzy jako mali chłopcy częściej starali się naśladować bardziej niekonwencjonalne zachowania swoich bohaterów np. „skakaliśmy na młodych sosnach” [Tarzan]. Kobiety natomiast wspominały identyfikację z bohaterkami powieści dla dziewcząt np. „wchodziłam w akcję, byłam bohaterką” [Ania Shirley] bądź bestsellerowych romansów dla dorosłych: „porównywałam jej [Scarlett] losy z moimi: szczęśliwe dzieciństwo, a potem wojna i przeminęło...” [Przeminęło z wiatrem] Dziewczęta nierzadko angażowały się

w losy swoich heroin np. „broniałam Jagny” [„Chłopi”] lub „czytałam w oryginalnej książce Courts-Mahlerowej, a jeżeli czytałam to się przyrównywałam, jak ja bym postąpiła” [Czerwone róże]. Przywiązanie do bohatera i utożsamianie się z nim wywoływały nierzadko **bunt przeciwko zamysłom autora** np. „obraziłam się na Maya, że zabił Winnetou”.

Podobne potrzeby i reakcje identyfikacyjne opisywała młodzież, wskazując chociażby na Anię Shirley czy Gerałta z Rivii, o którym jedna ze studentek napisała: „Byłam w stanie bardzo silnie utożsamiać się z tą postacią”. Studenci wielokrotnie wskazywali na potrzebę identyfikacji z bohaterami powieści fantastycznych i filmów, np. Percy Jackson, Spider-Man czy bohaterowie cyklu „Dary Anioła” to grupa postaci, których dotyczy niniejsza wypowiedź: „Utożsamiałam się z nimi, bądź adorowałam za postawę życiową czy też to co przeszli i jak sobie radzili z problemami”. Niekiedy też młodzi respondenci wskazywali bohaterów odmiennych, odrzuconych, którzy jak postać z „Jesiennych astrów” w wypowiedzi studenta: „byli mi bliscy za sprawą ich doświadczeń – utożsamiałem się z nimi”.

Zarówno starsi, jak i młodszy badani zwracali się ze swojej fascynacji tematami tabu, które można było analizować, „przetrawiać” i przeżywać emocjonalnie podczas młodzieńczej lektury. Szczególnie intrygujący dla młodych ludzi byli bohaterowie i tytuły poruszające kwestie **odmienności seksualnej**. Seniorzy wymieniali trzy lektury: *Drogi do wolności* Jeana Paula Sartre’a: „bo tam był po raz pierwszy pokazany problem homoseksualizmu”, *Idzie skacząc po górach* Jerzego Andrzejewskiego: „zafascynowała mnie siła uczucia homoseksualnego” oraz *Dziewczyna o złotych oczach* Honoriusza Balzaka: „bo ważne były kwestie homoseksualności”. Absorbującym tematem była także „kwestia **celibatu księżowskiego**”, dzięki czemu jedna z czytelniczek zapamiętała bohatera książki „Zbrodnia księdza Amaro” José Maria de Eça de Queirós

W pokoleniu młodzieży również znalazły się osoby, którym *właśnie lektura* (a nie oglądane filmy czy możliwość dostępu do internetu) pozwoliła ośwoić, zrozumieć problemy osób LGBT⁷: *Ceniłem także postaci o orientacji homoseksualnej – poznawałem dzięki nim kwestie tożsamościowe*.

Spróbujmy teraz opisać emocjonalne związki z najpopularniejszymi bohaterami dzieciństwa, czyli Anią Shirley (jako bohaterką międzypokoleniową) i Harrym Potterem, oraz wskazać, jakie przymioty fascynowały badane grupy w tych postaciach.

Fenomen Ani Shirley jako popularnej postaci w obu pokoleniach wynika z naszkicowania niezwykle sugestywnego portretu bohaterki. Rudowłosa z Zielonego Wzgórza wywoływała u **badanych silną potrzebę identyfikacji, naśladowania jej zachowania i sposobu myślenia**. Respondenci, którym szczególnie bliska była ta bohaterka, zwracali uwagę, że ich fascynacja **dotyczy całego cyklu** (czyli całego jej życia) np. „mam na myśli wszystkie tomy Ani...”,

⁷ Badani seniorzy i młodzież w równym stopniu wskazywali na potrzebę refleksji i tematów tabu w lekturowym dzieciństwie.

jednocześnie podkreślali, że przez wszystkie lata pozostają wierni swojej pasji „do tej pory czytam Anię...”

Czy podobnie tę bohaterkę odbierali młodzi respondenci?⁸ Ważnym akcentem ich wypowiedzi było zwrócenie uwagi na prawdziwy obraz psychologiczny postaci, która jest osobą „z krwi i kości”: „Pomimo swoich słabości, wad posiada odwagę i chęci do zmiany swojego życia. Jest autentyczna, inspirowana do wzięcia życia w swoje ręce.” Badane studentki podziwiała determinację Ani, np. „Zawsze przemawiała do mnie silne postaci kobiece, które w jakiś sposób wyróżniały się na tle innych”. Wyrażano też uznanie dla jej mądrości życiowej i wyrozumiałości, np. „Ania Shirley to lekcja tolerancji”.

Wyjątkową, międzypokoleniową „kładkę lekturową”, jaką zbudowała bohaterka książek L. M. Montgomery, najlepiej opisują słowa jednej z przedstawicielek młodego pokolenia: „»Anię z Zielonego Wzgórza« do przeczytania podsunęła mi mama. Jako nastolatka zebrała wszystkie części. Pierwszą część dostała od swojej mamy czyli mojej babci. Chciałabym kontynuować tę tradycję i przekazać tomy swojej córce. Swoją silną więź z Anią zawdzięczam swojej mamie, co jest dodatkowym spoiwem, jak i powodem, dlaczego chętnie wracam do tej postaci literackiej”.

Najpopularniejszym bohaterem młodego pokolenia był Harry Potter, którego ceniono za odwagę, uczciwość, „kręgosłup moralny”. Jego postępowanie pomagało uporządkować własny system wartości, a „jego zachowania były swego rodzaju kompasem moralnym”. Lektura opowieści o czarodzieju z Hogwartu zmieniała zachowania czytelnicze młodzieży: „Dzięki serii o Harrym Potterze zaczęłam częściej sięgać po książki”. Wskazywano też na silną identyfikację z tym bohaterem, podkreślano, że był jak: „chłopiec z sąsiedztwa, jeden z nas”. Wyrażnie ilustruje to wypowiedź jednej ze studentek: „Praktycznie wszyscy bohaterowie cyklu o Harrym Potterze mnie fascynowali. Czytałam te książki wielokrotnie i do dzisiaj kojarzą mi się z dzieciństwem. Są dla mnie jak dobrze znani przyjaciele. Była to seria, którą jako pierwszą przeczytałam z własnej woli i jako pierwsza tak mocno mnie wciągnęła w świat przedstawiony. Z tego powodu bohaterowie stali mi się tak znani i lubiani jak przyjaciele z dzieciństwa”.

Swoistą cechą najmłodszego pokolenia była dwojakość dróg poznania ich najpopularniejszego bohatera. Wielokrotnie bowiem respondenci wskazywali adaptację filmową jako pierwszy kontakt z Harrym Potterem, np. „Najpierw obejrzałem film, potem przeczytałem książkę, do której zachęcił mnie tato”.

Wydaje się, że w cyklu o chłopcu z Hogwartu drzemie potencjał podobny do bohaterki z Zielonego Wzgórza: „Należy on do serii, która nigdy mi

⁸ Warto zauważyć, że termin realizacji moich badań (wiosna 2019) mógł w pewnym stopniu przyczynić się do zwiększenia popularności Ani Shirley wśród młodszych respondentów. W tym czasie, od dwóch lat, na platformie Netflix obecna była adaptacja filmowa *Ani z Zielonego Wzgórza* i *Ani z Avonlea* zatytułowana *Ania, nie Anna* (serial kanadyjski, 3 serie emitowane w latach 2017–2020).

się nie znudziła i która wielokrotnie czytałem ponownie”. Czytają tę książkę różne grupy wiekowe: „Do dziś pamiętam, że pod tym względem żywałam się z mamą jeszcze bardziej (zawsze czytałam go tylko z nią)”. Dla współczesnych dwudziesto-, trzydziestolatków jest to lektura pokoleniowa, tym bardziej, że bohater dojrzał z jego czytelnikami: „Harry Potter, to książka, która dorastała razem ze mną, porusza też tematy, które są zrozumiałe dopiero dla starszych osób [sic!]”.

Znaczna część wypowiedzi respondentów (zwłaszcza starszych) wskazuje na to, że dziecięca/młodzieńcza książka była ważna i zapamiętana, a bohater stawał się tym znaczącym również wtedy, gdy lekturze towarzyszyły niecodzienne okoliczności, np. pierwsza samodzielna lektura, pierwszy prezent, nagroda, trudny (choroba) lub radosny moment życia (pierwsze zauroczenie). Badani z emocjami wspominali też bohaterów, których losy pozwalały im przenosić się w zupełnie odmienny świat lub przeciwnie – gdy były to postaci, z którymi można się było w pełni utożsamiać. Zdarzało się też, że sytuacje traumatyczne, zdecydowanie częściej przeżywane w pokoleniu seniorów, utrudniały lekturę i przywiązanie do literackich bohaterów: „Proszę Pani, ważniejszy był chleb niż książka, musiałam zarabiać, nie miałam czasu czytać”, albo „Kuzyni byli w AK to byli moi bohaterowie”. O tego typu okolicznościach nie wspominali współcześni studenci, którzy częściej opowiadali o „odciąganiu” od czytania przez inne, konkurencyjne środki przekazu.

Starsi respondenci wielokrotnie też wspominali zabawy nawiązujące do treści i bohaterów przeczytanych książek (np. zabawy „w Tarzana, w chłopców z placu Broni”), wyraźnie tym samym pokazując, jak treści literackie, sylwetki i losy bohaterów, na równi z doświadczeniami pozaliterackimi, przenikały do zabaw dziecięcych i stawały się ich fabularną ośnią. Wspominano o tworzeniu „teatru przy świecach” lub zabawy w przedstawienia podwórkowe, np. „płotki to był okręt, falujące zboże to morze a my byśmy załogą i dzieliłyśmy się różnymi rolami”. Zdaniem Papuzińskiej była to charakterystyczna dla dziecka bezpośrednia transmisja „przeżyć literackich na zachowania społeczne, mowę, twórczość odbiorców” (Papuzińska, 1981: 24–25). Opisane sytuacje rzadziej występowały wśród młodszych respondentów, którzy niejednokrotnie wskazywali, że nie lubili takich zabaw lub że nie przypominają sobie, by podejmowali tego typu aktywność. Niektórzy przenosili świat lekturowych przeżyć na papier przy użyciu kredek, np. „najczęściej rysowałam postacie i sceny ich życia”; lub udawali się w podróż do indywidualnego świata własnych myśli: „Bawiłem się tylko w myślach, wyobrażając sobie jak ja zareagowałbym na ich miejscu albo »co by było gdyby« albo kontynuowałem fabułę”. Jednak pewna część studentów podtrzymywała wspólne zabawowe tradycje: „wybieraliśmy z kolegami/koleżankami postać i tworzyliśmy dla nich nowe, nasze historie”. Najpopularniejszym motywem tych zabaw były sytuacje z Harry’ego Pottera: „wczuwałam się w rolę ulubionych bohaterów, udawaliśmy, że czarujemy i w ogóle byliśmy w Hogwarcie” lub „Zwykle wystarczyło wziąć do ręki

patyk i udawać, że jest to różdżka”. Przedstawiciele młodego pokolenia częściej wspominali gry komputerowe, w świat których przenosili się, by obcować ze swoimi bohaterami (dotyczyło to zwłaszcza postaci z powieści i opowiadań Sapkowskiego).

* * *

Respondenci, wspominając książki dzieciństwa, bardzo rzadko odwoływali się do uniwersalnych kryteriów oceny zapamiętanych tekstów, takich jak walory literackie, ponadczasowość tekstu, mityczność itp. Jednocześnie opisując ukochanych/ulubionych bohaterów literackich, wielokrotnie wskazywali (zarówno starzy, jak i młodzi) na cechy ponadczasowe i uniwersalne w każdych okolicznościach społeczno-politycznych. Nie zwracano przy tym uwagi na inne kryteria np. na poczytność, chociaż w niektórych przypadkach wskazywano pewne środowiskowe mody w odniesieniu do tzw. „kultowych” tytułów.

Szeroki adres utworów kanonicznych i status dzieł powszechnie uznawanych wyjaśnia popularność bohaterów przynależących do klasyki (choć część z tych dzieł klasyką stała się w ciągu życia badanych seniorów). Liczne komentarze i wypowiedzi respondentów dotyczące treści, okoliczności lektury, a zwłaszcza sylwetek i losów bohaterów, świadczą o silnym związku emocjonalnym z nimi obu grup wiekowych. Jednocześnie respondenci wskazywali na utwory niekanoniczne i ich bohaterów; chodzi o teksty (wspominane zwłaszcza przez seniorów) nieobecne przez lata na współczesnym rynku wydawniczym i medialnym, pozostające jednak w świadomości starszego odbiorcy. Chodzi też o trudnych, odrzuconych bohaterów, którzy pomagali obu pokoleniom oswoić tematy, o jakich nadal nie rozmawia się w rodzinach i wśród znajomych. W takich przypadkach wspomnienie danego tytułu i postaci miało wielokrotnie wymiar bardzo osobisty, indywidualny i „niepodtrzymywany” przez bodźce i okoliczności zewnętrzne. Młodzi respondenci zwracali też uwagę na potrzebę konfliktu postaw i wartości, czyli lektury, w której „nastoletni bohater musi się zmierzyć ze zdemoralizowanym światem dorosłych” (Zasacka, 2014: 87; zob. też Leszczyński, 2010: 135–146). Dziewczęce czytelniczki obu pokoleń – podobnie jak współczesne gimnazjalistki badane przez Zasacką – wykazywały „skłonność do identyfikacji z bohaterami literackimi, a nawet tworzenia z nimi więzi emocjonalnej” (Zasacka, 2014: 79). W odniesieniu do młodzieży ważna wydaje się też ciągła obecność niektórych kanonicznych już bohaterów, powiązana z potrzebą moralnego wzorca i pełną z nimi identyfikacją, mimo znaczącej różnicy pokoleń. Ma to szczególną wartość dla współczesnej generacji młodych, poddanych nadmiarowi informacyjnych i emocjonalnych bodźców medialnych, w których życiu książka bywa tylko dodatkiem, nierzadko przedmiotem jednorazowego użytku – w kontraście do pełnego szacunku dla słowa drukowanego pokolenia trzeciego wieku, traktującego książkę jako *sacrum*. Cenna wydaje się też determinacja rodziców i dziadków do przekazywania własnych lekturowych fascynacji oraz przeżyć

swoim dzieciom i wnukom. Zostało to docenione przez najmłodszą generację, która wyraźnie wskazała na potrzebę podejmowania i kultywowania tych lekturowych „zaczytań” w stosunku do dalszych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz, R. (2015). Okoliczności lekturowego dzieciństwa współczesnych seniorów na przykładzie wspomnień słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *Studia o Książce i Informacji*, 34, 55–72.
- Aleksandrowicz, R. (2016). Dziecięce i młodzieńcze lektury współczesnych seniorów. Wybory czytelnicze na podstawie wywiadów ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku. *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy*, 1 (43), 147–161.
- Aleksandrowicz, R. (2020). *Książka w życiu seniorów na początku XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem, o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków: Universitas.
- Chrobak, M., Wądołna-Tatar, K. (red.). (2016). *Światy dzieciństwa. Infantyлизacje w literaturze i kulturze*. Kraków: Universitas.
- Chymkowski, R. (2011). *Autobiografie lekturowe studentów*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Cieślowski, J. (1975). *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Dunin, J. (1991). *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum.
- Jakubowska-Ożóg, A., Hejda, D. (red.). (2016). *Bohaterowie (nie tylko) szkolnych lektur*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krasoń, K. (2002). Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka. W: J. Papuzińska, G. Leszczyński (red.) *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia* (248–259). Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej.
- Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Leszczyński, G., Zajac, M. (2013). *Książka i młody czytelnik*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Siekierski, S. (2000). *Czytania Polaków w XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Waksmund, R. (2011). Historia dzieciństwa – historia czytania w świetle prozy wspomnieniowej i pamiętnikarskiej (na wybranych przykładach). W: Żbikowska-Migoń, A., Łuszkowski, A. (red.) *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik* (385–397). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Waksmund, R. (2002). Literatura dziecka w „stuleciu dziecka”. Próba podsumowania. W: Papuzińska, J., Leszczyński, G. (red.). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia* (15– 25). Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

NATALIA MIKSIEWICZ ORCID: 0000-0002-6662-8453
Uniwersytet Wrocławski

Rzecz o wiernej Penelopie. Reinterpretacja mitu o Odyseuszu jako propozycja lekcji o żeńskiej perspektywie

Abstrakt: Protagonistki wykreowane przez kanadyjską pisarkę Margaret Atwood charakteryzuje nieustanna walka o przetrwanie, poszukiwanie tożsamości oraz głosu, który z różnych powodów był im odbierany. Jedną z takich bohaterek jest Penelopa, kobieta utrwalaona na kartach historii za sprawą Homera i całkowicie uzależniona od historii innego mężczyzny – swojego męża Odyseusza. Artykuł ma na celu ukazanie *Penelopiady* nie tylko jako reinterpretacji mitu, ale również ciekawej propozycji lekturowej dla szkół ponadgimnazjalnych. Powieść ta może stanowić kontekst interpretacyjny podczas omawiania tekstów pochodzących ze starożytności.

Słowa kluczowe: Margaret Atwood, mitologia, reinterpretacja, feminizm

A Thing About Faithful Penelope. Reinterpretation of the Odysseus Myth as a Proposal for a Lesson About Female Perspective

Abstract: The protagonists created by the Canadian writer Margaret Atwood are characterized by a constant struggle for survival, searching for identity and the voice that was taken away from them for various reasons. One of such protagonists is Penelope, immortalized in history thanks to Homer and addicted to the story of a man – her husband Odysseus. The article aims to present *Penelopiada* not only as a reinterpretation of a myth but also as an interesting reading proposal for high school students, which can be presented as an interpretative context when discussing texts from antiquity.

Keywords: Margaret Atwood, mythology, reinterpretation, feminism

Szkolne obcowanie z mitologią grecką jest istotnym punktem w procesie kształcenia w uczniach umiejętności interpretacyjnych i zdolności odczytywania toposów oraz archetypów o proveniencji mitologicznej. Mity czytają już piątklasiści, a postaci z panteonu greckiego w większym zakresie powracają w liceum¹.

¹ Warto zaznaczyć, że obecna podstawa programowa z języka polskiego obowiązująca w szkole podstawowej obejmuje wyłącznie mity greckie. Nie zmienia się to w szkole ponadpodstawowej – nowa reforma, której konsekwencją jest zmieniona formuła egzami-

Znajomość tych tekstów kultury staje się kluczem interpretacyjnym, niezbędnym do poruszania się w świecie współczesnym, obfitującym w różnego rodzaju powiązania z antykiem. By uczeń rozumiał mitologizmy takie jak: *puszka Pandory*, *koń trojański* czy *syzyfowa praca*, powinien zaznajomić się z mitologicznymi narracjami. Obeznanie w nich będzie przydatne również przy lekturze pozycji bezpośrednio bazujących na mitologii, wśród przykładów tego rodzaju tekstów znaleźć można nadal wybraną przez autorów podręczników i prezentowaną we fragmentach serię autorstwa Ricka Riordana – „Percy Jackson i Bogowie Olimpijscy”. Należy odnotować, że nauczyciele sięgają także coraz częściej po książki Madeline Miller – *Kirke* lub *Pieśń o Achillesie*. Konteksty mitologiczne w szkolnej praktyce zwykło się omawiać również przy okazji interpretacji wielu współczesnych pozycji z podstawy programowej (warto wspomnieć o powtarzających się w materiałach – także egzaminacyjnych – fragmentach *Króla mrówek*. *Prywatnej mitologii* Zbigniewa Herberta czy innych wyselekcjonowanych utworach polskich twórców, chociażby o *Przechadzce z Orfeuszem* autorstwa Jacka Kaczmarskiego, *Odysie* Leopolda Staffa lub *Nad Styksem* Wisławy Szymborskiej).

W niniejszym tekście chciałabym zaprezentować swoje rozważania na temat *Penelopiady* (2005), autorstwa kanadyjskiej pisarki Margaret Atwood, podejmującej próbę stworzenia własnej odpowiedzi na luki w historii Penelopy – żony Odyseusza, głównego bohatera *Odysei*. Fragmenty powieści Atwood, prezentowane przy wsparciu nauczyciela języka polskiego, mogą stanowić ciekawy punkt odniesienia dla uczniów, a także szansę na poszerzenie wiedzy dotyczącej kontekstów mitologicznych. Co warto podkreślić, wyimek *Penelopiady* został zamieszczony przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe w pierwszej części podręcznika do liceum i technikum *Język polski. Sztuka wyrazu*, gdzie opisano go jako nawiązanie do tekstów omawianych w dziale dotyczącym starożytności, zestawiając z krótką definicją historii. Powyższy przykład nie jest jedynym obecnym na rynku wydawniczym tekstem, podejmującym próbę zwrotu ku bohaterom mitycznym – obok wspomnianej już *Kirke* autorstwa Madeline Miller można wskazać także *Lawinę* Ursuli Le Guin (fragmenty tej powieści zamieszczono w podręczniku wydawnictwa Nowa Era – *Ponad słowami* dla pierwszej klasy liceum i technikum w sekcji nawiązań) czy *Pamiętniki Heleny Trojańskiej* Amandy Elyot. Ponadto, wśród beletrystyki skierowanej do młodzieży, coraz więcej tytułów sygnalizuje okoliczności przeplatania świata współczesnego z mitologicznym, zapewniając nastolatkom rozrywkę, skłaniającą do pogłębiania wiedzy z zakresu historii literatury (Meg Cabot, Elizabeth Milles, Kelly Keaton).

Łączenie mitologii z twórczością współczesnych prozaików mieli na celu także pomysłodawcy projektu „Mity”, czyli międzynarodowej serii wydawni-

nu maturalnego od 2023 roku, ogranicza się do wyłącznie mitologii greckiej na poziomie podstawowym. Na poziomie rozszerzonym wprowadzono fragmenty *Eneidy* Wergiliusza, a część dotycząca Rzymu z *Mitologii* autorstwa Jana Parandowskiego została usunięta. Maturzystów obowiązuje jednak znajomość szeroko rozumianego kontekstu mitologicznego.

czej, publikującej reinterpretacje mitów i legend w wykonaniu najpopularniejszych pisarzy z całego świata. Brytyjski wydawca Canongate zaprosił do przedsięwzięcia między innymi: Zadie Smith, Johna Irvinga, Gabriela Garcíę Márqueza, Stephena Kinga, a za pośrednictwem krakowskiego Znak również Olgę Tokarczuk. W przedsięwzięcie zaangażowała się także Atwood, dla której nie była to jedyna próba korespondencji z innym tekstem, ponieważ kilka lat później – w 2016 roku – sięgnie po *Burzę* Williama Szekspira, ponownie zwracając uwagę na dotychczas przemilczane kwestie lub marginalizowane postaci.

W tym miejscu warto wyeksplikować powody, przez które zaistniała *Penelopiada*. Maria Kłańska stwierdza, że *Odyseja* jest poematem o wierności i stałości, *Pieśnią nad pieśniami* miłości małżeńskiej (1991: 249). Literaturoznawcy zazwyczaj analizują wątek Odysa jako realizację archetypu wędrowca czy trickstera, charakteryzując Penelopę głównie przez pryzmat jej wierności. niewiele miejsca pozostaje w takiej narracji perspektywie żony, uwikłanej w toksyczną relację, czy niewinnym dziewczętom pomordowanym z zemsty wobec zalotników, czyli właściwie kwestiom, które na pierwszy plan wysuwa Atwood w *Penelopiadzie*.

Już we wstępie autorka zaznacza, że wersja Homera nie stanowi jedyne go wariantu tej historii. Kanadyjską pisarkę głęboko fascynuje zagadnienie roli kobiety w mitologii, czemu kilkakrotnie dała wyraz w swojej poezji, ustanawiając bohaterkami lirycznymi Syreny, Eurydykę, Helenę Trojańską, Kirke, Dafne, a nawet egipską boginię Sekhmet. Karen F. Stein wyjaśnia, że opowiadanie historii podnosi pytanie o faktyczną kontrolę autora nad tekstem, bo gdy treść zostaje przekazana, narrator nie powinien rościć sobie do niej praw, oddając siłę sprawczą czytelnikowi lub słuchaczowi (Thomas, 2007: 96). Tę właśnie siłę wykorzystuje twórczyni w *Penelopiadzie*, kreując Penelopę – kobietę po przejściach. Najczęściej pojawiające się w *Odysei* epitety stałe, charakteryzujące żonę króla Itaki, to: zacna, roztropna i rozumna. Techniki narracyjne zastosowane przez Atwood, a łączące mit z biografią, oddają głos bohaterce, która w końcu otrzymuje możliwość dookreślenia własnej tożsamości. Dotychczas stanowiła „pouczający mit, bat na inne kobiety”, bo tak przedstawiali ją śpiewacy i gawędziarze, ale ona wyraźnie krzyczy „nie bierz ze mnie przykładu”, gdyż po upływie kilkudziesięciu wieków z legendy obróciła się w anegdotę. Penelopa, uwięziona w Hadesie, przyznaje, że nie żyje, bo nie ma kości, ust, piersi; stała się właścicielką worka ze słowami wypowiedzianymi lub zasłyszanymi.

Atwood podejmuje polemikę przede wszystkim z wizerunkiem Penelopy wyłaniającym się z *Odysei* i już w przedmowie zaznacza, że wersja Homera jest niekonsekwentna, a sam mit – w tradycji oralnej – opowiadano na wiele różnych sposobów. W uwagach do powieści przyznaje, że oprócz antycznego eposu, czytała i inspirowała się ustaleniami Roberta Gravesa z *Mitów greckich*, w których podjęto wątek niewierności królowej Itaki. Graves zaprezentował mit wraz z jego wariantami, opierając się o dzieła Herodota czy Pauzania-sza, co umożliwiło pisarce poszerzenie biografii postaci (Atwood, 2005: 155).

Należy podkreślić, że inne źródła antyczne zadają kłam archetypowi wiernej żony, zawierającej swój los partnerowi, przybliżając żonę Odyseusza do jej odwiecznego przeciwieństwa – nienawistnej Klitajmestry. Według eposu *Telegonia*, którego autorstwo przypisywano Eugammonowi z Kyreny, Penelopa została żoną Telegonosa, syna Odyseusza poczętego z Kirke, który zabił swojego ojca (Zamarovský, 2006: 552). O Telegonosie wspomina także Apollodor, przytaczając inną wersję losów królowej Itaki – miała ona zostać uwiedziona przez Antinousa, zamordowanego później przez Odysa, co skutkowało jej powrotem do ojca Ikariusa. W Mantinei kobieta urodziła bożka Pana, spłodzonego najprawdopodobniej z Hermesem (Apollodorus, 1921: 62).

Badacze podejmujący trud stworzenia uniwersalnej definicji mitu napotykają zazwyczaj wiele różnorodnych trudności. Na potrzeby tej pracy wykorzystam ustalenia Keesa W. Bolle'a, ucznia Mircei Eliadego, według którego:

[...] mit jest ekspresją sacrum w słowach: opowiada o realiach i wydarzeniach dotyczących początków świata, które pozostają podstawą i celem wszystkiego, co istnieje. W konsekwencji mit funkcjonuje jako model ludzkiej aktywności, społeczeństwa, mądrości i wiedzy. Słowo „mitologia” używane jest w odniesieniu do całego zbioru mitów występujących w danej tradycji² (Bolle, 2005: 626).

Ponadto mit odwołuje się do klasycznej opowieści czy wyobrażeń na temat wierzeń, może funkcjonować jako bogata lub symboliczna metafora (Frye, 1963: 5). Przyczynił się do stworzenia społecznych wartości – staje się zatem producentem, jak i produktem – efektem ubocznym swoich czasów. Rewizja mitu nie jest nowym zjawiskiem, początkowo funkcjonowały one w przekazie ustnym, były zatem modyfikowane przy każdej okazji. W myśl założeń Claude'a Lévi-Straussa warto podkreślić, że substancja mitu nie tkwi w jego stylu, sposobie narracji czy składni, a w historii, którą się tam opowiada (Burzyńska, Markowski, 2006: 286). Strukturalistyczna teoria badacza stała się przyczyną podjęcia problemu stałej opozycji męskie – żeńskie w systemach kultury i cywilizacji. W ramach drugiej fali feminizmu pojawiły się badania między innymi Luce Irigaray, która sformułowała alternatywną wobec Freuda wykładnię mitów – przeciwstawiając jego teoriom zjawisko matkobójstwa, relację matki z córką (na podstawie mitu o Demeter i Korze) oraz etykę różnicy seksualnej. Polemikę z twórcą psychoanalizy podjęła również Hélène Cixous, pisząc swój manifest pod tytułem *Śmiech Meduzy* (Szczuka, 2014: 318). Mitografia wciąż pozostaje ważną dziedziną współczesnej twórczości kobiecej. Jak pisze Olga Tokarczuk w posłowie do swojej książki z projektu „Mity” – „[...] dziś tak samo jak kiedyś potrzebujemy starych mitów i potrzebujemy ich nowych interpretacji – żeby znów scalić świat, choćby za pomocą cudzysłowu” (2006: 117).

Bogdan Trocha w swoim opracowaniu *Degradacja mitu w literaturze fantasy* podejmuje tytułowy problem, który miałby się uobecniać podczas prze-

² Tłumaczenie własne.

ścia (nazywanego też degradacją) mitu w balladę, powieść lub legendę epicką. Badacz – w oparciu o ustalenia Eliadego – wskazuje, że taka sytuacja prowadzi do uśpienia mitu w literaturze, przechowującej jego treść i wartości. Pojęcie degradacji zawiera w sobie także demityzację, czyli sytuację, kiedy mit staje się opowieścią prawdopodobną i traci swoją moc objawiania wszelkich tajemnic. Konsekwencją tego zjawiska są również – alegoryzacja (wykluczająca możliwość oddziaływania na odbiorcę w sposób ambiwalentny), euhemeryzacja i desakralizacja (Trocha, 2009: 74). Atwood znacznie ingeruje w mit, a właściwie we wszystkie znane sobie jego wersje, nie tylko poprzez polemikę z utrwalonym wizerunkiem królowej Itaki, ale dodatkowo wprowadzając nowe sensy i znaczenia, przy jednoczesnej dewaluacji tego, co przynależy do sfery *sacrum*. Penelopa wykreowana przez kanadyjską pisarkę bezpardonowo rozlicza się z Odyseuszem – sądzi, że jego bohaterskie czyny w rzeczywistości nie mają nic wspólnego z pieśniami aoidów; jej sprytny mąż wcale nie zatruł się magiczną rośliną, ale alkoholem, nie pokonał cyklopa tylko jednookiego oberżystę, a opóźniony powrót statku nie ma związku z wolą bogów czy działaniem Mojr. Bohaterka w trakcie swoich rozważań wielokrotnie wyśmiewa to, co wpisywałoby się w sferę *sacrum*, tak charakterystyczną dla mitu. Dokonuje analizy postaw ludzi współczesnych i często okrasza je niewybrednym komentarzem.

Obsesja ciągłej transgresji, podkreślanie różnic i podobieństw między zmarłymi a żyjącymi jest jednym z wyróżników gotyckiej powieści grozy – Atwood kolejny raz sięga do tej tradycji, ugruntowując ją w twórczości kobiecej. Nawiązując do tytułu jej książki o sztuce pisania, autorka negocjuje z duchami literackiej tradycji, konkretnie z Homerem, by pokazać, jak pisanie może eksplorować cudze historie, sięgając po alternatywną perspektywę. Co ciekawe, Penelopa poniekąd pozostaje enigmą ukrytą pod wiekami plotek i niedopowiedzeń.

Co ma począć kobieta, gdy po świecie roznoszą się skandaliczne plotki? Jeśli będzie się broniła, wyjdzie na winną. [...] Skoro wszystkim innym zabrakło weny, teraz kolej na mnie. Ułożę własną opowieść. Należy mi się (Atwood, 2005: 15).

Narracyjne samousprawiedliwienie, okrutny żart i żący humor tworzą historię oporu wobec pustych pochwał czy skandali, w które została wplątana. Pisarka celebrowa mit, poprzez zwrócenie uwagi na kulturę starogrecką, ale również w sposób zamierzony dezorganizuje go, podkreślając różnice między tamtym światem a naszym.

Rewizjonistyczny feminizm ma na celu prowadzenie dyskusji z patriarchalnym porządkiem, którego Penelopa staje się niejako patronką, podporządkowując swoje życie dwóm mężczyznom – Odyseuszowi, oczekiwanemu przez dwadzieścia lat, a także Telemachowi, wychowywanemu na wzór ojca. Powrót do przeszłości, nawet tak odległej, daje bohaterce możliwość retrospekcji.

Penelopa przytacza swoją historię, wspomina dzieciństwo i odnosi się do zasłyszanych plotek. Władysław Kopaliński w *Encyklopedii „drugiej płci”*

nazywa plotkę przynależnością kobiecą i cytuje Sheilę Rowbotham, która jest zdania, że pogłoska może być deprecjonowana przez mężczyzn, ponieważ stanowi dla nich zagrożenie. Jednak w rzeczywistości pełni funkcję kontroli społecznej, zacieśniając więzy uzależnienia się kobiety od mężczyzny, kierowana szczególnie przeciwko objawom wyzwolenia, w tym seksualnego, a także próbom ograniczenia męskiej hegemonii (2001: 635). Żona Odyseusza jest ofiarą tego porządku – jako córka Ikariosa, króla Sparty, nie miała łatwego życia. Na skutek przepowiedni wyroczni ojciec rozkazał wrzucić ją do morza, ponieważ obawiał się, że utka całun, który przyczyni się do jego śmierci. Jako że jej matką była najada, co zagwarantowało bohaterce półboski rodowód i umiejętności radzenia sobie w środowisku wodnym, malutka Penelopa, z pomocą kaczek, ocalała. Ikarios czuł się winny i przyjął ją do domu, nadając dziecku przydomek „Kaczka”. Wieczny strach przed ponownym przejawem agresji i nieustanne próby usprawiedliwiania ojca nie pomogły zbudować jej pozytywnej relacji z rodzicem. „Matka chłodnego serca”, ciągle nieuchwytna najada, nie utrzymywała z nią kontaktu. Dziewczynka musiała nauczyć się samowystarczalności. Nosiła zasłony przykrywające przekrwione od płaczu oczy. W *Penelopiadzie* wielokrotnie pojawia się informacja o łkaniu półbogini – może to implikować skojarzenia z „płaczką literacką”, która, jak pisze Krystyna Kłosińska, w męskiej krytyce będzie odnosić się do metafor „zabudowujących” twórczość kobiecą, czyli określających to, co dla czytelnika męskiego inne, obce i niezrozumiałe (1995: 98)³. Dorosłość nie przyniosła córce Ikariosa pociechy – została wystawiona „pod topór”, zorganizowano zawody o rękę szlachetnie urodzonej panny. Zwycięzca zostawał w pałacu teścia i musiał spłodzić męskiego potomka. „Kiedy zamiast synów miało się córki, należało zadbać, by najprędzej powiły potomstwo, czyli wnuki płci męskiej” (Atwood, 2005: 33).

Penelopa staje się towarem. Według Irigaray społeczeństwa patriarchalne funkcjonują na zasadzie „tego, co podobne”. Mężczyzna płodzi mężczyznę jako swojego sobowtóra, żona, siostra i córka służą tylko możliwości relacji – kobiety są wykorzystywane społecznie jako producentki i produkty wymiany. Ojciec, głowa rodziny, zapewnia sobie władzę reprodukcyjną i naznacza produkty swoim imieniem (Szczuka, 2001: 13). Krytyka systemu symbolicznego podkreśla problemy trwające społeczeństwa dawne. Małżeństwa nie były zawierane z miłości, stanowiły transakcję pomiędzy rodzinami, które znajdowały w tym układzie obopólne korzyści. Zawody o rękę Penelopy wygrał Odyseusz, dlatego że postanowił odebrać zapłatę za przysługę wyświadczoną Tyn-dareosowi. Ona sama podejrzewa jednak, że jej stryj uknuł spisek przeciwko Ikariosowi – Ulisses miał podzielać pogląd, że miejsce żony jest przy rodzinie męża, a nie odwrotnie, tym samym zabierając ją poza Spartę.

³ „Płaczki literackie” nie przęda swojej twórczości. „Wylewając potoki słów zbytecznych”, przepełniają swoje dzieła przepływem emocji, kiedy zamiast dzieci – kobiety płodzą grafomanię. Ten typ narracji o pisarkach przywołuje Kłosińska.

Tak oto przekazano mnie Odyseuszowi, niby porcję mięsa. Porcję mięsa, zważcie, w złotym opakowaniu. Coś w rodzaju pozłacanej kaszanki (Atwood, 2005: 45).

Itaka nie była idealnym miejscem dla półbogini, której matka nie przygotowała do podjęcia roli w innym porządku. Penelopa musiała nauczyć się wszystkiego od początku, w świecie, gdzie zadaniem kobiety jest odżywianie, mycie i dbanie o mężczyznę. W trakcie dwudziestoletniej nieobecności męża zdobywa umiejętności organizacyjne i dyplomatyczne – nie ma innego wyjścia, ponieważ Antikleja nie żyje, opiekunka Eurykleja jest już za stara, a Telemach za mały na przejęcie roli zarządcy majątku. Z uwielbienia dla małżonka tkwi w relacji, mimo docierających do niej pogłoszek o walkach z syrenami i kontaktach z kurtyzanami, stara się pomnożyć jego majątek. Robi to wszystko wyłącznie po to, by go zadowolić, udowodnić, że nie jest „druga po Helenie”. W próbach przejęcia męskich obowiązków wspierają ją słowa matki, prawdopodobnie jedyne dziedzictwo, jakie jej pozostawiła.

Woda nie stawia oporu. Woda płynie. Gdy zanurzasz w niej dłoń, czujesz jedynie pieszczotę. Woda to nie mur, nikogo nie zatrzyma. Lecz woda zawsze podąża tam, dokąd chce, i na koniec nic jej się nie oprze. Woda jest cierpliwa. Kropla wody drąży skałę. Pamiętaj o tym, moje dziecko. Pamiętaj, że w połowie jesteś z wody. Jeżeli nie możesz pokonać przeszkody, omiń ją. Tak robi woda (Atwood, 2005: 48).

Penelopa przyznaje, że stara się dostosować do rad rodzicielki. Warto zauważyć, że to kolejne wykorzystanie motywu akwaticznego w twórczości Margaret Atwood. Arystokratka będzie niczym woda, przestanie płakać i zatapiać się w żalu, a cierpliwość okaże się jej największą cnotą. Odyseusz nie chce być przewodnikiem swojej małżonki, ale traktuje dziewczynę z szacunkiem – gdy po ceremonii mają współżyć pierwszy raz, uspokaja ją i przeprowadza przez cały rytuał.

Po ceremonii i biesiadzie ruszył zwyczajowy pochód do komnaty nowożeńców, w blasku pochodni, przy wtórze wulgarnych żartów i pijackich wrzasków. Łóże zawczasu przystrojono girlandami kwiatów, spryskano próg, złożono płynne ofiary. Przed komnatą stał strażnik, na wypadek gdyby oblubienica próbowała uciec w popłochu czy też przyjaciele chcieli wyważyć drzwi i ratować niebogę, słysząc jej krzyk. Istna komedia. Inscenizacja polegała na tym, że panna została uprowadzona, a skonsumowanie małżeństwa ma być usankcjonowanym gwałtem. To miał być podbój, zdeptanie wroga, pozorowane zabójstwo. Miała popłynąć krew (Atwood, 2005: 49).

Stosunek przedstawiany niczym obrzęd przeraża bohaterkę, ale przebiegły Ulisesz uspokaja wybrankę i tłumaczy, że „trochę ją zaboli”, co więcej – musi udawać i czasem krzyczeć, żeby zadowolić publiczność. Po nocy poślubnej długo rozmawiają – mężczyzna zaczyna fascynować Penelopę, która zakochuje się w jego uprzejmości, obyciu w świecie i zdolnościach przekonywania. Sama jest dla niego igraszką – wie on, jak ją oczarować, ale nigdy nie będzie

zdolny, by ją pokochać, ponadto traktuje żonę jak dziecko. Anna Zawadzka twierdzi, że dziewictwo w kulturach patriarchalnych traktowane jest jako dowód ojcostwa pierwszego partnera, prezent ojca panny młodej dla zięcia lub nagroda dla mężczyzny, który kontroluje kobiecą seksualność. Według Zygmunta Freuda defloracja to niezbędny akt podporządkowania kobiety mężczyźnie, dzięki któremu może ona zaakceptować przeznaczoną jej rolę żony i matki (Zawadzka, 2014: 110). Penelopa nie ma szansy rozwinąć swojej seksualności w porządku, w którym istnieje. Ścisłe zakazy i określone obrzędy miały systemowo podporządkować dziewictwo i intymność kobiety. Nie bez przyczyny zatem słyszy od służek, że zostanie „rozorana niczym ziemia pługiem”, a także jak bardzo będzie to bolesne.

Kazimiera Szczuka w swojej książce *Kopciuszek, Frankenstein i inne* wysnuwa interesujące wnioski – według niej autorki inspirujące się teorią Rolanda Barthes’a, stając się krytyczkami mitów, zostały także krytyczkami ideologii oraz, że można się posługiwać dekonstrukcją mitu w celu stworzenia jego nowej wersji. „Skoro mit kradnie język, czemu nie ukraść mitu” – słowa francuskiego poststrukturalisty (Szczuka, 2001: 19) zastosowała w praktyce również Margaret Atwood. Penelopa przejmując go na własność i snuje swoistą herstorię. Jak zauważyła Carolyn C. Heilbrun, opisywana w wielu mitach czynność tkania może stanowić analogię kobiecego języka, damskich opowieści, a nawet protestu. Tkaczki prezentowały w swoich dziełach męską przemoc, czynność ta była dla nich formą przeciwstawienia się fallogocentryzmowi (Szczuka, 2001: 31). Dlaczego więc Penelopa swoją tkaninę ciągle pruje? Żona Odyseusza ma wybór, nie musi czekać na męża, mogłaby zdecydować się na rozpoczęcie relacji z jednym z zalotników. Heilbrun, która widzi tkanie jako pisanie, sądzi, że kobieta niszczy swoją pracę, bo jej historia nie ma jeszcze swojej fabuły, wzorca, narracji. Opowieść o wolnym wyborze niewieścim musi dopiero zostać napisana (Szczuka, 2001: 32). Jak zauważa sama bohaterka, określenie „sieć Penelopy” z czasem zakorzenia się w języku i oznacza każde przedsięwzięcie w tajemniczy sposób niedokończone.

Nie lubiłam określenia „sieć”. Skoro całun był siecią, to ja byłam pająkiem. A przecież nie zamierzałam łowić mężczyzn jak much. Przeciwnie, sama starałam się ratować przed uwikłaniem (Atwood, 2005: 103).

Powyższy cytat stanowi dowód na to, że Margaret Atwood niejednokrotnie podkreśla powiązania z feministycznym dyskursem. Metafora sieci i uwikłania bezpośrednio odnosi się do teorii arachnologicznej. Nancy K. Miller, na bazie ustaleń Rolanda Barthes’a, który w *S/Z* zestawia tekst z tkaniną, tworzy metaforyczną ideę procesu twórczego, polegającego na porównaniu tkania tekstu przez kobietę-pisarkę z tworzeniem przez pająka sieci, co miało tylko podkreślić wyjątkową więź autorki z dziełem. Badaczka zmienia bezosobowe założenia Barthes’a i promuje nastawienie krytyczne poszukujące genderowo nacechowanej podmiotowości. Wbrew założeniom opisanym w *Śmierci autora*

pisarki nie da się z tekstu wycofać – niczym pająk zostawia po sobie emblematy kobiecości (Szczuka, 2001: 41). Katachreza, jaką jest arachnologia, to według Miller zachęta do interpretacyjnego „nadczytywania” (*overreading*) w poszukiwaniu miejsc, gdzie pająk przywiązał się do swojej sieci (Miller, 1986: 288).

Penelopa nie chce (bądź nie potrafi) wyzwolić się spod opresji, co więcej – separuje się od innych kobiet, niezdolna nawiązać z nimi relacji. Nie przepada za Eurykleją, która praktycznie wychowała jej syna, czy służkami, które przed nią uciekają. Często stawia się w opozycji do piękniejszej Heleny, niejednokrotnie wygłaszającej złośliwe komentarze wobec kuzynki. Jednym z większych tematów podejmowanych w badaniach Julii Kristevej jest zagadnienie melancholii. Bohaterka *Odysei* w interpretacji Atwood prawdopodobnie cierpi na stan obniżenia nastroju oraz nostalgii i tęsknoty za nieokreśloną i niewyobrażalną stratą. Konotacje melancholii z teorią humoralną, zakładającą istnienie płynów ustrojowych odpowiedzialnych za zdrowie i temperament, doprowadziły do kontestacji patriarchalnego porządku próbującego wytłumaczyć złożoność kobiecej natury histerią. Ustalenia Freuda, uważającego melancholię za nieprzepracowaną żalobę, stały się drogowskazem między innymi dla Irigaray, która w nerwicy widzi szansę na ekspresję. Ma być to forma sprzeciwu wobec zamknięcia w sferze domowej i religijnej, to także sposób na opowiedzenie o swojej utracie. Z kolei Kristeva upatruje w melancholii prób przywrócenia więzi pomiędzy matką a córką. Jej źródłem ma być tęsknota za zagubionym związkiem dziecka z rodzicielką (Chowaniec, 2014: 302). Żona Odyseusza wciąż przeżywa reminiscencje, odnosi się do przeszłości, próbuje zrozumieć postępowanie swoich rodziców. Jej zachowanie to uczestniczenie w wielkim procesie przeżycia raz jeszcze tego, co minęło – bez możliwości wpłynięcia na swoją bierną postawę.

Penelopa od kilkunastu wieków przebywa w Hadesie. Ma możliwość ponownego odrodzenia po wypiciu wody zapomnienia, ale, w przeciwieństwie do Odysa i Heleny, nie robi tego. Pomimo upływu czasu nadal czuje się arystokratką, ma swoje przekonania i przyzwyczajenia. Ciągłe poszukuje odpowiedzi. Chce wiedzieć, dlaczego ojciec cisnął nią w fale, ale on stale ucieka przed córką. Antinoosa, pierwszego zalotnika, pyta o powody podchodów, wreszcie uzyskuje pewność, że chodziło tylko o chęć zdobycia majątku. Pragnie nawiązać nić porozumienia z ciągle nieuchwytnymi służkami. Ona sama też pozostawia pewne kwestie bez odpowiedzi – to, czy zdradziła Odyseusza, zostanie jej tajemnicą. Penelopa kieruje swoje wyznania do człowieka współczesnego, ponieważ – podobnie jak inni bohaterowie mitologiczni – wie, jak wygląda jego świat, ma możliwość obserwowania rzeczywistości poza Hadesem. Z przekąsem wypowiada się na temat teraźniejszości, krytykuje ludzkie przyzwyczajenia. Zauważa, że śmiertelnicy nie zwracają się już do Podziemia, znaleźli sobie inne miejsce, które napawa ich strachem – Piekło. Jednak nadal istnieje szansa na kontakt pomiędzy światami dzięki wędrownikom poprzez fale eteru i pojawianie się w „rozświetlonych taflach, służących za domowe kapliczki”. Atwood

pozwała swojej bohaterce na prawienie kąśliwych uwag dotyczących świata, jest to szansa, której nie otrzymała od Homera. Kłosińska dowodzi, że dla wielu twórców pisarstwo kobiety stanowi objawienie jej pychy czy lekceważenie narzuconej od wieków pokory, bo wydobywa się z milczenia i ciszy (Kłosińska, 1995: 98). Penelopa niejako zdaje sobie z tego sprawę, gdy zauważa, że łączenie dobrego urodzenia z uprawianiem sztuki to niedorzeczność.

Dekonstrukcja mitu w wykonaniu Atwood to nie tylko oddanie głosu Penelopie i odseparowanie jej od archetypu wiernej i kochającej żony. Wyznanie kobiety zostało ironicznie pocięte głosami służek, które prześladowają narrację od początku do końca, przekształcając ją w polifonię. Nazywają siebie „tymi bez słów”, a to właśnie one przemawiają jako ostatnie, zniesławiając Homeryczny pomnik męskiego bohaterstwa. Ich los to główne wyzwanie podjęte w powieści – dotychczas pomijany wątek fabularny staje się centralną tajemnicą w tekście. To dodatkowe wyzwanie w trakcie odczytywania spowiedzi Penelopy, ponieważ narracja służek znacząco podaje ją w wątpliwość.

Telemach odrzuca miłość swojej matki na rzecz patrylinearnego porządku. W momencie jego narodzin na świecie dwanaście kobiet „zlega by wydać pomiot, oszczenia się, oźrebia” (Atwood, 2005: 103) – pojawiają się służki, których losy, Mojry za pomocą nici sprzęgają razem z ich przyszłym zabójcą. Penelopa przyzwyczajona do towarzystwa kobiecego i prawdopodobnie przeżywająca macierzyńską pustkę z powodu oddania syna pod opiekę Euryklei adoptuje dziewczynki, które zostają jej posługaczkami. Wychowują się w pobliżu potomka Odyseusza, są świadome różnic oddzielających je od młodego chłopaka z Itaki. Co więcej, ich bliskość z chlebobawczynią stanowi zagrożenie dla patriarchalnego układu, przeciwnemu kobiecej solidarności. W powieści pełnią rolę chóru, ich wypowiedzi oparte są na różnorodnych gatunkach i formach. To osobliwy amalgamat antycznych i współczesnych metod literackich.

Służki są świadome swojej sytuacji, przyznają, że urodziły się „z niewłaściwych rodziców”. „Brud był naszym piętnem, brud był naszą dziedziną, naszą specjalnością, naszą winą. Byłyśmy brudnymi dziewczuchami” (Atwood, 2005: 23). Penelopa wybierała sieroty poczęte przez ludzi z marginesu, włóczęgi, niewolników – nie kierowała się wtedy racjami moralnymi, zależało jej na istotach najpiękniejszych i najmłodszych. Dziewczyny występują w powieści w roli chóru. Gawędę swojej dawnej pani przerywają między innymi: wyliczanką, lamentem, piosenką podwórkową, idyllą, szantą, pieśnią, balladą, samodzielnie przygotowanym dramatem, procesem nagrany na wideo, a nawet wykładem z antropologii. Teksty te dostarczają czytelnikowi informacji o ich dzieciństwie, trudnych doświadczeniach z przeszłości (były molestowane i gwałcone) czy przedstawiają odmienną wersję historii opowiedzianej przez Penelopę. Próbuje się wybronić, podważają wierność żony Odysa, udowadniają, że są tylko ofiarami. Atwood zdecydowała się napisać *Penelopiadę* głównie dlatego, że chciała rozważyć ich losy, zwrócić uwagę na niesprawiedliwość spo-

łeczną i dysproporcje klasowe między służbą, na którą składają się niewolnicy, a arystokracją – ich właścicielami.

Najciekawszym fragmentem, z punktu widzenia kreacji postaci kobiecych, jest przemowa akademicka sformułowana przez dwanaście służek. W trakcie swojego wystąpienia zwracają uwagę na istnienie trzynastu miesięcy księżycowych, które symbolizują dwanaście dziewic i ich opiekunkę – Artemidę.

Atwood w tym tekście podejmuje ciekawy wybieg – odwołuje się do pojęć charakterystycznych dla dyskursu feministycznego, zarzuca światu nauki bezpodmiotowe i bezrefleksyjne podejście do spraw dotyczących ludzkiego życia.

Niewykluczone zatem, że gwałt oraz stryzynek symbolizują obalenie matriarchalnego kultu księżycy przez uzurpatorów – barbarzyńców wyznających patriarchalny kult boga ojca. Przywódca owej grupy, Odyseusz rościłby sobie wówczas prawo do tronu dzięki małżeństwu z arcykapłanką, czyli Penelopą. Nie, proszę pana, nie przyznajemy, że to wyssane z palca feministyczne dyrdymały. Potrafimy zrozumieć pańską niechęć do ujawniania takich spraw – gwałty i morderstwa nie należą do przyjemnych tematów (Atwood, 2005: 136).

Podobnie patriarchalny penis jednostronnie wstrzeliwuje się w... Ale nie odbiegamy od tematu [...] (Atwood, 2005: 137).

Penelopa i jej służki występują w liczbie trzynaście, czyli takiej samej, jak trzynaście miesięcy księżycowych, które są symbolem kobiecości i płodności. Istnieją wersje mitu sugerujące, że Penelopa, łączona z boginią Artemis, mogła przeprowadzać orgiastyczne rytuały pod nieobecność Odyseusza, kończące się śmiercią jej pomocnic. Właśnie tę wersję przedstawia wykład z antropologii. Służki w swoich wypowiedziach nie oszczędzają nikogo – po latach ubezwłasnowolnienia w Hadesie pierwszy raz czują się wolne. Katarzyna Szumlewicz, tworząc definicję niewolnictwa, zawężyła ją do dwóch znaczeń. Odnosi się ona do niewolnic, które są własnością prawną innej osoby, decydującej o ich życiu, pracy, ciele i potomstwie. To również sytuacja kobiet w patriarchalnym społeczeństwie – brak praw, podporządkowanie i zależność od woli ojca czy męża (Szumlewicz, 2014: 346). Służek Penelopy dotyczy zatem podwójnie. Należą do niej i Ulissesa oraz zostały wyrwane z porządku matriarchalnego, który wprowadzała w trakcie orgii ich właścicielka. Mimo wszystko łączy je relacja siostrzana – Atwood kreuje bohaterki niespokrewnione, a zespolone wspólnotą doświadczeń. Więż ta pomaga im odbudować tożsamość jako wolnych istot, podejmujących walkę. W ostatnich wypowiedziach chóru, dziewczęta zwracają się przeciwko swoim oprawcom. To już nie tylko suche uwagi mierzące w fallogocentryzm, ale cały „proces Odyseusza nagrany na wideo”. Fragment ten stanowi brawurowe połączenie mitologicznej historii ze współczesnym przebiegiem procesu sądowego, co tylko podkreśla uniwersalność podejmowanego zagadnienia. Heros ma zostać uniewinniony za zamordowanie zalotników, ponieważ działał w obronie własnej. Wzburzone służki dopytują, co z ich sprawą, przecież zostały zabite bez powodu. Obrońca wyjaśnia,

że jego klient działał w granicach prawa, gdyż kobiety stanowiły jego własność. Sędzia sięga po główny dowód rzeczowy – *Odyseję*. Penelopa zostaje powołana na świadka, w trakcie gwałtów na służkach spała, więc nie widziała tych wydarzeń, lecz przyznaje, że to dość powszechne zachowanie w życiu dworskim. Sędzia oddala sprawę – nie chce popełnić anachronizmu czy splamić nieposzlakowanego charakteru bohatera eposu Homera. Zdenerwowane i pokrzywdzone niewolnice wzywają Gniewne, zastęp dwunastu erynii. obrońca powołuje Pallas Atenę – *deus ex machina* wkracza do sądu i rozwiązuje akcję. Kobiety nie osiągnęły poczucia sprawiedliwości. Przysięgły Odyseuszowi, że będą go śledzić już do końca, ostatecznie zamieniają się w sowy.

Penelopa zdołała się wiele nauczyć od męża. Odyseusz, zazwyczaj postrzegany przez pryzmat archetypu trickstera, rozumianego jako sprytnego, oszukującego żartownisia, gotowego, by zadrwić z przeciwnika, nieświadomie tworzy uczennicę, która przerasta mistrza. Jego żona działa z rozmysłem, stosuje wybiegi, często nie przyznaje, że zna prawdę. Margaret Atwood – podobnie jak większość wykreowanych przez nią bohaterów – sama także przybiera postać trickstera. Pisarka rzuca czytelnikowi wyzwanie, by krytykował mit wymagający przepisania, jak i jego analizę naukową, ponieważ obie materie są podatne na modyfikacje. Kanadyjska twórczyni prowadzi poszukiwania – wykorzystując na przekór moc mitu i języka podporządkowanego mężczyznom. *Penelopiada* to postmodernistyczna gra. W tej parodystycznej formie granice między gatunkami zacierają się, a sama historia nie ma swojego końca, podobnie jak mity – służki nadal umykają Penelopie z odpowiedzią i metaforycznie nawiedzają Odyseusza, zostając z nim na zawsze.

Anna Janus-Sitarz uważa, że literatura mówi wieloma językami – wykorzystuje parodię, stylizację, demaskuje manipulację, a nawet uwzniośla i degradowuje. Mimo wielu możliwości i dostępności sposobów dyskusowania o tekście rzeczywistość szkolna potrafi negatywnie zaskoczyć – autorka przywołuje znaną jej sytuację, w której lakoniczna wypowiedź ucznia na temat odbioru lektury, utrzymana w stylu potocznym, doprowadziła do konfliktu na linii uczeń-nauczyciel. Opisane zdarzenie stało się jednym z dowodów, jak nie powinna wyglądać szkolna praktyka interpretacji. Przeszkodą w nawiązaniu dialogu była nie tylko chęć usłyszenia zaprojektowanej wcześniej przez nauczyciela odpowiedzi, ale i bariera językowa (Janus-Sitarz, 2018: 59). Powstaje zatem pytanie – jak mówić o literaturze, nie pozbawiając jej jednocześnie siły oddziaływania na czytelnika? Szkolne próby interpretacji powinny obracać sobie za cel przede wszystkim zaciekawienie ucznia i wdrożenie go do późniejszego samodzielnego odbioru, a nie mechaniczne „wtłaczanie” prawd teoretycznoliterackich. Skutecznym narzędziem pomocniczym w takim nastawieniu na nauczanie może być łączenie tego, co odległe, z tym, co współczesne, lub „oddawanie głosu” postaciom zmarginalizowanym czy dotychczas ignorowanym. Obie te perspektywy łączy *Penelopiada* – jej szkolna analiza nie tylko wzbogaci wiedzę zdobytą podczas lekcji poświęconym starożytności, ale również uwrażliwi

na historii postaci innych, słabszych i pomijanych. Choćby fragmentaryczne włączenie tekstu Atwood do zakresu tematów omawianych w szkole ponadpodstawowej skutkować może ciekawą dyskusją na temat kontrastu pomiędzy ludźmi współczesnymi a tymi, których umiejscawiamy w kulturze oralnej. Będzie to również szansa na poruszenie zagadnień dotyczących dyskryminacji ze względu na płeć, sytuację materialną czy pochodzenie.

Teksty kultury zawierają i prezentują określoną wizję świata, ich zrozumienie może prowadzić również do prób podjęcia polemiki z tym, co zastane w rzeczywistości. Zestawianie dwóch różnych wizji jednej historii, nie tylko na płaszczyźnie kontrastu pomiędzy mężczyzną a kobietą, ale również przeplatanie literatury dawnej ze współczesną, mogą pomóc uczniom zrozumieć to, co z powodu języka utrudnia im odbiór tekstu. Kolejna przeszkoda to brak punktu odniesienia. Nastolatek będzie mieć problem z zafascynowaniem się historią powrotu dzielnego wojownika z wojny trojańskiej spisanej jako epos, ale jeśli przeczyta tekst o jego wiernej żonie, która po wielu wiekach wyjawia, jak dla niej wyglądało to oczekiwanie, wykorzystując słownictwo bliskie uczniowi, być może będzie mu łatwiej zapamiętać i pojąć sedno tekstu kulturowego. Co więcej – najprawdopodobniej obudzi on w nim chęć dyskusji i potrzebę sprzeciwu. Takie impulsy można przerodzić w działanie. Jakiego rodzaju? Z odpowiedzią przychodzi tym razem nie Penelopa, a jej wierne służki, autorki lamentu, piosenki, ballady, wyliczanki czy też procesu sądowego. Wszystkie te formy można przedstawić za pomocą inscenizacji bądź potraktować je jako materiał do parafrazy. Główna bohaterka powieści z pewnością weźmie udział w wywiadzie z uczniem lub nagra własny videoblog, będzie jej można również założyć instagramowy profil, bo dzięki Atwood bliżej jej do wytworów współczesności niż znamienitemu Odyseuszowi. Poznanie unowocześnionej narracji z punktu widzenia bohatera, o którym dotychczas uczeń wiedział niewiele, może stanowić dla niego początek obiecującej przygody z utworem.

Zaproponowane w niniejszym artykule rozwiązania interpretacyjne mogą stać się przyczynkiem do pogłębionej refleksji nad modelem lekcji, uwzględniającym aktualne potrzeby uczniów i – w zależności od ich możliwości – pozwalającym im na samodzielne poszukiwania nowych znaczeń w dziełach, o których sądzili, że nic nowego powiedzieć już nie można.

BIBLIOGRAFIA

- Apollodorus. (1921). *The Library* (tłum. J. G. Frazer). Cambridge, Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Atwood, M. (2005). *Penelopiada* (tłum. M. Konikowska). Kraków: Znak.
- Burzyńska, A., Markowski, P. (2006) *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak.
- Bolle, K.W. (2005). Myth. W: L. Jones (red.), *Encyclopedia of Religion, Second Edition* (626). Detroit: Thomson Gale.

- Chowaniec, U. (2014). Melancholia. W: M. Rudaś-Grodzka (i in.) (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze* (302). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frye, N. (1963). *Myth and symbol. Critical Approaches and Applications*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Jakóbbik, P. S., Zabielska-Dryja, S. (2020). *Czytanie w praktyce polonistycznej. O odbiorze lektur szkolnych*. Łódź: ArchaeGraph Wydawnictwo Naukowe.
- Janus-Sitarz, A. (2018). Jak mówi literatura, a jak mówi się o literaturze w szkole?. W: E. Jaskóła, M. Wójcik-Dudek (red.), *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej* (57–64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kłańska, M. (1991). Odyseusz. W: S. Stabryła (wstęp), B. Gomulicka, T. Piasecki, *Mit, człowiek, literatura* (249). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłosińska, K. (1995). Kobieta autorka. *Teksty Drugie*, 33/34, 87–112.
- Kopaliński, W. (2001). *Encyklopedia „drugiej płci”*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Miller, N. K. (1986). *The Poetic of Gender*. New York: Columbia University Press.
- Szczuka, K. (2001). *Kopciuszek, Frankenstein i inne. Feminizm wobec mitu*. Kraków: eFKA.
- Szczuka, K. (2014). Mit. W: M. Rudaś-Grodzka (i in.) (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze* (318). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Szumlewicz, K. (2014). Niewolnictwo. W: M. Rudaś-Grodzka (i in.) (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze* (302). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Thomas, P. L. (2007). *Reading, learning, teaching Margaret Atwood*. New York: Peter Lang.
- Trocha B. (2009). *Degradacja mitu w literaturze fantasy*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Tokarczuk, O. (2006). *Anna In w grobowcach świata*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Zamarovský, V. (2006). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Katowice: Videograf II.
- Zawadzka, A. (2014). Dziewictwo. W: M. Rudaś-Grodzka (i in.) (red.), *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze* (110). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

DANUTA ŁAZARSKA ORCID: 0000-0003-0930-0969

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Bohaterowie prozy dla dzieci i młodzieży oraz ich wpływ na młodych odbiorców

Abstrakt: Autorka tekstu wychodzi od rozważań skupionych na zagadnieniach teoretycznoliterackich, konkretnie zaś na kategorii bohatera książek dla dzieci i młodzieży oraz oddziaływaniu postaci na odbiorców. Następnie przedstawia wybrane wyniki badań empirycznych, które przynoszą odpowiedź na główne pytanie badawcze: jak bohaterowie prozy dla dzieci i młodzieży wpływają na młodych czytelników? Prezentuje rezultaty prowadzonych przez kilka lat badań nad szkolną recepcją baśni oraz wyniki sondażu diagnostycznego z 2019 roku. Ten ostatni polegał na gromadzeniu pisemnych wspomnień przyszłych nauczycieli polonistów na temat oddziaływania na nich bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży w okresie, gdy byli niedorosłymi czytelnikami. Zebrany materiał empiryczny jest bogaty i daje możliwość odpowiedzi na główne pytanie badawcze. Staje się również podstawą wielostronnych refleksji m.in. nad zadaniami nauczyciela polonisty.

Słowa kluczowe: bohater prozy dla dzieci i młodzieży, odbiór literatury, młody czytelnik, nauczyciel polonista

Heroes in the Children's and Youth Prose and Their Influence on Teenager Readers

Abstract: The Author starts from considerations focused on theoretical and literary issues, particularly on the literary heroes category as well as heroes in books for children and youth and the influence thereof on readers. Then she introduces selected results of empirical research which provides answers to main research questions: how heroes in children's and youth prose influence on teenager readers? She presents results of the research that she has been carrying out for several years on the school perception of fairytales as well as results of the diagnostic survey of 2019. The latter consisted in gathering written reminiscence of future Polish teachers about the impact of their heroes from children's and youth books on them when they were teenagers. The gathered empirical material is rich and provides a possibility to give an answer to main research questions. It shall also constitute a basis for reflections on a role of their heroes from children's and youth books or tasks of a Polish teacher.

Keywords: a literary hero, children's and youth prose, a pupil, perception of literature

1.

Człowiek, sięgając po tekst literacki, szuka w nim przygód, rozrywki, wiedzy na temat świata. Chce też doznać wielu przeżyć, także estetycznych, i znaleźć odpowiedzi na ważne dla niego pytania. Dzieje się tak dlatego, gdyż literatura ma odbiorcy coś istotnego do przekazania. Zdaniem Michała Januszkiewicza jest ona „miejszem, w którym czytelnik poszukuje spełnienia, rozwija swą uczuciowość, doświadcza problemów moralnych [...]. Literatura poszerza naszą wyobraźnię, służy naszej inwencji, twórczości, spełnieniu” (Januszkiewicz, 2012: 32–33). Prowokuje również do pogłębiania wiedzy o ludziach, między innymi dzięki przedstawionym w niej bohaterom, którzy zajmują centralne miejsce w utworach (por. Kulawik, 1994: 23 i 249). Bohater nazywany też „postacią literacką”, „figurą” czy „charakterem” (np. Markiewicz, 1984: 166), będąc wytworem wyobraźni pisarza, podejmuje rozmaite działania i wpływa na akcję utworu. Pełni również rozmaite funkcje w dziele wobec różnych jego składników czy innych postaci oraz poza tekstem wobec rzeczywistości nieliterackiej (Markiewicz, 1984: 166), np. oddziałuje na czytelnika, pobudzając go do doznawania ambivalentnych emocji, wieloaspektowych przemyśleń, podejmowania konkretnych zadań w życiu.

Znawcy zagadnienia zwracają uwagę na różnorodność bohaterów i sposoby ich klasyfikacji oraz analizowania w świetle wybranych szkół metodologicznego badania literatury. I tak na przykład: Hanna Gosk pisze m.in. o bohaterze: lumpie, outsiderze, gracz – błaznie, everymanie. Przyjęte przez nią kategorie są powiązane z rolami żywotnymi i społecznymi, jakie bohater wypełnia w literaturze (Gosk, 1992). Ważna tak dla niej, jak dla innych literaturoznawców, a wśród nich Anny Łebkowskiej, staje się kategoria bohatera jako Innego kulturowo, wyobcowanego, dyskryminowanego, ale i Innego, bo cierpiącego czy chorego (Łebkowska, 2005: 238–252).

Bohater utworu, bez względu na kategorię, do której zostałby wpisany, może być: pozytywny – oznacza to, że jest wyposażony w takie cechy i skonstruowany w taki sposób, by zapewnić sobie przychyłność odbiorcy, przekonać go m.in. do reprezentowanych przezeń celów, ideałów, aby być dla czytelnika wzorem postępowania, lub negatywny – konstrukcja tej postaci jest odwrotnością bohatera pozytywnego i pozwala w nim widzieć antybohatera, posiadającego określone cechy konstytutywne i atrybuty (Januszkiewicz, 2004: 299–311). Nie wszystkie jednak postaci literackie są jednoznacznie pozytywne i negatywne. Z uwagi na ich różne portrety można twierdzić, że są one wyrazem ludzkiego doświadczenia (Nycz, 2006: 32). Stąd pełnią istotną rolę w dziele i w czasie jego czytelnictwa.

Tym, który obcuje z tekstem i występującymi w nim różnymi bohaterami, jest też niedoroslą czytelnik – odbiorca utworów dla dzieci i młodzieży. W literaturze pisanej z myślą o młodych czytelnikach lub w tekstach adresowanych do dorosłych, a przyswojonych przez nastolatków i traktowanych jako literatu-

ra kierowana do nich (np. Papużyńska, 1978; Cieślowski, 1985; Waksmund, 2000), wśród rozlicznych postaci, których typologię przedstawiają np. Krystyna Kuliczewska (1972: 82–87; 1985: 105–119), Aleksandra Ignasiak-Smela (2015: 226–237), można znaleźć bohaterów – rówieśników, żyjących w konkretnej rodzinie, środowisku społecznym i szkolnym, nierzadko też patriotów. Zadaniem tego typu postaci jest „pomóc młodemu, wkraczającym w życie ludziom, w odnalezieniu siebie, swojego miejsca w życiu” (Kozłowska, 2013: 43). W literaturze kierowanej do dzieci i młodzieży nie brakuje również postaci przeżywających nadzwyczajne przygody w utworach *fantasy*.

W różnego typu utworach prozatorskich, czyli np. w baśniach i powieściach czytanych przez dzieci i młodzież, są postaci (niezależnie od kategorii, do której byłyby przypisane) wyróżniające się cechami pozytywnymi – budzące życzliwość, przychyłność, budujące wiarę czytelnika w siebie samego oraz odznaczające się cechami negatywnymi – pełne pychy, buntu, nieuczciwości, niewdzięczności. Zdaniem Brunona Bettelheima, znawcy utworów braci Grimm, wyraźny brak ambiwalencji zaznacza się w tekstach baśniowych: „Postać w nich jest albo dobra, albo zła; nic pośredniego nie istnieje” (Bettelheim, 2010: 31). W opinii zaś Alicji Baluch o bohaterach literackich baśni Hansa Christiana Andersena, „nie zawsze można powiedzieć zdecydowanie: dobry, zły” (Baluch, 2008: 168). Wystarczy przyrzeć się chociażby tytułowej postaci Świniopasa: księciu – uczuciowemu i wrażliwemu na to, co prawdziwe, a nie sztuczne. Daje on temu wyraz, przynosząc wybrance serca: żywą i pełną pięknego zapachu różę oraz śpiewającego słowika. Bohater nie jest jednak pozbawiony cech negatywnych. Łatwo je zauważyć, gdy postanawia oszukać ukochaną i ukarać za odrzucenie darów od ubogiego adoratora. Elementy dobra i zła odnaleźć można także w zantropomorfizowanej przyrodzie i przedmiotach posiadających cechy ludzkie. I tak np. wrażliwym i uczuciowym bohaterem (podobnie jak wspomniany już tytułowy bohater Świniopasa) jest motyl z baśni o takim samym tytule. Jego czułość także wiąże się z poszukiwaniem prawdziwej miłości wśród otaczających kwiatów. To, co w nim trzeba uznać za negatywne, dotyczy: lekceważącego stosunku do obiektów swego pożądania, zmienność i nietrwałość uczuć, braku zaradności w poszukiwaniu żony. W efekcie odrzucony przez miętę, której wyznaje miłość, traci wolność i zostaje elementem kolekcji entomologicznej. Z kolei w *Dzbanku do herbaty* o dumnym ze swego pięknego wyglądu, zapatrzonym w siebie i zarożumiałym dzbanie, nieumiejącym się przyznać do wad, można powiedzieć, że jest posiadaczem cech negatywnych, dopóki nie przechodzi moralnej przemiany (Ogłóza, 2014: 192). Dopiero po upadku i stłuczeniu, oddany ubogiej kobiecie, staje się doniczką, służącą do uprawy kwiatów. Od tego momentu odzyskuje radość życia i jest bohaterem pozytywnym – wrażliwym na innych, chętnym do niesienia pomocy i czerpiącym przyjemność z usługiwania potrzebującym.

W powieściach dla dzieci i młodzieży młody czytelnik również spotyka się z portretami bohaterów, w których od razu rozpoznaje zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne lub też ostatecznie diagnozuje je po przemianie wewnętrz-

nej postaci. Tak jest np. z Anią, przybywającą na Zielone Wzgórze, która nie od razu wzbudza sympatię odbiorcy. Dzieje się to z tej przyczyny, że ten ostatni pozna ją jako osobę gadatliwą, nieco dziwaczną z uwagi na sposób opowiadania zmyślonych historii. Jednak z czasem dochodzą do głosu pozytywne cechy jej charakteru, m.in. dążenie do celu, empatia, wrażliwość, chęć niesienia pomocy ludziom. Jeszcze innym przykładem będzie Adam Cisowski z *Szatana z siódmej klasy*. Łączy on w sobie cechy dobre takie, jak uprzejmość, pomysłowość, koleżeństwo oraz cechy negatywne, np. zbytnia pewność siebie, roztargnienie. Splot dobrych i złych cech znaleźć można też u Anieli Kowalik – tytułowej *Kłamczuchy* Małgorzaty Musierowicz. Z jednej strony trzeba doceniać jej odwagę, spryt, pracowitość czy uprzejmość. Z drugiej zaś należałoby jej wypomnieć złośliwość, zbyt wielką pewność siebie czy bezmyślność.

Bohaterowie wpisani do różnych tematycznie i gatunkowo utworów czytanych przez dzieci i młodzież w jakimś stopniu są uwikłanymi w tekstach w jednostkowe doświadczenie oraz w dwie zbiorowości, w których funkcjonują: społeczną i kulturową. Ich cechy charakteru, odczucia, przeżycia czy los mogą w różnym stopniu i w rozmaitych kierunkach oddziaływać na młodych, np. na kształtowanie ich wrażliwości, poszerzanie widzenia ludzi i świata. Są też w stanie prowokować do wielopłaszczyznowych refleksji, do konfrontacji postaci z samym sobą.

O tym, że utwory czytane w dzieciństwie, a za ich sprawą bohaterowie, oddziałują na czytelnika, pozostając również w jego dorosłej pamięci, świadczą refleksje badaczy literatury, wspominających ulubione książki z dzieciństwa. Zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego, wskazującego *W Nieparyżu i gdzie indziej* Anny Kamińskiej jako jedną z ważniejszych dla niego lektur, książki czytane w dzieciństwie w znacznym stopniu wpływają na kształtowanie postaw i dojrzewanie młodego człowieka. Mogą też „przeobrażać chaos świata w porządek ludzkiego losu, w porządek wartości i myśli, w obraz harmonii życia” (Leszczyński, 2014: 33) oraz prowokować do tego, aby przeżywanie losu bohaterów sprzyjało odczytywaniu swojego życia. Na temat ponadczasowej wartości tekstów czytanych w młodości, szczególnie zaś utworu pt. *Puc, Bursztyn i goście*, napisanego przez Jana Grabowskiego w latach 30. ubiegłego stulecia, wypowiada się Tadeusz Budrewicz. Przyznaje, że „nie czytałem, ale maniakalnie pożerałem każdą książkę, którą napisał Grabowski, zresztą pożerałem każdą książkę, którą mogłem dostać” (Budrewicz, 2014: 178). Skąd takie zafascynowanie historyka literatury twórczością autora międzywojennego? Stąd, że ów pisał o tym, co dla młodego człowieka zawsze jest istotne: „o domu, podwórzu, najbliższej okolicy” (Budrewicz, 2014: 180) i tym samym rozbudzał pragnienie zabierania głosu na istotne tematy. Przeżycia i emocje wywoływane za sprawą tekstów literackich, tematyka tych ostatnich – bliska młodym czytelnikom – to tylko niektóre argumenty przedstawione w rozważaniach wielu znawców literatury (por. Ihnatowicz, 2014), uzasadniających wybór ulubionej książki z dzieciństwa. Warto uwzględnić również refleksje Weroniki Kostec-

kiej, dla której najważniejszym utworem stała się powieść *Momo* Michaela Endego. Dlaczego? Zaspakaja bowiem dziecięcą potrzebę filozofowania. Utwór ten uznaje ona za wartościowy nie tylko ze względu na przesłanie czy ciekawą akcję. W opinii Kosteckiej „jest opowieścią – pretekstem do prawdziwie filozoficznych rozważań – niezależnie od wieku filozofa: pretekstem do dyskusji o świecie zachodniej cywilizacji i o świecie wewnętrznym, dotyczącym spraw najbardziej osobistych” (Kostecka, 2014: 199).

2.

Jak bohaterowie prozy dla dzieci i młodzieży wpływają na niedorostłych czytelników? Odpowiedź na postawione pytanie przynoszą wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych w dwóch grupach: (1) wśród uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej – odbiorców baśni Andersena¹ oraz (2) wśród przyszłych nauczycieli polonistów, autorów pisemnych wspomnień na temat wpływu na nich, w okresie dzieciństwa i wieku szkolnym, literatury dla dzieci i młodzieży².

W świetle analizy pisemnych refleksji uczniów na temat zaproponowanych im do czytania baśni duńskiego pisarza można wyodrębnić cztery ściśle ze sobą powiązane kierunki oddziaływania postaci na szkolnych odbiorców.

Kierunek pierwszy: **aksjologiczno-antropologiczny** oznacza taki wpływ postaci na czytelnika, którego efektem są podejmowane przez niego próby oceniania zarówno rozpoznanych cech charakteru bohaterów, jak i ich poglądów na życie oraz chęć oceny zachowania postaci wobec innych i odniesienie tego do własnego Ja, doświadczeń osobistych, rodzinnych, społecznych oraz do ludzi żyjących „tu i teraz”. Warto dodać, że przyjęta przez uczniów per-

¹ Nawiązuję do badań prowadzonych w okresie od 2008 do 2014 roku w klasach IV–VI. Dotyczyły one szkolnego odbioru następujących baśni H. CH. Andersena: *Świniopasa*, *Motyła*, *Ślimaka i krzewu róży*, *Dzbanka do herbaty*. Zadanie uczniów polegało na czytaniu wymienionych tekstów w czasie lekcji języka polskiego i zredagowaniu nieukierunkowanych przez nauczyciela anonimowych wypowiedzi na ich temat. Łącznie zebrałam 691 wypowiedzi pisemnych. Rezultaty badań nad szkolnym odbiorem tych utworów przedstawiam m.in. w publikacjach: D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki*, Kraków 2015, s. 198–213; też, *Antropologia doświadczenia osoby ucznia. O koncepcji badań w dydaktyce polonistycznej*, [w] *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, red. A. Achtełik, K. Gabroń, t. V, Katowice 2018, s. 143–154. W proponowanym artykule sięgam po wybrane rezultaty dociekań i dokonuję ich analizy jakościowej w inny sposób niż w wymienionych publikacjach.

² Badania, w których posłużono się metodą analizy dokumentów, prowadziłam w jednej z krakowskich szkół wyższych w okresie od marca do kwietnia 2019 roku, wśród słuchaczy studiów licencjackich – filologia polska spec. nauczycielska (III i II rok) oraz logopedia z nauczaniem języka polskiego (II rok). Zadaniem studentów było zredagowanie anonimowej wypowiedzi pisemnej nt. *Wpływ bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży na młodych czytelników. Wspomnienia przyszłych nauczycieli polonistów*. Łącznie zgromadziłam 50 prac. Suma wszystkich danych, przedstawionych w dalszej części artykułu, przekracza sto procent, ponieważ słuchacze zapisywali czasami więcej niż jedno wskazanie.

spektywa aksjologiczna, sprofilowana na bohaterów, siebie samych i człowieka współczesnego dotyczyła przede wszystkim wartości moralnych i etycznych. Rozwojowi sygnalizowanego tu kierunku oddziaływania postaci baśniowych na uczniów sprzyjały dwie powiązane ze sobą kwestie. Po pierwsze, mniej lub bardziej dająca czasami o sobie znać potrzeba identyfikowania się z postaciami. Utożsamianie się badanych z tymi ostatnimi widać szczególnie wówczas, gdy bohaterom (również tym nie lubianym przez nastolatków) dzieje się krzywda lub przeżywają szczęśliwe chwile. Po drugie, bardzo częste pragnienie współodczuwania z postaciami ich emocji, np. towarzyszących księciu ze Świniopasa po odrzuceniu go przez księżniczkę czy tytułowemu bohaterowi *Dzbanka do herbaty* po tym, jak częściowo uległ zniszczeniu, czyli zdaniem uczniów kalektwu. Trzeba dodać, że chęć manifestowania przez młodych odbiorców postawy empatycznej wobec postaci dawała o sobie znać także wtedy, gdy w utworze nie było opisu emocji i doznań bohaterów lub tego typu informacje zostały przedstawione dość powierzchownie. Można zatem twierdzić, że uczniowskie pragnienie ukazania mocy współodczuwania często prowokowały wyobrażenia i domysły czytelników.

Kierunek drugi: **relacyjno-dialogiczny**, tak nazwany obszar oddziaływań bohaterów baśniowych na młodych odbiorców dotyczy przede wszystkim otwarcia się tych ostatnich na podjęcie próby nawiązania relacji z postaciami baśniowymi, którą to poprzedza lub na nią się nakłada także uczniowska refleksja aksjologiczna. Impulsem do tego typu działań stały się zidentyfikowane przez badanych pozytywne i negatywne cechy charakteru postaci oraz ich dobre i złe poczynania wobec innych bohaterów utworu. Przyczyną dążenia do podjęcia relacji z nimi, powstałego samoistnie w czasie lekcyjnej lektury tekstów, było pragnienie budowania wspólnego porozumienia i dialogu między nastoletnim czytelnikiem a postacią baśniową. Przedsięwzięcie to okazało się jednak dość trudne dla młodych odbiorców zarówno w sposobie zapisywania myśli, jak i szukania pomysłu na konsensus z bohaterami. Czasami, jak w przypadku reakcji badanych na zachowanie księżniczki ze Świniopasa, próby podjęcia porozumienia i dialogu z nią poprzedzały pisemne – pełne emocji – polemiki z postacią. Za fundament otwarcia się uczniów na przyjęcie relacji dialogicznych z bohaterami baśni Andersena można uznać tkwiącą w ich wnętrzu silną potrzebą budowania porozumienia w życiu codziennym.

Kierunek trzeci: **kathartyczno-motywacyjny** oznacza takie oddziaływanie postaci na osoby niedorosłe, którego podstawą jest wywołanie w nich katharsis i chęci działania. Fundamentem wewnętrznego oczyszczenia ucznia za sprawą kontaktu z bohaterami staje się wyzwolenie i rozładowanie silnych emocji. Te z kolei, mocno powiązane z przeżyciami, zainspirowały dzieci do podejmowania samodzielnych i rozmaitych działań twórczych. Wśród nich znalazły się między innymi:

- pragnienie zabrania głosu na tematy ważne, bo związane z samymi nastolatkami, z życiem otaczających ich ludźmi, ze światem współczes-

- nym; dające o sobie znać podczas czytania wszystkich zaproponowanych uczniom baśni; powiązane także z zapisywaniem różnych haseł w celu zwrócenia uwagi na problemy dla nich istotne;
- tworzenie ilustracji najczęściej do *Świniopasa*;
 - rysowanie znaków graficznych i emotikonów powiązanych z *Dzbankiem do herbaty*;
 - tworzenie słowniczka kwiatowej mocy miłości w czasie lektury *Ślimaka i krzewu róży*.

Warto dodać, że lekcyjne obcowanie z bohaterami utworów Andersena zmotywowało młodych również do zasygnalizowania chęci przygotowania przedstawienia teatralnego czy adaptacji filmowej baśni. Nie ulega wątpliwości, że zarówno kathartyczne i motywacyjne oddziaływanie postaci na uczniów stanowiło terapię dla tych ostatnich i służyło formowaniu siebie.

Wymienione wyżej kierunki oddziaływania bohaterów baśniowych na nastolatków mniej lub bardziej korespondują ze strategiami efektów oddziaływania postaci na odbiorcę, wywiedzionymi z analizy retoryki dyskursu literackiego, jakiej dokonał Vincent Jouve (1992: 206–215). Wydzielił on następujące strategie: wywierania nacisku, perswazji, zauroczenia, uwiedzenia oraz wabienia, kuszenia. Zdaniem Jouve’a sposoby oddziaływania bohaterów na odbiorców można analizować w obszarach wskazujących na relacje czytelnika ze światem spoza tekstu, także z samym sobą (Jouve, 1992: 236–240). Niektóre z rozpoznanych w pracach uczniów kierunków wpływu na nich postaci nawiązują również do wzorców interakcji między czytelnikiem a bohaterami literackimi, o których pisze Hans Robert Jauss, czyli do wzorców asocjatywnego, admirującego, sympatyzującego, kathartycznego (Jauss, 1986: 178–191). Warto przypomnieć, że badacz wymienia jeszcze wzorzec ironiczny, niezdiagnozowany w wypowiedziach badanych z klas IV–VI.

Co na temat oddziaływania bohaterów na niedorosłych czytelników sądzą kandydaci na nauczycieli polonistów? Tych ostatnich poproszono o zredagowanie wspomnień z dzieciństwa i okresu szkolnego, dotyczących wpływu na nich bohaterów z utworów dla dzieci i młodzieży. Szukanie odpowiedzi na postawione pytanie nigdy nie jest łatwe. Zdaniem Joanny Papuzińskiej znacznie więcej w tego typu wspomnieniach „jest kreacji niż relacji, a przede wszystkim całe pokłady [...] wiedzy i praktyki zawodowej, nakładają się na przeżycia lat dzieciennych, jakby czas trochę płynął pod prąd i po drodze zmieniały się kształty lektur” (Papuzińska, 2014: 13). Nie oznacza to jednak, że nie są możliwe wspomnienia czytelnicze bez ich uwikłania w zawodowe doświadczenia dorosłego już odbiorcy. Prezentację rezultatów badań rozpocznę od przedstawienia rankingu postaci i tytułów książek dla słuchaczy (w okresie dzieciństwa i szkolnym) najważniejszych. Pierwsze miejsce zajmują bohaterowie *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego (16%), szczególnie zaś „Rudy” i „Zośka”. Na miejscu drugim plasuje się Ania z Zielonego Wzgórza z powieści Lucy Maud Montgomery (12%). Trzecia lokata przypada tytułowej postaci z *Małego Księcia* Anto-

ine'a de Saint-Exupéry'ego (10%) oraz głównemu bohaterowi *Harry'ego Pottera* Joanne Rowling (10%), a oprócz niego również Hermionie J. Granger. Pozycję czwartą na liście najważniejszych bohaterów dla studentów, w okresie ich dzieciństwa, zajmują postaci występujące w *Dzieciach z Bullerbyn* Astrid Lindgren (6%). Z kolei miejsce piąte należy do Oscara z książki *Oscar i Pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta (4%) i bohaterów *Władcy Pierścieni* Johna Ronalda Tolkiena (4%). Kolejne pozycje, uzyskując po 2%, zdobyli: Adam Ciskowski z *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego, Aniela Kowalik z *Kłamczuchy* Małgorzaty Musierowicz i inne postaci z *Brulionu Bebe B.* czy serii książek pt. *Jeźycjada*. W tej grupie znaleźli się również Staś i Nel z *W pustyni i puszcy* Henryka Sienkiewicza, Zenek Wójcik z *Tego obcego* Ireny Jurgielewiczowej, bohaterowie *Hobbita* Johna Ronalda Tolkiena, *Wiedźmina* Andrzeja Sapkowskiego, a także Karolek z *Koszmarnego Karolka* Francesci Simon, Mary – główna postać z *Tajemniczego ogrodu* Frances Hodgson Burnett, Pippi z utworu *Pippi Pończoszanka* Astrid Lindgren, Mikołajek z książki o takim samym tytule autorstwa René Goscinnego i Jeana-Jacques'a Sempégo, a także bohaterowie: *Katarynki* Bolesława Prusa, *Kopciuszka* braci Grimm i *Królowej śniegu* Hansa Christiana Andersena oraz *Muminków* Tove'a Jansson. Jest też Isabelle „Izzy” Sophia Lighwood z *Darów Anioła* Cassandra Clare.

Z zaprezentowanej listy bohaterów i książek – istotnych dla studentów w czasie, gdy byli jeszcze osobami niedorosłymi, wynika, że wymienione postaci pochodzą z tekstów różnych tematycznie i gatunkowo, nie zawsze bezpośrednio kierowanych do młodych czytelników. W zebranych materiale zdarzały się wypowiedzi (8%), w których nie wymieniano konkretnych bohaterów oraz tytułów prozy. Jednak podkreślano, że w okresie dzieciństwa i wieku szkolnym ogromny wpływ na słuchaczy mieli powieściowcy rówieśnicy znajdujący się także w utworach dla dorosłych, będący zarówno w podobnych życiowo, społecznie i kulturowo sytuacjach lub zmagający się z problemami, jakie obce były doświadczeniu młodym czytelnikom. Argumentując swoje stanowiska, badani pisali przede wszystkim o poszukiwaniu w okresie adolescencji odpowiedzi na pytania dotyczące, m.in.: codziennej egzystencji, radzenia sobie z trudnościami życiowymi, wzmacniania siły własnego wnętrza, odkrywania świata wartości (szczególnie moralnych). Chodziło też o to, by móc „emocjonalnie związać się z postaciami”, aby nie tylko łatwiej pokonywać różne problemy, ale doznawać przyjemności z współodczuwania doznań towarzyszących bohaterom. Wszak to oni właśnie nie tak rzadko okazywali się być najbliższymi dla nich osobami, choć zamkniętymi na kartach powieści. Potrzeba nawiązania głębokiej relacji z postacią literacką była dla wielu osób, jak wynika z zapisów autorstwa przyszłych nauczycieli, fundamentem szukania takiej literatury do prywatnego czytania, w której kreacje bohaterów umożliwiały realizację owej potrzeby. Tym samym często ważne dla słuchaczy, szczególnie wtedy, gdy uczęszczali do szkoły, stawały się też postaci z książek, które nie były bezpośrednio kierowane do dzieci i młodzieży, ale do dorosłych czytelników. Bada-

ni w zredagowanych wspomnieniach, podobnie jak znawcy tematu, dużą rolę w życiu młodego człowieka przypisali nie tylko bohaterom rówieśniczym, ale także dorosłym oraz powieściom różnie tematycznie klasyfikowanym (Kuliczowska, 1972: 66).

Warto dodać, że wśród zebranych odpowiedzi są również takie, z których jednoznacznie wynika, że 12% kandydatów na nauczycieli polonistów nie spotkało w prozie dla dzieci i młodzieży bohatera, który miałaby na nich jakikolwiek wpływ. Zdaniem studentki III roku „Gdyby taki bohater się pojawił, nie musiałby spełniać wiele kryteriów, np. jego sytuacja życiowa musiałaby być przynajmniej w połowie taka sama jak moja. Kilka razy podjęłam próby identyfikacji z bohaterem, jednak nie potrafiłam dostrzec takiego, który miałby na mnie jakiś wpływ lub w jakiś sposób oddziaływał”.

Na podstawie zarówno przytoczonej tu wypowiedzi, jak i innych refleksji świadczących o trudnościach badanych słuchaczy z przywołaniem postaci oddziaływającej na nich i ich rówieśników w okresie, gdy byli niedorostymi czytelnikami, rodzi się pytanie o przyczyny takiej sytuacji. Jest nią nie tylko niedogodność związana z wydobyciem z pamięci tego, co w życiu studentów – czytelników różnych tekstów kultury już zapomniane i/lub zapamiętane z perspektywy doświadczeń naukowych i zawodowych, ale zniechęcenie dzieci i młodzieży do czytania literatury, rozumianej głównie jako obowiązkowej lektury szkolnej, którego także studenci doświadczyli w okresie szkolnym. Za fundament owego zniechęcenia badani uznali przede wszystkim: (1) przymus lekturowy, (2) brak wiary uczniów w moc oddziaływania literatury na nastoletnich czytelników oraz (3) niezainteresowanie nauczycieli polonistów otwarciem swoich podopiecznych na bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży, którą młodzi preferują. Za szczególnie wymowne w tej sprawie należy uznać następujące wspomnienie studentki II roku: „[...] nauczyciel nie potrafił być elastyczny. Nie słuchał propozycji uczniów, nie umiał znaleźć kompromisu, nie potrafił zrezygnować z czegoś, na rzecz czegoś innego, czegoś, co uczniom bardziej by się spodobało. Nie chciał podjąć próby rozwiązania problemu”. Tym, co spaja wypowiedzi osób, które nie znalazły bohaterów literackich na nich wpływających, są informacje o podejmowanych samodzielnie, często jednak bez efektów, próbach ich poszukiwania na własną rękę i o potrzebie identyfikacji z nimi.

Z przedstawionych wyżej rezultatów analizy studenckich wspomnień wynikają przynajmniej dwie kwestie. Pierwsza dotyczy ważnych dla słuchaczy tekstów prozatorskich dla dzieci i młodzieży. Są wśród nich również utwory napisane z myślą o dorosłym czytelniku, ale, jak należy przypuszczać na podstawie zgromadzonych prac, zaanektowane przez badanych, kiedy byli jeszcze uczniami, jako teksty przeznaczone dla młodych odbiorców. Przyczyn tego stanu rzeczy można szukać chociażby w oczekiwaniach czytelniczych tych ostatnich czy potencjale, jaki istnieje w samym tekście, adresowanym do dorosłych, a uznanym przez młodych odbiorców za utwór skierowany do nich. Druga kwestia wiąże się ze wskazanymi przez studentów bohaterami książek dla dzie-

ci i młodzieży. Przeważają postaci z lektur od lat omawianych w czasie lekcji. W zebranych wspomnieniach nie ma polskiej prozy dla dzieci i młodzieży, która została wydana w latach 2010–2016, czyli w okresie, kiedy diagnozowani kandydaci na nauczycieli byli jeszcze uczniami. Wśród najnowszych tekstów są natomiast *Dary Aniola* – seria książek napisana przez amerykańską pisarkę Cassandrę Clare w latach 2007–2014. Słuchacze podkreślali, iż utwory dla młodego czytelnika, z kanonu lektur, jak i te najnowsze spoza niego „bardzo często są spychane na bok” lub nie omawia się ich w ogóle na lekcjach języka polskiego.

W świetle prezentowanego wyżej rankingu postaci oraz na podstawie analizy refleksji słuchaczy powstaje pytanie o kierunki oddziaływania bohaterów na studentów w dzieciństwie i w okresie szkolnym. Są one zbieżne z tymi, jakie rozpoznano, badając wypowiedzi uczniów-odbiorców baśni Andersena. W zapiskach kandydatów na nauczycieli polonistów nie brakuje informacji, z których jasno wynika, że pragnęli oni – jako niedorośli czytelnicy, identyfikować się z bohaterami, współodczuwać ich radości i cierpienia, poznawać poglądy na życie czy przyglądać się preferowanym przez nich wartościom i oceniać dokonywane wybory aksjologiczne. Taki wpływ postaci na młodego czytelnika wiązał się też z próbą otwarcia się na budowanie relacji z bohaterami literackimi. To z kolei miało służyć wewnętrznemu oczyszczeniu i umacnianiu siebie. Słuchacze podkreślali również, że tym, co im w okresie szkolnym szczególnie towarzyszyło były: słaba wiara we własne możliwości, zagubienie spowodowane nadmiarem obowiązków, brak wyciszenia.

3.

Jakie wnioski nasuwają się z przeprowadzonych badań? Tym, co łączy refleksje uczniów ze wspomnieniami kandydatów na nauczycieli języka polskiego i mniej lub bardziej koresponduje też z wypowiedziami znawców literatury, powracającymi myślami do ulubionych książek z dzieciństwa (por. Ihnatowicz, 2014) jest dostrzeżenie ogromnej wartości aksjologicznej i antropologicznej postaci literackich. Bohaterów, z którymi warto było i chciało się nawiązywać relacje oraz budować dialog. Właśnie obcowanie z nimi przynosiło wewnętrzne ukojenie. To zaś przyczyniało się do innego, bardziej pozytywnego odbioru świata zewnętrznego i formowania siebie. Czynnikiem spajającym analizowane prace uczniów i studentów są również wyraźnie dające o sobie znać potrzeby: (1) zaangażowania emocjonalnego; (2) doświadczania przeżyć bohaterów literackich i swoich; (3) wyrażania ambiwalentnych emocji. Rozpoznane u uczniów i studentów pragnienia z jednej strony należy uznać za efekt oddziaływania na nich bohaterów czytanych utworów. Z drugiej zaś warto w nich widzieć samoczynnie powstającą gotowość do ujawniania i zaspokojenia takich właśnie potrzeb, także i wtedy, gdy wpływ postaci literackiej nie okazał się znaczący.

Z kolei tym, co zdecydowanie różni wypowiedzi kandydatów na nauczycieli od tych autorstwa uczniów, jest brak w zebranych zapiskach osób studiujących informacji na temat takiego oddziaływania bohaterów, którego rezultatem było tworzenie konkretnych wytworów np. rysunków, plakatów, przedstawień teatralnych. Być może przyczyn należy szukać w tym, że wspomnienia redagowały już przecież osoby dorosłe, emocjonalnie zdystansowane do utworów dla dzieci i młodzieży, przyglądające się im w czasie studiów od strony naukowej lub też po prostu nigdy niedoświadczające takiego wpływu postaci czy niepamiętające o nim. Warto jednak dodać, że ów niedosyt zastąpiły pogłębione informacje na temat roli tego typu literatury w życiu prywatnym i szkolnym młodego odbiorcy.

W świetle przeprowadzonych badań rodzi się dość istotne pytanie: co daje nauczycielowi (także przyszłemu) świadomość oddziaływania zarówno na niego w okresie dzieciństwa i wieku szkolnym, jak i na jego wychowanków postaci z prozy dla dzieci i młodzieży? Polonista zdający sobie sprawę z czytelnictwa dzieci i młodzieży (por. Zasacka, 2014) oraz z wpływu, jaki miał na niego samego i jaki może mieć na współczesnego niedorosłego czytelnika bohater, jeszcze bardziej docenia ponadczasowe znaczenie postaci literackich dla obcującego z nimi człowieka. Jest mu również dużo łatwiej zrozumieć emocje i pragnienia podopiecznych, ich oczekiwania, sposób widzenia ludzi i świata. Z tym też wiąże się nauczycielska akceptacja dla „indywidualnych motywacji i zainteresowań czytelniczych uczniów” – pisała studentka III roku studiów licencjackich. Z wypowiedzi innych osób można się także dowiedzieć, że polonista jako osoba, w której pamięci żywe są doświadczenia spotkania z ważnymi dla niej bohaterami, zdaje sobie sprawę z tego, jak istotny jest właściwy dobór lektur szkolnych. Wie też, jak szkodliwe bywają sytuacje, w których narzuca się wychowankom swoje ulubione pozycje książkowe oraz nie przywiązuje się należytej wagi do czytania i omawiania na lekcjach języka polskiego literatury adresowanej do nastolatków.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że literackie kreacje bohaterów prozy dla dzieci i młodzieży mogą otwierać niedorosłego i jak się okazuje w świetle badań także dorosłego już czytelnika na formułowanie rozmaitych refleksji. Warto dodać, że to, co ważne w odświeżaniu pamięci nauczycieli o oddziaływaniu na nich samych postaci z prozy kierowanej do dzieci i młodzieży łączy się też z takim projektowaniem działań lekcyjnych, które jest poprzedzone spoglądaniem na lekturę oczami uczniów. Sugerowany tu namysł nad przygotowaniem się nauczyciela do planowania konkretnych zadań w związku z omawianymi na godzinach polskiego utworami wiąże się, we wspomnieniach studentów, z koniecznością:

- doboru odpowiednich tekstów dla dzieci i młodzieży, także tych najnowszych i wysoko notowanych;
- wyzwalania przeżyć uczniów w kontakcie z literaturą do nich kierowaną;
- projektowania działań lekcyjnych zachęcających wychowanków do interakcji z tekstami dla dzieci i młodzieży;

- szukania odniesień do uczniowskich doświadczeń osobistych, społecznych i kulturowych;
- rozwijania wrażliwości nastolatków na świat ich otaczający i tym samym kształtowania postaw aksjologicznych.

Przedstawione na podstawie wypowiedzi kandydatów na nauczycieli wskazówki wymagają uzupełnienia. Zadaniem lekcji, w toku których omawia się również utwory dla dzieci i młodzieży, jest (1) rozniesienie i zaspakajanie w młodych czytelnikach pragnień, potrzeb wieloaspektowego namysłu nad człowiekiem, (2) wyzwalanie w wychowankach autentycznej postawy sprofilowanej na interdyscyplinarne odkrywanie i doświadczanie samych siebie, zaś w nauczycielach na odkrywanie i doświadczanie nastolatka jako człowieka i odbiorcy literatury.

BIBLIOGRAFIA

- Baluch, A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bettelheim, B. (2010). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, (tłum. D. Danek). Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Budrewicz, T. (2014). Puc, Bursztyn i aktant. W: E. Ihnatowicz (red.), *Zapomniane/zapamiętane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków* (179–198). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cieślakowski, J. (1985). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gosk, H. (1992). *Wizerunek bohatera. O debiutanckiej prozie polskiej przełomu 1956*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ignasiak-Smela, A. (2015). Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 6, 226–237.
- Ihnatowicz, E. (red.). (2014). *Zapomniane/zapamiętane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Januszkiewicz, M. (2004). Antybohater: kategoria modernistycznej literatury i antropologii literatury. W: M. Dąbrowski, T. Wójcik (red.), *Dwudziestowieczność* (299–311). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Januszkiewicz, M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty. Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Jauss, H.R. (1986). Wzorce interakcji w procesie identyfikacji z bohaterem. W: H. Orłowski (red.), *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. (tłum. M. Łukasiewicz, W. Białik, M. Przybecki) (178–191). Warszawa: Czytelnik.
- Jouve, V. (1992). *L'effe personnage dans la roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kostecka, W. (2014). Krótka historia czasu. Kulturowe i filozoficzne konteksty powieści *Momo* Michaela Endego W: E. Ihnatowicz (red.), *Zapomniane/zapamiętane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków* (199–219). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kozłowska, E. (2013). Bohater dziecięcy w lekturze szkolnej (Na wybranych przykładach), *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Dydaktyka* 8, 79, 42–53.
- Kulawik, A. (1994). *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków: Antykwa.

- Kuliczowska, K. (1972). *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kuliczowska, K. (1985). Rozszerzanie świata. Wśród bohaterów współczesnej prozy polskiej i obcej. W: J. Papuzińska, B. Żurkowski (red.), *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy* (105–119). Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Leszczyński, G. (2014). W *Nieparyżu i gdzie indziej* – paradoksy „książki wewnętrznej”. W: E. Ihnatowicz (red.), *Zapomniane/zapamiętane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków* (33–58). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łebkowska, A. (2005). Poznawanie siebie i poznawanie Innego. Wobec inności literatury. W: M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004, t. I* (238–252). Kraków: Universitas.
- Markiewicz, H. (1984). Postać literacka. W: H. Markiewicz, S. Balbus (red.), *Wymiary dzieła literackiego* (158–178). Kraków: Universitas.
- Nycz, R. (2006). Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego. W: M. P. Markowski, R. Nycz (red.) *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy* (5–38). Kraków: Universitas.
- Ogłóza, E. (2014). *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Papuzińska, J. (1978). Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji. W: A. Przećławska (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania* (28–40). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska, J. (2014). Ogród snów i duchów. W: E. Ihnatowicz (red.), *Zapomniane/zapamiętane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków* (13–32). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

MARIA SZOSKA ORCID: 0000-0001-8115-3591
Uniwersytet Gdański

Historia szkolnego odbioru, czyli o tym, jak Róża stała się antybohaterką nie tylko dziecięcej wyobraźni

Abstrakt: *Mały Książę* od lat porusza wyobraźnię i emocje czytelników na całym świecie. Świadczą o tym zarówno liczne przekłady książki na języki narodowe, a ostatnio na języki regionalne, jak i żywa obecność tekstu w teatrze, filmie czy muzyce, będąca dowodem inspiracji płynącej z lektury. Opowieść ma też stałe miejsce w szkolnym kanonie lektur obowiązkowych; trwa niezmiennie, mimo zmian podstaw programowych. Wreszcie jest dziełem, które – jak wskazują rozmaite badania świadectw szkolnego odbioru – należy do czytanych przez uczniów z przyjemnością i często zapadających na lata w pamięć.

Artykuł relacjonuje świadectwa szkolnego odbioru i zestawia je z proponowaną przez scenariusze lekcyjne wizją postaci głównej bohaterki, Róży. Ujawnia w ten sposób następującą prawidłowość: mimo upływu lat i zmian strategii badawczych w projektowanym szkolnym odbiorze postać Róży nie tylko jest marginalizowana czy banalizowana, ale wręcz demonizowana, stając się antybohaterką wyobraźni nie tylko dziecięcej, lecz i dorosłego czytelnika.

Słowa kluczowe: Róża, feminizm, szkolny odbiór, *Mały Książę*

The story of the school reception: How did The Rose become an anti-heroine of not only children's imaginations?

Abstract: *The Little Prince* is a story that has been stimulating the imagination and emotions of readers all over the world for years. Numerous translations into national languages and recently into regional languages, as well the vivid presence of the text in the theatre, film and music are the proof of the inspiration that originates from the text. For years, this story has its persistent place in the required school reading list in Poland, despite changes in the core curricula. Finally, it is a book which – as shown by various studies of the school reception reports – is read by students with pleasure and often remembered by them for years.

The article reports the statements of the school reception experience juxtaposing them with the vision of the main character, The Rose, presented in the lesson scenarios. The following regularity is noticeable there: despite the time and changes in research strategies, The Rose character is not only marginalized or trivialized but even demonized in the school reception becoming an anti-heroine of the imagination not only of a child, but also of an adult reader.

Keywords: The Rose, feminism, school reception, *The Little Prince*

Kto z nas nie zna Małego Księcia?
Jego wymagającej róży i planety o trzech wulkanach?
Czas, by także najmłodszy odkrył go dla siebie.

– w ten sposób wydawnictwo Znak reklamowało na stronie internetowej¹ nową, okrojoną wersję *Małego Księcia*, przeznaczoną dla najmłodszych czytelników; opatrzoną ilustracjami, a tak naprawdę kadrami zaczerpniętymi z filmu Marca Osborne’a, który w roku 2015 pojawił się na ekranach polskich kin. Moim zdaniem promocyjna zapowiedź wydawnicza już sugeruje interpretacyjny trop odbioru tekstu Antoine’a de Saint-Exupéry’ego.

Jaka bowiem jest Róża? Wymagająca. Do kogo należy? Dzierżawczość zaimka „jego” każe ją określać poprzez przynależność do Małego Księcia i oceniać wyłącznie w relacji do niego, a nie jako byt osobny. Co ciekawe, opisana prawidłowość działa tylko w jedną stronę: stosowana jest jedynie w odniesieniu do Róży. Celnie podsumowała ten mechanizm Alicja Helman, omawiając egemplifikacje myśli feministycznej. Według Helman zarówno w literaturze, jak i filmie kobieta ujmowana jest nie poprzez istotne, determinujące cechy swej osoby, lecz poprzez opozycję i w odniesieniu do mężczyzny:

Metafora „Adamowego zebra”, z którego powstała Ewa, ma swój głęboki sens kulturowy i społeczny. Kobieta nie jest rozumiana jako „pierwotna całość”, raczej „coś”, co wydaje się nie mieć samoistnego bytu i z natury rzeczy przeznaczona jest do tego, by czyjś inny byt dopełnić (Helman, 2010: 279).

Małego Księcia nie oceniamy wyłącznie przez pryzmat tego, jaki był dla – chciałoby się powiedzieć – współlokatorki planety. Albowiem u Antoine’a de Saint-Exupéry’ego tylko za sprawą Małego Księcia opowiadana historia może się rozwijać.

Pojawienie się w kinach filmu Marca Osborne’a na nowo wzbudziło zainteresowanie już kanonicznym tekstem Saint-Exupéry’ego. W Polsce zaowocowało zaś kolejnym z serii tłumaczeniem *Małego Księcia*, tym razem autorstwa Henryka Woźniakowskiego, oraz – jak już wspomniałam – okrojoną wersją opowieści przeznaczoną dla najmłodszych dzieci. Niemniej historia napisana przez Saint-Exupéry’ego od lat porusza wyobraźnię i emocje czytelników na całym świecie. Dowodem tego są zarówno liczne przekłady książki na języki narodowe, a ostatnio na języki regionalne (na przykład język kaszubski), jak i żywa obecność tekstu w teatrze, filmie czy muzyce, będąca dowodem inspiracji płynącej z lektury (Szczurba, 2015). Opowieść ma też stałe miejsce w szkolnym kanonie lektur obowiązkowych, gdzie trwa mimo zmian podstaw programowych. Należy również do dzieł, które – jak wskazują rozmaite badania świadectw szkolnego odbioru – są czytane przez uczniów i często zapadają

¹ <https://www.znak.com.pl/ksiazka/maly-ksiaze-dla-dzieci-antoine-de-saint-exupery-6534>.

w pamięć na lata (jeśli nie na zawsze). Moje przekonanie potwierdzają badania prowadzone przez Zofię Zasacką:

Mały Książę został przeczytany w całości przez co drugiego gimnazjalistę – 55% ogółu badanych. Warto odnotować, że wśród czytających tę książkę najmniej było osób korzystających ze streszczeń lub czytających ją tylko we fragmentach. Była to lektura najczęściej omawiana na lekcjach języka polskiego, ale także najbardziej odpowiadająca szkolnym czytelnikom. Jeśli więc uznamy za wspólne doświadczenie lekturowe utwór przeczytany w całości przez minimum co drugiego ucznia – wówczas w obszarze tego doświadczenia mieści się tylko *Mały Książę* (Zasacka, 2014: 132–133).

Niniejszy artykuł będzie próbą zdania relacji ze świadectw szkolnego i studenckiego odbioru postaci Róży. Odbioru konstytuującego się na przecięciu indywidualnej refleksji z projektowaną przez scenariusze lekcyjne. Zestawienie dwóch dyskursów pokaże, że mimo upływu lat i zmian strategii badawczych, w zakładanym szkolnym odbiorze postać Róży nie jest jedynie marginalizowana czy banalizowana, ale wręcz demonizowana, stając się w ten sposób antybohaterką nie tylko dla dziecięcego, lecz i dorosłego czytelnika.

SKĄD JESTEŚ, RÓŻO?

Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, powrócę do początku opowieści. Na początku było słowo, chciałoby się rzec, ale nie w tej historii. U Saint-Exupéry'ego na początku było ziarno, ziarno przyniesione nie wiadomo skąd, nie wiadomo przez kogo. Oczywiście biblijne odwołanie nie ma być jedynie mnemotechnicznym chwytem, albowiem w *Małym Księciu* odnajduję wiele biblijnych nawiązań. Od owego ziarna, z którego nie wiadomo, co wykiełkuje (przypowieść o siewcy), przez analogię do stworzenia kobiety z żebra mężczyzny, po odczytanie Księcia jako nowego wcielenia Jezusa Chrystusa. Do części tych odniesień powrócę później.

Róża zjawia się na planecie Małego Księcia nieoczekiwanie. Chłopiec obserwuje jej wzrost, powolne przybieranie kwiatowej postaci; jest świadkiem jej rozwoju. Wraz z obserwacją rodzą się w nim wielkie oczekiwania. Dojmująca samotność przestaje mu dokuczać, a wszystkie pokładane przez lata uczucia przelewa w Różę. Tak jak nie wiadomo, kim jest Mały Książę i jak znalazł się na planecie, tak nie wiadomo, jakim zrzędzeniem losu zjawiała się na niej Róża. Niejasny status ontologiczny łączy postaci, a zastosowanie bajkowego klucza pozwala zawiesić powyższe pytania bez odpowiedzi, bez szkody dla wiarygodności czytanego tekstu. Natomiast mnie pozwoli uniknąć postawy cechującej dorosłych, którzy na wszystko potrzebują naukowego potwierdzenia, albo niewiernego Tomasza, który musiał dotknąć ran, by uwierzyć w Chrystusową tożsamość.

Róża zyskuje tożsamość i odrębność wówczas, gdy przemawia. Jednak słowa, które narrator (autor?) włożył w jej usta, na trwałe ugruntowały jej opi-

nią jako rozkapryszonej, samolubnej dziewczyny, wpędzającej swoimi płochymi żądaniami Małego Księcia w nieszczęście, a potem w wyrzuty sumienia. Nie mogąc sobie poradzić z tymi sprzecznymi uczuciami, Mały Książę uciekł. To wykładnia jednego z najczęstszych odczytań. Drugą natomiast można zamknąć w zdaniu (na chwilę muszę założyć mało sympatyczną reprezentację dla bohaterki) – dzięki Róży (a raczej niechęci do niej) Mały Książę mógł zwiedzić świat i spotkać osoby, których w innym wypadku nie dane mu było poznać. W takim kluczu owa niechęć okazała się trampoliną do życiowej przygody. Odchodząc, nie planował powrotu; pragnienie powrotu zrodziło się później. Przytoczę fragment ukazujący narodziny Róży w tłumaczeniu Henryka Woźniakowskiego:

Mały książę, który towarzyszył powstawaniu ogromnego pączka, przeczuwał, że wyrośnie z niego cudowna istota, jednak roślina nie zamierzała kończyć prac nad swą urodą, prowadzonych w zielonym pokoiku. Starannie dobierała kolory. Ubierała się pomału, jeden po drugim układała płatki. Nie miała zamiaru wyjść na świat pomięta, jak to czynią maki. Chciała się pokazać w pełni swojej urody. Tak: była bardzo zalotna! Jej tajemnicze strojenie się trwało długie dni. I oto pokazała się pewnego ranka, dokładnie o wschodzie słońca. I choć pracowała z taką precyzją – teraz ziewnęła:

– Ach! Właśnie się obudziłam... Przepraszam... Jeszcze jestem rozczochrana...

Mały książę nie mógł się powstrzymać od słów podziwu:

Jaka jesteś piękna!

Nieprawdaż? – odparła łagodnie róża. – Urodziłam się wraz ze słońcem (Saint-Exupéry, 2015: 40–41).

Narrator personifikuje Różę i czyni z jej narodzin akt autokreacji. Obdarza bohaterkę nadświadomością dotyczącą własnego ciała i efektu, jaki ma wywrzeć na Małym Księciu. W tym właśnie momencie Róża przestaje być kwiatem, a Mały Książę chłopcem. Stają się metaforą kobiety i mężczyzny. Czego dowiadujemy się o Róży? Jest świadoma własnego piękna („Nieprawdaż?”; Saint-Exupéry, 2015: 40), próżna („Mały Książę domyślił się, że skromność nie jest jej mocną stroną”; Saint-Exupéry, 2015: 41), wymagająca („Czy byłbyś tak dobry, by o mnie pomyśleć?”, „Nie masz może parawanu?”; Saint-Exupéry, 2015: 41, 43), lękliwa („Co będzie, jeśli pojawią się tygrysy z pazurami?”; Saint-Exupéry, 2015: 43). Zdarza się jej też fantazjować, jak na przykład wówczas, gdy powołuje się na świat, z którego przyszła, na swoją przeszłość, której znać nie mogła. Narrator czyni z tego zarzut, ale przecież Mały Książę również nie zna swojej przeszłości ani pochodzenia.

NIE MA RÓŻY BEZ KOLCÓW?

„Nie ma róży bez kolców” to powiedzenie, obecne nie tylko w języku polskim, właściwie jest źródłem stereotypizacji bohaterki. Stanowi oskarżenie Róży

i jednocześnie eksplikację jej zachowania. Różę należy wąchać i podziwiać, ale gdy ktoś nieopatrznie spróbuje ją dotknąć, może się mocno zranić. Tak zranił się Mały Książę, który „mimo swej pełnej dobrej woli, zaczął wkrótce mieć wątpliwości co do róży. Traktował z powagą całkiem nieważne słowa i poczuł się bardzo nieszczęśliwy” (Saint-Exupéry, 2015: 46). „Nie ma róży bez kolców” oznacza, że nawet to, co wydaje się nam piękne i idealne, ma drugą stronę, wadliwą, często bolesną, a niejednokrotnie dostrzegalną dopiero po czasie. Jednakże w tej konkretnej literackiej opowieści kolce są metaforą ukłuc Małego Księcia i warunkują jego odejście, a zarazem właśnie w kolcach Mały Książę pokłada nadzieję, licząc, że uchronią Różę od zagłady, zagrażającej również ze strony narysowanego baranka.

Róża jest właściwie istotą bezdomną, zjawiała się na zamieszkiwanej przez Małego Księcia planecie, ale ta nigdy nie stała się również jej współwłasnością. Róża to jednocześnie dziewczyna i kwiat-krzew; mimo baśniowej konwencji podlega jednak prawom natury: jej czas kwitnienia jest ograniczony. Jako krzew jest mocno osadzona w ziemi, wrosnięta w nią korzeniami. Nie może ich wyrwać, bo groziłoby to samounicestwieniem. Z kolei żądania Róży, które czytane są jako kaprysy, świadczą o jej zależności – nie może sama siebie podlać, nakarmić i osłonić kloszem, dlatego potrzebuje cudzej ręki. Zależność egzystencjalna od drugiej osoby zawsze prowadzi do frustracji, a tłumiona frustracja przejawiać się może w zmiennym, a nawet agresywnym zachowaniu. Postawa Róży skłania do przywołania teorii frustracji-agresji Johna Dollarda i Neala Millera (Dollard, 1961). W opracowanej w 1939 roku teorii badacze uznali agresję za popęd ukierunkowany na cel. Ich zdaniem za wystąpienie agresji odpowiada stan frustracji, tę ostatnią zaś definiowali nie jako stan psychiczny, ale jako przeszkodę uniemożliwiającą zrealizowanie zamierzonego celu. W rezultacie przejęli, że podstawowym czynnikiem powstrzymującym agresję jest antycypowanie kary i obawa przed nią. Strach przed karą prowadzi jednak potencjalnego agresora do przemieszczenia agresji lub zmiany jej postaci.

Teoria Johna Dollarda i Neala Millera spotkała się z żywą polemiką, wskazywano zwłaszcza, że agresja nie wyczerpuje katalogu możliwych reakcji na frustrację. Głosy krytyczne doprowadziły Neala Millera do przepracowania pierwotnej wersji teorii. Uznał zatem, że reakcją na frustrację może być również płacz, smutek, złość czy zmiana nastrojów. Jednym z następstw frustracji jest również fiksacja, czyli uporczywe powtarzanie reakcji nieprzynoszących pożądanych skutków (Czerwińska-Jakimiuk, 2020: 206). Interpretacja postawy Róży w świetle opisanej teorii pozwala wytłumaczyć jej niekiedy irytujące zachowanie, a nawet ją usprawiedliwić.

Mały Książę nie jest zatem jednoznacznie dobry ani Róża nie jest jednoznacznie zła. Warto mieć tę oczywistą prawdę na uwadze, omawiając tekst z uczniami na lekcjach języka polskiego, by uniknąć konstruowania kulturowych uzasadnień dla stereotypów.

NAPISAĆ NA NOWO

Czy wobec powyższych wątpliwości należałoby napisać *Małego Księcia* na nowo? Innymi słowy: przepisać, dostosowując do kanonu współczesnej poprawności. Dla niektórych to jedyne możliwe rozwiązanie. W roku 2018 ukazała się hiszpańskojęzyczna wersja *Małego Księcia*, odmienna niż wszystkie; nie był to po prostu kolejny przekład czy adaptacja, ale prze-pisanie dzieła od nowa. Reinterpretacji kanonicznej lektury podjęły się Julia Bucci i Malena Gagliesi, przyczynkiem była zaś 65. rocznica publikacji *Małego Księcia*. Rzec opublikowało argentyńskie wydawnictwo w ramach projektu Espejos Literarios, zakładającego dostosowanie klasycznej literatury do współczesnych reguł politycznej poprawności. Autorki przepisały i zilustrowały tekst Saint-Exupéry'ego. Jak czytamy na oficjalnych stronach wydawnictwa, starały się posługiwać językiem inkluzywnym, by osoby dyskryminowane w publicznym dyskursie mogły się utożsamić z opowiadaną historią (Zani, 2018). W tym celu wyeliminowały bezpośrednie lub pośrednie nawiązania do rasy, kraju pochodzenia czy religii. Ze względu na fakt, że wszyscy mieszkańcy planet odwiedzanych przez Księcia to mężczyźni (spośród osiemnastu postaci, które pojawiają się w dziele de Santa, tylko trzy to kobiety, tj. Róża, wąż [!] i mały samotny kwiatek na środku pustyni), autorki nowej wersji zdecydowały się wprowadzić więcej żeńskich postaci. Istotna zmiana spotkała również *Małego Księcia*, który w tym wydaniu stał się księżniczką, obdarzoną burzą fioletowych włosów.

Zawieszając na chwilę dyskurs dotyczący zmiany płci bohatera, chciałabym skupić się na zagadnieniach rodzajowych. Jak zawsze w wypadku przekładów, ujawniają się zasadnicze rozbieżności językowe („Język jest źródłem nieporozumień”, jak zauważył Lis; Saint-Exupéry, 2015: 90). W języku polskim wąż jest rodzaju męskiego, podobnie jak w języku francuskim. Natomiast w języku hiszpańskim wąż (*serpiente culebra*) przyjmuje rodzaj żeński. W Polsce w najbardziej znanym przekładzie Jana Szwykowskiego nie występuje wąż, jest natomiast żmija. Woźniakowski wprowadza węża, który ze względu na konotacje biblijne posiada głębszą symbolikę.

W polskim przekładzie francuskiego oryginału każdy tłumacz musiał się mierzyć z jeszcze jedną trudnością translatorską, otóż w języku polskim słowo „kwiat” jest rodzaju męskiego, w języku francuskim – żeńskiego. Róża przez długi czas nazywana jest po prostu kwiatem, staje się Różą dopiero wówczas, gdy zaczyna być istotna dla *Małego Księcia*. W języku polskim trudno jednak oddać ten proces, dlatego kwiat staje się Różą szybciej, niż dzieje się to w oryginale.

Projekt Espejos Literarios z założenia ma ocalić klasykę w nowym wydaniu, tak by nie powielać współcześnie nieakceptowalnych stereotypów. Chodzi zatem w nim o coś więcej niż koncepcję twórczej zdrady, którą Robert Escarpit sformułował w dziele *Literatura i społeczeństwo*. Jego zdaniem literatura posiada taką zdolność, że nie przestając być sobą, może współcześnie

mówić co innego, niż mówiła w sposób jawny w sytuacji historycznej, w której powstała. Twórcza zdrada ujmowana jest jako podstawowa cecha literatury, a więc jako zdolność do generowania przez dzieło nowych znaczeń. Z kolei podatność na twórczą zdradę stanowi kryterium wartości literackiej utworu: dzieła wiecznie żywe to utwory, które bardziej niż inne nadają się do zdradzania i są zdradzane. „Można powiedzieć tylko tyle – że utwór jest tym bardziej literacki – czyli literacko «dobry» – im bardziej trwała i rozciągała jest jego przydatność na zdradę, czyli jego zdolność komunikowania” – pisał Escarpit (Escarpit, 1976: 168). Dzieło literackie zdradza zatem twórczo swego autora i pierwszych czytelników (recepja w kontekście macierzystym) z odbiorcami żyjącymi w innych przestrzeniach historycznych, społecznych, kulturowych. Jednak co ważne, twórcza zdrada zakłada lojalność czytającego w stosunku do autora oraz istnienie utopijnej wizji idealnej interpretacji, rekonstruującej jego intencję. Czy tak jest w tym wypadku?

Niewątpliwie w XXI wieku dzieło Saint-Exupéry'ego generuje inne znaczenia niż w latach 40. i 50. XX wieku, bo zmieniła się czytelnicza percepcja. Widać to zwłaszcza na przykładzie filmowej adaptacji *Małego Księcia*, w której inaczej rozłożono akcenty odpowiedzialności za rozpad relacji głównych bohaterów. Niezmiernie ważna dla interpretacji opisywanego związku kwestia w tłumaczeniu Woźniakowskiego brzmi „Nie potrafiłem jej kochać. Byłem na to zbyt młody”, natomiast w dialogowej warstwie filmu: „lecz oboje byli na to zbyt młodzi, by wiedzieć, jak kochać” (Saint-Exupéry, 2015: 47). Czy jednak rzeczywiście historię *Małego Księcia* trzeba przepisać na nowo, czy też może wystarczy uruchomić inne narzędzia interpretacyjne, by znaleźć nowy klucz do odczytania tekstu. Projekt Espejos Literarios spotkał się z jednej strony z entuzjazmem czytelników, z drugiej – z falą ogromnej krytyki przyjmującej także formę rozlicznych parodii. Śmiech, jak wiadomo, pozwala oswoić wiele obcych elementów, ale wyśmianie odziera z godności.

CZYTAĆ POD WŁOS

Na konieczność nowego odczytania tekstów ujętych w szkolnym kanonie wskazują badacze literatury i dydaktycy. Dobrym przykładem są propozycje krytycznego czytania twórczości Henryka Sienkiewicza. Już w komentarzu (wskazówkach metodycznych) do Podstawy Programowej do Szkoły Podstawowej, Gimnazjum i Liceum z 2008 roku Witold Bobiński zalecał nauczycielom, by omawiając *W Pustyni i w puszczy*, uruchamiali narzędzia kulturowej teorii literatury. Pisał:

W spotkaniu z klasycznymi już dziś lekturami, jak choćby *Tym obcym*, *W pustyni i w puszczy*, *Chłopcach z Placu Broni*, a także z tekstami współczesnymi, użyteczna może okazać się kategoria Innego (Obcego), której wykorzystanie skłania do rozmów o tolerancji, otwarciu wobec inności, akceptacji drugiego człowieka – co nie oznacza aprobaty wobec zła. W przypadku powieści

Sienkiewicza konieczne wydaje się dziś spojrzenie z punktu widzenia stosunku głównych bohaterów do ich afrykańskich towarzyszy czy afrykańskiej kultury w ogóle. Intencją nie jest tu dyskredytowanie dzieł takich jak *W pustyni i w puszczy*, lecz inspiracja do twórczej z nimi dyskusji – zarówno o literaturze, jak i o świecie (Bobiński, 2009: 70).

Moim zdaniem w ten sposób trzeba dzisiaj czytać *Małego Księcia* i opisaną w nim relację bohatera z kwiatem. Czytać „pod włos”, czyli w duchu, który proponuje Jakub Majmurek:

Przy pewnym lekturowym wysiłku można bowiem „Trylogię” – trochę wbrew niej samej, a na pewno wbrew jej konserwatywnym interpretacjom – czytać jako opowieść o upadku Polski z powodu odmowy uznania przez hegemoniczną, szlachecką polskość Innego, któremu Rzeczpospolita odmawia przyjęcia do obywatelskiej wspólnoty. W „Ogniem i mieczem” tym Innym są Kozacy. Rzeczpospolita odmawia stania się państwem trzech narodów i traci Ukrainę – w tę stronę powieść czyta zresztą Hoffman w swoim bardzo empatycznym wobec sprawy ukraińskiej filmie z 1999 roku [...] „Trylogia” pod pozorną narracją „ku pokrzepieniu serc” pokazuje Polaków oddzielonych od nowoczesności: od nowoczesnej dyplomacji, form państwowości, rewolucji naukowej. Gdy Anglia przeżywa polityczną rewolucję, gdy w Europie powstaje rachunek różniczkowy, pompa próżniowa i schemat ludzkiego krwiobiegu, my zajęci jesteśmy potyczkami z Tatarami gdzieś na bagnach Prypeci. Trzeba dużej ekwilibrystyki retoryczno-historycznej, by dostrzec w tym powód do dumy (Majmurek, 2016).

SZKOLNE PYTANIA I ODPOWIEDZI

Tymczasem w szkole książka Saint-Exupéry’ego jest sprowadzana do przypowieści dydaktycznej, co uniemożliwia dotarcie do głębszych sensów. Najczęściej lekturę omawia się, wykorzystując dwa klucze interpretacyjne: biograficzny i symboliczny. W zależności od tego, która strategia teoretycznego odczytania w danym momencie dziejowym była bardziej popularna, taką formę proponowali też autorzy podręczników czy pomocy dydaktycznych. Najpierw więc biografizm – w tym aspekcie najważniejszym kontekstem jest wypadek lotniczy Saint-Exupéry’ego na Saharze. W szkolnej praktyce często przekłada się ten fakt na konkretne działanie: biografia pisarza zostaje rozpisana na tabelę, w której uczniowie mechanicznie zapisują fakty z życia pisarza i ich literacki odpowiednik. Biograficzny klucz przykłada się także do Róży, utożsamiając ją z Consuelo Suncin, żoną pisarza (Róża ma wiele cech przypisywanych Consueli, jak choćby charakterystyczny kaszel). Ostatni z wymienionych sposobów odczytania relacji Mały Książę – Róża pojawia się w rozmaitych opracowaniach metodycznych, m.in. w scenariuszach lekcyjnych Elżbiety Ziolo i Krzysztofa Wiatra zatytułowanych *Mały Książę, czyli o doświadczeniu istnienia w drodze* (Kraków 2001).

W drugiej kolejności po kluczu biograficznym autorzy i autorki opracowań metodycznych najczęściej odwołują się do klucza symbolicznego. Symbolicznie interpretuje się zwłaszcza wędrówkę Małego Księcia po poszczególnych planetach. Planeta Króla ma oznaczać żądzę władzy, Próżnego – pychy, Bankiera – posiadania. Z kolei postać Pijaka ma symbolizować uzależnienie, Latarnika – pracobolizm, a Geografa – pseudonaukowca (Falicki, 1958: 163–192). Taką ścieżkę interpretacyjną wytycza Cecylia Ratajczak, autorka scenariuszy do *Małego Księcia* opublikowanych na stronie Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego jako pomoc do podręcznika „Między nami”². Z kolei autorzy podręcznika *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum, kl. 3* skupiają się na symbolicznym znaczeniu przyjaźni Małego Księcia z Lisem (Adrabińska-Pacula i in., 2015: 200–202)³.

W ostatnich latach popularność zyskuje również klucz biblijny (por. zwłaszcza Świeżyński, 2007: 79–199). Głośno w tym kontekście stało się o dziele Enzo Romeo (*Il Piccolo Principe commentato con la bibbia*, 2017), włoskiego uczonego, który skomentował *Małego Księcia* Biblią. Odtworzył w dziele Exupéry’ego fragmenty Księgi Mądrości, Pieśni nad Pieśniami, Księgi Psalmów, Ewangelii – szczególnie Kazania na Górze i Ośmiu Błogosławieństw, a przede wszystkim męki i śmierci Chrystusa. Zdaniem badacza Mały Książę to Chrystus, a Róża to Bóg ojciec.

Pojawiły się również próby spojrzenia na tekst *Małego Księcia* z perspektywy intertekstualnej czy krytyki feministycznej. W książce *Trudna obecność* (Gdańsk 2019) zaproponowano trzy scenariusze lekcyjne oparte na *Małym Księciu*, odwołujące się do różnych strategii interpretacyjnych. Jednym z założeń publikacji było dostarczenie nauczycielom narzędzi do innej rozmowy o dziele Exupéry’ego. Podstawą rozważań uczyniono film Marca Osborne’a, który pozwolił uruchomić strategię intertekstualną, a dzięki zmianom w warstwie dialogowej ujawnił nowe rozumienie starego tekstu.

STUDENCKA ODCZYTANIA I REINTERPRETACJE

Od roku 2019 prowadzę z grupami studentów specjalności nauczycielskiej cykl zajęć poświęconych opowieści Exupéry’ego. Studenci na pierwszych zajęciach z cyklu, jeszcze przed ponowną lekturą tekstu, zostają poproszeni o napisanie krótkiej opinii na temat *Małego Księcia* i Róży. Niezmiennie od kilku lat przyszli nauczyciele na początku swej zawodowej drogi mają jasno uformowany światopogląd: Róża była samolubna, kapryśna, zapatrzona w siebie, zmienna, histeryczna, winna sama sobie; natomiast Mały Książę był naiwny, wykorzystywany, manipulowany, wreszcie niejako zmuszony do opuszczenia

² Materiał dostępny na stronie Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego jedynie dla tzw. klubowiczów, czyli nauczycieli pracujących na lekcjach j. polskiego z opublikowanymi przez wydawnictwo podręcznikami.

³ Tutaj rozdział poświęcony przyjaźni *Małego Księcia* z Lisem.

swojej planety. Tylko w ten sposób mógł bowiem odzyskać wolność i porzucić toksyczną przyjaćółkę.

W jednej z odsłon zajęć proponowałam studentom pogłębiony namysł nad tą relacją. Zależało mi na uruchomieniu empatii i postawieniu się w położeniu drugiej osoby, co między innymi popularyzował Tagore w swojej szkole Santiniketan. Proponowane zagadnienia dotyczyły namysłu nad kondycją Róży, jej pozycją, zależnością egzystencjalną. Skupiały się również na warstwie językowej *Małego Księcia*, zwłaszcza na kwestii „sądziłem, że posiadam jeden kwiat”. Chciałam skłonić studentów do uważności językowej, stąd proponowałam namysł nad zagadnieniem, czy można posiadać kogoś w miłości. W efekcie jednak, po takim cyklu zajęć – przynajmniej dla części studentów – nieoczekiwanie Mały Książę stawał się czarnym bohaterem. Aby ukazać złożoność tej relacji, trzeba było postawić kolejne pytania, tym razem dotyczące narratora przypowieści (gdyż nie mamy bezpośredniego dostępu do myśli Róży). Pytanie pełni przecież kształcącą funkcję (odwołanie do tytułu tekstu Andrei Folkierskiej [Folkierska, 1995]), a ponadto, jak pisał Gadamer, wszelkie rozumienie ma strukturę pytania. Zdaniem Barbary Myrdzik, autorki *Zrozumieć siebie i świat* oraz popularizatorki myśli Gadamera w dydaktyce, hermeneutyka może w niej odegrać szczególną rolę, jako swego rodzaju filozofia praktyczna, a więc jednocześnie teoria i sztuka rozumienia i czynienia zrozumiałym tego, co obce, inne, niezrozumiałe i pierwotnie niejasne. Od pytań zadawanych sobie, innym lub rzeczywistości zaczyna się poznawanie i pragnienie poszukiwania prawdy (Myrdzik, 2006: 82).

W kolejnej odsłonie zajęć studenci poszukiwali odpowiedzi na następujące zagadnienia:

1. Jaki jest związek Lisa z Różą?
2. Jaką rolę w historii odgrywa baranek?
3. Czego boi się Mały Książę?

Na lekcjach języka polskiego często formułowany jest wniosek, że Lis uświadamia Księciu wartość Róży. To prawda zgodna z tekstem. Jednakże zamknięcie sensów dzieła w tak zwanych złotych myślach czyni z tekstu przypowiestkę dydaktyczną, a ów dydaktyczny naddatek przez niektórych uważany jest za kicz (takie zdanie pojawia się na przykład w materiałach prasowych promujących wydaną niedawno książkę *Stówka. Przeczytaj to jeszcze raz* Anny Dziewit-Meller i Justyny Sobolewskiej: „Nie znoszę *Małego Księcia*. Już jako dziecko miałam poczucie, że to kicz. Nie lubię literatury mądrościowej”; Koniczyńska, 2021).

Relacja Lisa z Księciem ciekawie została przedstawiona w filmie Osborne’a, w którym postaci zilustrowano zbliżonymi kolorami. Bohaterów łączy jednak nie tylko podobna barwa. Gdy Mały Książę poznaje Lisa, nie widzi go, słyszy jedynie głos. Lis mówi wówczas: „Tu jestem [...] – pod jabłonką” (Saint-Exupéry, 2015: 85). Jabłoń przywodzi na myśl biblijne drzewo poznania i właśnie pod jabłonią Mały Książę dochodzi do samopoznania. Kiedy wędrował przez

pustynię i spotkał na niej samotnego kwiatka, zadał sobie pytanie: dlaczego ludzie nie mają korzeni? Pod jabłonią zrozumiał, że to, co go drażniło w Róży, powinno było wzruszać. Jednakże ze współczesnej perspektywy czytelniczej również przywołane stwierdzenie budzi wątpliwości etyczne. Róży zostaje przywrócona wartość wyłącznie przez jej znaczenie dla Księcia. Lis wyklada bohaterowi prawdę oswojenia, która jednak utrwała przekonanie, że ludzką wartość można zmierzyć stopniem znaczenia dla innych. Zwrócił na to uwagę już Jerzy Falicki:

Według tej aksjologii stworzenia nie posiadają wartości same w sobie, lecz nabierają jej dopiero wtedy, gdy im poświęcamy uwagę, gdy im oddajemy część czasu. Ten brak obiektywnej wartości i oparcie wartościowania na subiektywizmie każe zaliczyć liska z tego punktu widzenia do relatywistów. W takiej postawie można by upatrywać odbicie nauki Nietzschego (Falicki, 1958: 177).

Relatywizującego uproszczenia można uniknąć, gdy wprowadzi się w tym miejscu refleksję nad rolą baranka w rozwijającej się historii. Mały Książę podczas rozmowy z Lisem poznaje bowiem głębszą prawdę. Na początku opowieści bohater prosi pilota o narysowanie baranka, ale żadna konkretyzacja go nie zadowala. Dopiero rysunek pudełka wydaje mu się odpowiedni. Kim jest zatem baranek? Biblijne znaczenie baranka wyłożył Adam Świeżyński w tekście *Czy baranek zjadł Różę. Próba symboliczno-biblijnej interpretacji Małego Księcia*. Wiadomo, że baranek:

to od czasów Starego Testamentu (a może nawet wcześniejszych) symbol ofiary. Był zwierzęciem składanym Bogu Jahwe na ofiarę całopalną. Składanie ofiary służy zaś przede wszystkim prześlągnięciu Boga za grzechy i uczynione zło, aby móc wejść z Nim w bliską relację. Ofiary żydowskie mają charakter zastępczy: zamiast człowieka przelewa się krew baranka. Często wykorzystywanego jako zwierzę ofiarne cierpliwego, łagodnego i posłusznego baranka, tak łatwo dającego się prowadzić na śmierć, tradycja chrześcijańska uczyniła symbolem ofiarnej śmierci Chrystusa (Świeżyński, 2007: 95).

Zastanowiłam się zatem wraz ze studentami, czy baranek zjadł Różę.

CZY BARANEK ZJADŁ RÓŻĘ?

Prośba „Narysuj mi baranka” zdaniem części studentów oznaczała: złóż mi ofiarę. Nie materialną, ale duchową. Inni wskazywali, że Mały Książę składa z siebie ofiarę za Różę, aby odkupić popełnione przewinienia. Albowiem połączyć się z nią może jedynie poprzez śmierć. Z tych powodów tak długo nie akceptuje wizualnych reprezentacji baranka. Aprobuje dopiero rysunek pudełka. Czarodziejskie pudełko może pomieścić w sobie baranka, podobnie jak kapelusz słonia. Dlaczego zatem Mały Książę martwi się, że baranek zje Różę po powrocie do domu?

Baranek, uwolniony z pudełka, może się zadowolić nie tylko baobabami, ale i zjeść Różę, ponieważ – takie wnioski również padały na zajęciach – baranek z jednej strony symbolizuje ofiarę, z drugiej natomiast jest naznaczony sugestią przemocy. Przekonanie, że baranek może wyrządzić Różę krzywdę oddala rozumienie tekstu Exupéry'ego od ewangelicznej wykładni. Mały Książę przeczuwa, że może się ponownie pokłócić z Różą, dlatego prosi o narysowanie barankowi kagańca. Jednak ostatecznie kagańca barankowi nie zakłada, dając mu wolność i zarazem czyniąc siebie odpowiedzialnym za własne czyny. Pytanie stawiane przez pilota: „Co się wydarzyło na tej planecie? [...] Spójrzcie w niebo. Postawcie sobie pytanie: baranek zjadł tę różę czy jej nie zjadł?” (Saint-Exupéry, 2015: 123) – retorycznie zawiesza opowieść, nadając jej wielowymiarowy i niejednoznaczny charakter, dla wielu czytelników silnie oddziałujący na ich egzystencję. Jak pisał Henryk Czubała, literatura kształtuje obrazy podmiotowości jako egzystencji zanurzonej w świecie i oddziałującej przez bycie, kształtuje też postawę wobec świata i ludzi. Czytanie literatury może stać się hermeneutyczną i estetyczną lekcją życia, doświadczania świata konieczności i przypadku, literaturoznawca jako czytelnik rozwija literackie narracje – dając świadectwo swojego rozumienia i estetycznego doświadczania, uprawia w ten sposób „literaturę o literaturze” (Czubała, 2009: 14). Mam nadzieję, że takie literackie narracje staną się też udziałem uczniów na lekcjach polskiego, bo na wnikliwe spojrzenie zasługuje zarówno Mały Książę, jak i Róża.

BIBLIOGRAFIA

- Adrabińska-Pacula, L., Hacia, A., Malczewska, J., Olech, J. (2015). *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum, kl. 3*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bobiński, W. (2009). Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Wskazówki metodyczne. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (63–71). Pobrano z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf>.
- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2020). Agresja w perspektywie psychologicznej u filozoficznej. *Przegląd wybranych teorii. Argument*, 10, 197–212.
- Czubała, H. (2009). Czytanie przeciw interpretacji. *Estetyka i Krytyka*, 15/16, 13–26.
- Dollard, J., Miller, N.E., Doob, L. (1961). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Escarpit, R. (1976). Literatura a społeczeństwo (przeł. J. Lalewicz). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą, t. 3* (124–181). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Falicki, J. (1958). Uwagi o symbolice „Małego Księcia” A. de Saint-Exupéry. *Roczniki Humanistyczne*, Vol 6, No 3, 163–192. Pobrano z: <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/view/911>.
- Folkierska, A. (1995). Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna. W: J. Rutkowski (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (155–173). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Helman, A. (2010). Koncepcje feministyczne. W: A. Helman, J. Ostaszewski, *Historia myśli filmowej. Podręcznik* (279–292). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Koniecznyńska, A. (2021). „Stówka”. *Książka o głodzie czytania*. Pobrano z: <https://www.vogue.pl/a/stowka-nowa-ksiazka-anny-dziewit-meller-i-justyny-sobolewskiej>.
- Majmurek, J. (2016). *Sienkiewicz na nowo. „Trylogia” pokazuje, jak ucieka nam nowoczesna Europa*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/7,75410,19589667,sienkiewicz-na-nowo-trylogia-pokazuje-jak-ucieka-nam-nowoczesna.html>.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Osborne, M. (reż.). (2015). *Le Petit Prince* [Mały Książę] [film]. Francja, On Animation Studios.
- Saint-Exupéry de, A. (2015). *Mały Książę* (tłum. H. Woźniakowski). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szczerba, J. (2015). *Wielka kariera „Małego Księcia”. Już w kinach animowana adaptacja*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/7,75410,18525843,wielka-kariera-malego-ksiecia-juz-w-kinach-animowana-adaptacja.html>.
- Szoska, M. (2019). „Mały Książę” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego i Marka Osborne’a. W: *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja* (161–186). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Świeżyński, A. (2007). „Czy baranek zjadł Różę?”. Próba symboliczno-biblijnej interpretacji „Małego Księcia” Antoine de Sainte-Exupéry. *Studia Gdańskie XXI* (79–99). Pobrano z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-bdf15d5b-0893-4dc5-bc9d-63c2db05bcc9/c/78-99.pdf>.
- Zani, M. (2018). *Controversia por la princesa una reimaginacion feminista e inclusive del classico El Principito*. Pobrano z: <https://www.diariovivo.com/controversia-por-la-princesa-una-reimaginacion-feminista-e-inclusiva-del-clasico-el-principito/>.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zioło, E., Wiatr, K. (2001). „Mały Książę”, czyli o doświadczaniu istnienia w drodze. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

ALICJA MAZAN-MAZURKIEWICZ ORCID: 0000-0001-5782-042X
Uniwersytet Łódzki

Kopciuszek bez pomysłu i godna pożałowania księżniczka. Bohaterowie literaccy z perspektywy dziecka – dziecięce postrzeganie bohaterów literackich z perspektywy literaturoznawcy

Abstrakt: Dla literaturoznawcy zajmującego się twórczością adresowaną do dzieci pociągająca jest myśl o poznaniu autentycznego, niezafałszowanego dziecięcego odbioru, doznań i refleksji towarzyszących wczesnym kontaktom z literaturą. Zarazem literaturoznawca ów wie, że znajomość tej sfery jest w sposób nieuchronny cząstkowa, a w relacji do ciekawości poznawczej – wręcz znikoma. Referat jest próbą opisu specyficznego „studium przypadku” – źródłem poznania jest tu bowiem pamięć autorki referatu o jej własnych dziecięcych lekturach, a konkretnie o sądach i emocjach odnoszących się do bohaterów tychże lektur. Motywację tego podejścia stanowi przekonanie o silnym, wyrazistym dostępie do własnych wspomnień oraz obecności w nich wątków interesujących, a niekiedy być może zaskakujących. Towarzyszy temu oczywiście świadomość, że także własne wspomnienia nie są dostępne „w stanie czystym”. Jednak proces transformacji treści wspomnień nie jest tu traktowany jako przeszkoda; przeciwnie, niesie on ze sobą możliwość dołączenia dodatkowej perspektywy, skoro dorosła osobowość dawnego dziecka – „mola książkowego”, jest naznaczoną przez profesję literaturoznawczą.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, dziecięca percepcja literatury, transformacja wspomnień, studium przypadku

Cinderella as a Girl Lacking any Practical Skills and a Pitiful Princess. Literary Characters Seen from the Perspective of a Child – Childish Interpretation of Literary Characters from the Perspective of a Literary Scholar

Abstract: For a literary scholar specialising in texts targeted at children it is tempting to explore the authentic, original childish cognition of the text, together with the feelings and reflections that accompany the child while reading. At the same time, the scholar knows that the access to these sphere is, inevitably, only partial, even scant compared to the scholar's curiosity. This article is an attempt to describe a specific “case study” for the analysed source of cognition are the memories of the author herself, concerning her childish readings, her judgements and emotions that the characters

she read about evoked in her. The motif for such an idea is a strong conviction that the information included in her vivid memories and experiences provide an interesting, sometimes even surprising, field for analysis. Nevertheless, the author is aware that the memories we possess are never available in the "clear form". However, the process of transformation of the memories is not treated as an obstacle; quite the contrary, it offers a possibility to add an additional perspective, since the adult personality of a former child – a bookworm – is interlinked with the profession of a literary scholar.

Keywords: children literature, childish cognition of literature, transformation of the memories, case study

Ciekawość wobec literackich światów może – choć nie musi – iść w parze z ciekawością wobec wewnętrznych światów czytelników. Dla literaturoznawcy zajmującego się twórczością adresowaną do dzieci pociągająca jest myśl o poznaniu autentycznego, niezafałszowanego dziecięcego odbioru, doznań i refleksji towarzyszących wczesnym kontaktom z literaturą. Zarazem literaturoznawca ów wie, że znajomość tej sfery jest w sposób nieuchronny cząstkowa, a w relacji do ciekawości poznawczej – wręcz znikoma.

Pośrednią drogą do zaspokojenia ciekawości jest wypytywanie dorosłych o ich najwcześniejsze lektury. Gdy wypytywanymi są znawcy literatury, a ich interlokutorami wybitne osobowości, reprezentujące różne pokolenia, efekt może być niezwykle interesujący; przykładem jest zbiór wywiadów *Co czytali sobie, kiedy byli mali?* (Świerżewska, Mikołajewski, 2014), poświadczający wielopokoleniową trwałość tych samych lektur, ale zarazem rozmaity, zależny od indywidualnych cech wrażliwości, ich odbiór.

Nie ukrywam, że zrealizowany w artykule zamysł wyrósł na klęsce pierwotnego projektu. Planowałam bowiem tekst oparty na wynikach ankiety, z którą zwróciłam się do studentów, głównie kierunków filologicznych. Sformułowane przez mnie pytania dotyczyły ich indywidualnych dziecięcych relacji z bohaterami literackimi. Odzew był jednak nikły.

Nie ogłaszając kapitulacji ostatecznej, zwróciłam się ku rozmówcy niezawodnie chętnemu do podzielenia się lekturowymi wspomnieniami – ku sobie samej. Podejmuję zatem próbę opisu specyficznego studium przypadku – źródłem poznania będzie własna pamięć dziecięcych lektur, a konkretnie pamięć o sądach i emocjach odnoszących się do ich bohaterów.

Towarzyszy mi oczywiście świadomość, że żadne odległe w czasie przeżycie nie jest dostępne „w stanie czystym”; wynika to z samej natury pamięci. Ponadto, o czym pisze Joanna Papużyńska, w przypadku literaturoznawcy lata zawodowej praktyki nakładają się nieuchronnie na wspomnienia, „jakby czas trochę płynął pod prąd i po drodze zmieniały się kształty lektur” (Papużyńska, 2014:13). Jednak procesu transformacji treści wspomnień nie traktuję jako przeszkody. Przeciwnie, upatruję w nim wartość, jaką stanowi dołączenie dodatkowej perspektywy. Dorosła osobowość dawnego dziecka – „mola książkowego” – jest na-

znaczona przez obecną profesję; co więcej, niektóre okruchy wspomnień wydają się zaświadczać o dojrzewaniu do tej profesji, ukazując ją *in statu nascendi*.

Ukierunkowanie na konkretne obszary literatury bywa na rozmaite sposoby powiązane z indywidualnymi cechami badacza i jego „pozanaukowym” życiem. W moim przypadku profesjonalne zainteresowanie literaturą dziecięcą narastało stopniowo, w cieniu innych zajęć badawczych. Kontekstem życiowym, który je umacniał, była intensywna praktyka pośrednika lektury (czy prościej: czytającej mamy). Zaś sama pasja czytania naznaczała mój tryb życia „od zawsze”.

Te uwarunkowania z pewnością nie zaskakują. Znamienny natomiast i mniej oczywisty wydaje się fakt, że upodobanie do lektur dziecięcych wyniosłam poza metrykalne dzieciństwo; że jako nastolatka i na etapie wczesnej dorosłości nie przeżyłam okresu zdecydowanego odejścia od lektur dziecięcych. Dorosły (rodzicielski i literaturoznawczy) zwrot ku nim był zatem nie tyle powrotem do krainy na jakiś czas opuszczonej, co zintensyfikowaniem obecności w niej, pełniejszym zamieszkaniem.

Warto zacząć od próby nakreślenia, choćby szkicowego, mojej sytuacji czytelniczej, warunków inicjacji literackiej. Byłam jedynaczką, dzieckiem pary polonistów. Odkąd sięgam pamięcią, istotny komponent moich intensywnych kontaktów z książką stanowiła „filologiczna skaza genetyczna”, zauroczenie słowem literackim, rytmem, urodą frazy. Drobinę tekstu mogły dominować nad całościowym zarysem utworu, nad kreacją bohatera, uobecnioną w tekście, nad fabułą. Jedną z moich najwcześniejszych filologicznych zdobyczy było słowo „niedościgle” ze *Zwierzynca* Jana Brzechwy. Przygody sympatycznego Koziołka Matołka przyswoiłam niemal na pamięć; były dla mnie atrakcyjne zarówno dzięki wpadającej w ucho frazie, jak niebanalnej leksyce. Relacja między tekstem a stroną graficzną w tych książkach (usytuowanie czterowersów pod ilustracjami) pozwalała mi udawać, że umiem czytać; rychło zresztą udawanie przeszło w stan faktyczny. Teraz, pisząc artykuł i nie zaglądając do tekstu, mogę z pamięci cytować zdania, które szczególnie mnie uderzyły. Jak choćby tę skierowaną do Matołka przestrożę: „Capie luby! Ludzka czułość ciebie mami. Aż kielbasę z ciebie zrobią, którą u nas zwą salami”. Wyповідаła ją osioł, dodając jeszcze, że „z mego dziadka i pradziadka też zrobili kielbasy”. Sądzę, że ten akurat fragment wywarł na mnie szczególne wrażenie tyleż ze względu na drastyczność wyrażonej w nim perspektywy (drastyczność wówczas lubą raczej, niż traumatyczną), co na egzotycznie brzmiące dla dziecka PRL-u słowo „salami”.

Miałam do czynienia z bogatym i mocno zróżnicowanym repertuarem tekstów, częściowo świadomie dobranych przez rodziców, częściowo z dziecięcego księgozbioru mojej mamy, znajdującego się w domu dziadków; wcześniej sięgałam też po dorosłe lektury. Zarazem był to repertuar pełen luk. Nie znałam przygód francuskiego urwisa Mikołajka ani powieści Astrid Lindgren (poza lekturą szkolną, *Dziećmi z Bullerbyn*), nie gościłam w Dolinie Muminków ani w Narni. Ominęły mnie także współczesne lektury typowo młodzieżowe. Mój

„dziewczyński” horyzont kształtowały bohaterki Kornela Makuszyńskiego, ale nie Małgorzaty Musierowicz czy Krystyny Siesickiej. Rzeczywistość szkolną w ujęciu literackim także poznawałam w wersji odmiennej od współczesnych realiów: *Serce* Edmunda de Amicisa, *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Wiktora Gomułickiego i *Ze wspomnień Samowara* Benedykta Hertza należały do moich ulubionych pozycji, czytałam je wielokrotnie.

Wielu autorów poznałam „za wcześniej” lub „za późno”, w odniesieniu do powszechnie przyjętych kategoryzacji, wskazujących optymalny wiek czytelnika. Długo i uparcie wracałam do książek dzieciństwa, sięgając zarazem po kanoniczne pozycje literatury wysokiej. Z jednych i drugich czerpałam satysfakcję; wszak lekturę, która by mnie nie pociągała, mogłam w każdej chwili odłożyć. Rezultatem owego w dużej mierze swobodnego, częściowo nawet przypadkowego doboru stało się specyficzne pomieszanie stylów i sposobów odbioru. Mój wiek i doświadczenie życiowe (a raczej jego brak, rekompensowany wyobraźnią i wiedzą „książkową”) wchodziły w dziwne związki z tekstami.

Pamiętam, że gdy czytałam (w pierwszej klasie szkoły podstawowej) *W pustyni i w puszczy*, bohatera tej powieści, Stasia Tarkowskiego, uważałam właściwie za dorosłego człowieka. Dlatego bez zdziwienia przyjmowałam fakt, że tak doskonale sobie radził. To, że czternastolatek wydaje się kimś dorosłym w ocenie siedmioletniej dziewczynki, zbytnio nie dziwi; warto jednak dodać, że i minimalna różnica wieku urasta dla dziecka do znacznej rangi. Fakt, że powieściowa Nel była ośmiolatką, a nie moją rówieśniczką (co skrupulatnie odnotowałam w pamięci), pozwolił mi poniekąd zdystansować się wobec jej dramatu. Zdawałam sobie sprawę, że gdybym znalazła się w takiej sytuacji jak ona, byłoby to dla mnie straszne; ale zarazem byłam przekonana, że będąc o rok starsza, poradziłabym sobie znacznie lepiej.

Kilka lat później poznałam (i pokochałam) powieści historyczne Zofii Kosak-Szczuckiej, m.in. *Krzyżowców*; jednocześnie miałam niegasnące upodobanie do *Filonka Bezogonka* Gösty Knutssona. Świat krwawej historii, pełnej ludzkich namiętności i zbrodni i świat przyjaznych antropomorfizowanych zwierząt współistniały dla mnie; nie było natomiast świata lektur wieku dorastania. Tak jakbym nie potrzebowała czy wręcz nie rozumiała potrzeby przejścia między lekturą „dziecięcą” a „dorosłą”. Dlatego z osobistym, subiektywnym zrozumieniem czytam o podobnym sąsiedztwie pozornie nieprzystających lektur (*Bajd krasnoludkowych* Witolda Zechentera i „Trylogii” Henryka Sienkiewicza) w „gawędzie o czytaniu” Zenona Urygi:

Gdy myślę o tym dość niezwykłym spotkaniu dwu pierwszych lektur, to zaczynam dostrzegać w ich zderzeniu ukryte nici ciągłości doświadczenia estetycznego oraz procesu dorastania.

Przyjemność obcowania z mieszkańcami krasnoludkowego lasu powracała i pomnażała się w spotkaniu i nawiązaniu emocjonalnego kontaktu z wyrazistymi postaciami *Trylogii*: pobożnym, cnotliwym Podbiępiętą, rubasznym i krotochwilnym Zagłobą, biegłym w żołnierskim rzemiośle Wołodyjowskim,

dzikim i dumnym Bohunem, zawadiackim Kmicicem, sprytnym Rzędzianem, chytrymi Kiemliczami itp. Wraz z tą przyjemnością narastał we mnie, dzięki bogactwu sposobów charakteryzowania tych postaci, elementarny zasób wiedzy psychologicznej. A jednocześnie obserwacja działalności bohaterów, ich zdolności zwyciężania w najtrudniejszych sytuacjach, umożliwiała intuicyjne odczuwanie baśniowego wymiaru powieści (Uryga, 2015: 145).

Wspomniałam o braku potrzeby lektur „przejęciowych”, niejako pośredniczących między literaturą dla dzieci a wysokoartystyczną. W moim przypadku było to jednak jeszcze coś innego: niezdolność odnalezienia się w świecie lektur młodzieżowych oraz ich bohaterów. Oto znamieny szczegół: pamiętam zdziwienie, z jakim przyjął wyznaczenie miłości Zenka, głównego bohatera *Tęgo obcego* Ireny Jurgielewiczowej. Sama dziś jestem ciekawa, czy potrafiłabym wówczas precyzyjnie wyjaśnić powody tego zdziwienia, i na czym opierałoby się owo hipotetyczne wyjaśnienie. Bo raczej nie na odniesieniu do świata rzeczywistego. Z perspektywy czasu sądzę, że nie sam fakt zakochania nastoletnich bohaterów mnie zadziwił, lecz to, że został on przedstawiony w powieści. Kłóciło się to bowiem z moim dotychczasowym doświadczeniem czytelniczym, wskazującym, że przeżycia i deklaracje miłosne są domeną „dorosłej” literatury, czy może inaczej: dorosłych bohaterów literackich. A jeśli młodzieżowych, to powinny być potraktowane z żartobliwym dystansem. Jak choćby perypetie „panny z mokrą głową”, Irenki Borowskiej (mojej ulubionej bohaterki), bez wzajemności zakochanej w chmurnym Zbyszku i bezskutecznie próbującej wzbudzić w nim zazdrość o rzekomego rywala. Do dziś pamiętam (i z przyjemnością przywołuję) scenę w parku, gdy sławny śpiewak Jerzy Zadora wykrzykuje do Irenki: „O, cudna pani, szaleję za tobą!” – zgodnie z jej poleceniem, zaś „od siebie, z własnej pilności” (jak to humorystycznie ujmuje narrator) dodaje: „Albo ty, albo śmierć!” (Makuszyński, 1958: 174).

Powrócę do przygód Koziołka Matołka; do wspomnianego już egzotycznie brzmiącego „salami” i stwierdzenia, że zdanie rysujące perspektywę przerobienia sympatycznego bohatera na kiełbasę brzmiało dla mnie atrakcyjne, ale nie przerażające. Chciałabym zatrzymać się przy najprostszym pytaniu: dlaczego?

Pytanie zasadne tym bardziej, że ten czytelniczy epizod uznałabym za symptomatyczny dla mnie, nie zaś odosobniony. Moje reakcje na dramatyczne przygody bohaterów cechowało coś, co można by uznać za sprzeczność: potrafiłam przeżywać silne zaangażowanie emocjonalne, ale raczej nie pamiętałam, aby jego składową stanowiła obawa o los bohatera. Przykładowo: nie pamiętałam takiej lektury, przy której drżałabym z przejęcia, czy Gerda odnajdzie Kaja, albo czy mała syrena zostanie pokochana przez księcia.

Czy w grę wchodziło zaufanie, że baśń kończy się dobrze? Nie sądzę. Wcześniej zauważyłam, że u Hansa Christiana Andersena (którego czytałam w jednotomowym obszernym wydaniu PIW z 1963 roku, nie w wyborze) bywa inaczej, boleśnie, trudno... „Andersen traktował dzieci poważnie. Mówił im nie tylko o radosnej przygodzie życia, ale i o jego niedolach, zgryzotach

i nie zawsze zasłużonych klęskach” (Szymborska, 1973: 53). Akceptowałam to i na swój sposób ceniłam.

A może po prostu w pamięci utrwalił mi się taki model lektury, któremu nie towarzyszy niepewność i niepokój, co będzie z bohaterami, bo wszystko już wiem? Ulubione baśnie czytałam przecież wielokrotnie; moje wspomnienie zazwyczaj nie jest pamięcią o pierwszej lekturze, lecz tej oswojonej, ponawianej. Współbrzmienie emocjonalne dotyczy zatem raczej pojedynczych sytuacji, w których znajduje się bohater lub bohaterka, przeżywanych przez nich emocji lub moralnych zmagañ.

W szczególności los bohaterów tradycyjnych baśni nie był dla mnie kiedykolwiek przedmiotem troski. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że tak kategoryczne stwierdzenie naprawdę odnosi się do tego, jak dziś pamiętam dziecięce lektury, może zatem wskazywać na zawodną naturę pamięci. Nie da się wykluczyć, że był ten „pierwszy raz”, gdy z ulgą przyjąłam wybawcę-myśliwego, wkraczającego do chatki babci Czerwonego Kapturka. Jednak baśnie, być może przez wielokrotne powtarzanie, utrwaliły mi się w umyśle jako całości znaczeniowe, uchylając dramatyzm linearności; Kapturek od momentu wyjścia z domu z koszyczkiem jest w takim odbiorze zarazem połknięty i uratowany. I jeśli zatrzymywałam się przy szczegółach baśni, to w zgoła innym celu.

Interesującym aspektem wydaje mi się mój dziecięcy krytycyzm czy też sceptycyzm wobec niektórych bohaterów, ich poczynañ czy motywacji. To motyw wyeksponowany w tytule artykułu. Przykłady dziecięcych refleksji i osądów, które przywołam, mogą się wydawać anegdotyczne; nie układają się w ogólniejszą prawidłowość.

Oto Kopciuszek. Dziewczątka skromne, uczynne, pracowite. Uległe do przesady, ale gdy byłam dzieckiem, nie mówiło się o asertywności i nie pamiętam, bym kiedykolwiek słyszała, że ktoś kwestionuje komplet cnót Kopciuszka. Ja natomiast, owszem.

Otóż Kopciuszkowi, zabierającemu się do żmudnej roboty: oddzielania grochu od soczewicy lub ziarenek maku od popiołu, brakowało praktycznego podejścia, inaczej mówiąc: pomysłu. Dzięki staremu domowi i ogrodowi moich dziadków miałam dostęp do popiołu, sadzy, maku, grochu – „kopciuszkowe” realia nie były mi zatem obce i z radością oddawałam się „brudnym” zabawom. Byłam mocno przekonana, że na miejscu Kopciuszka użyłbym sita o drobnym oczkach i odsiałabym popiół, zostawiając na sicie ziarenka maku. Pracujący nieustannie w kuchni Kopciuszek musiał jednak wiedzieć, czym jest sito, czemu nie wpadł na ten prosty pomysł? Pielęgnowałam zatem miłe poczucie zarówno intelektualnej, jak praktycznej, „gospodarskiej” wyższości wobec Kopciuszka. Uczciwie dodam, że nie próbowałam weryfikować pomysłu w praktyce.

Tu dygresja: teraz wydaje mi się dość interesujące, że nieustanne usmolenie baśniowej bohaterki nie budziło we mnie politowania. Nie przyszło mi na myśl, żeby z analogicznym poczuciem wyższości krytykować irracjonalne „siedzenie w popiele”. Być może intuicyjnie przyjmowałam ten szczegół jak element

konwencji, rekwizytorni baśni; mój zmysł praktyczny dochodził do głosu tam, gdzie chodziło o konkretne działanie, a nie o „kopciuszkowy styl bycia”.

Dodam, że ów „Kopciuszek bez pomysłu” to anegdota, która do dziś służy mi pomocą w dydaktyce. Dzięki niej wyjaśniam najprościej, czym jest konwencja gatunkowa i jakie skutki niesie czytanie wbrew niej.

Drugi przykład zindywidualizowanego, przez pryzmat własnego doświadczenia życiowego, czytania, i zaskakujących wniosków płynących z nieświadomego negowania konwencji, to Andersenowska *Księżniczka na ziarnku grochu*. Ta baśń mnie irytowała samym założeniem, leżącym u podstaw fabuły: poszukiwaniem prawdziwej księżniczki. A jeszcze bardziej jego realizacją: uznaniem, że bohaterka „była prawdziwą księżniczką, skoro wyczuli ziarno grochu przez dwadzieścia materacy i dwadzieścia puchowych pierzyn” (Andersen, 2006: 96). Powody mojego dyzgustu były dwa; co interesujące, poniekąd sprzeczne ze sobą. Czasami wyobrażałam sobie liczbę materaców i oczywistą niemożność, by ziarno „przebiło się” jako twardy, uwierający element, przez owe warstwy. Ale decydujący był inny powód. Byłam z tych dzieci, którym „od niczego” nieustannie wyskakiwały nowe siniaki; wystarczyło lekkie uderzenie, stuknięcie o cokolwiek, dla mnie nawet nieodczuwalne. Do wieczornych, kąpielowych rytuałów należało stwierdzanie nowych siniaków, niekiedy zaskakująco dużych. Krótko mówiąc: wiedziałam, że taka nadwrażliwość na urazy to kłopot, a nie powód do chluby.

Od specyficznej obojętności na los bohaterów literackich, o której wspomniałam, istniał wyjątek, przejawiający się na tyle silnie i konsekwentnie, że należałoby go nazwać regułą: obejmował on postaci zwierzęce. A uściślając: nie zwierzęta antropomorfizowane, obdarzone ludzkimi kompetencjami, lecz „prawdziwe” (tzn. przedstawione w ramach konwencji realistycznej). Ich ból i strach przeżywałam dotkliwie, o ich los drżałam.

To rozróżnienie, związane ze statusem bytowym zwierzęcego bohatera, ze sposobem jego wykreowania, wydaje mi się istotne, gdy patrzę na to z perspektywy literaturoznawcy. Sądzę bowiem, że tu z kolei ujawnia się nieświadomione, ale praktyczne realizowane w czytaniu, rozpoznanie konwencji. Lampo z powieści *O psie, który jeździł koleją* Romana Pisarskiego, niezwykle pojętny, ale jednak „stuprocentowo psi” pies, ginie pod kołami pociągu. Filonek Bezogonek, czytający kocią gazetę, jest „nieśmiertelny”, nic zasadniczo złego nie może mu się przydarzyć. Intuicyjnie to wiedziałam.

Chciałabym także zwrócić uwagę na aspekt etyczny zagadnienia. Znamienne wydaje mi się wspomnienie związane z filmem *Biały Bim, Czarne Ucho*, będącym ekranizacją powieści Gawriła Trojepolskiego. Seans kinowy, obejmowany wraz z rodzicami, okazał się połową filmu, zatem dramatyczna historia psa, blakającego się i uporczywie szukającego ukochanego pana (który niespodziewanie trafił do szpitala; jego życie było poważnie zagrożone) pozostała w zawieszeniu. Ostatnie kadry pokazywały zrozpaczone, osamotnione, umęczone zwierzę. Mama próbowała złagodzić mój szok, zapewniając, że historia na pewno skończy się szczęśliwie dla psa, nawet jeśli nie dla pana.

Pamiętam swoje dość złożone uczucia, będące reakcją na tę pociechę. Przede wszystkim ułamkową świadomość, że niestosowne jest cenić los psa wyżej niż człowieka. Zarazem nie ukrywałam przed sobą, że faktycznie obchodzi mnie właśnie pies. To, czy jego pan wyzdrowieje, było dla mnie istotne o tyle, że trudno mi było wyobrazić sobie Bima szczęśliwego przy jakimś innym, nowym panu.

Moją uwagę zwróciło też to, że mama nie wykazała „hurraoptymizmu” i nie zapewniała, że dla wszystkich historia skończy się dobrze. To zresztą było, jak pamiętam, stałym elementem mojego wychowania; dodawano mi otuchy, ale nie przez odsuwanie i przemilczanie trudnych aspektów rzeczywistości.

Nie udało mi się obejrzeć drugiej części filmu, natomiast przeczytałam powieść Trojepolskiego i przeżyłam kolejny szok, bo rozwiązanie fabuły było odwrotne od zapowiadanego przez mamę: to pan został pocieszony nowym psiakiem.

Historia Białego Bima była w moich dziecięcych doświadczeniach przypadkiem granicznym, krańcowym. W powieściach Jacka Londona czy Jamesa Olivera Curwooda, które czytywałam, ginęły zwierzęta, ale nie te o statusie głównego bohatera. Zwierzęcy protagoniści bywali bliscy śmierci, okaleczeni, cierpiący, ale autor nie wymierzał ostatecznego ciosu wrażliwości młodych czytelników.

Na prawach dygresji dodam, że moją dziecięcą wyobraźnię naznaczyło jeszcze jedno stworzenie, wywiedzione z literackiego słowa. Wiedziałam o nim niewiele. Może właśnie dlatego mnie intrygowało? Wyobrażałam je sobie jako duże, może nawet wielkie. Taką sugestię niesło odnoszące się do niego, mocno brzmiące słowo „zwierz”; nie po prostu „zwierzę” ani tym bardziej „zwierzętko”. Zwierz ów miał niepowtarzalne, dźwięczne imię i bronił się... Przed czym lub przed kim? Nie wiedziałam, ale wyobrażałam sobie, że to zaciekle obrona; wszak ta jedna, jedyna czynność wyznaczała sposób istnienia tajemniczego zwierzęcia. Z pewnością byłam sercem po jego stronie.

Jednak rodzice (bo to od nich słyszałam intrygujące zdanie o broniącym się zwierzu) po pewnym czasie skomplikowali mi jego obraz. Dorzucili mu drugie imię; owszem, też piękne, pasujące do samotnego wojownika stojącego naprzeciwko wrogiego świata. Skłonili mnie jednak do prostego pytania: jak on się właściwie nazywa? Widocznie doświadczenie czytelnicze podpowiadało mi, że dwa imiona dla jednego literackiego bohatera, w dodatku zwierzęcego, to przesada. Jeszcze bardziej kłopotliwe okazało się dalsze uchylenie rąbka tajemnicy. Wbrew moim wcześniejszym wyobrażeniom zwierz nie był bynajmniej samotnym wojownikiem: bronił się „z garstką rycerzy”. Cóż za osobliwe dla zwierzęcia towarzystwo!

Wreszcie, świadoma już zawilosci polskiej ortografii i pisowni, dowiedziałam się, że nie ma żadnego zwierzka. Bowiem:

Broni się jeszcze z wież Alpuhary
Almanzor z garstką rycerzy.

Tak okrutnie rozwiana tajemnica przerodziła się w głębsze zauroczenie, w długotrwałą fascynację *Konradem Wallenrodem*. Ale to parę lat później.

Próba uogólnienia lekturowych wspomnień, rozpoznania stałych wzorców prowadzi mnie między innymi do spostrzeżenia, że kilka modelowych sytuacji związanych z cechami ontologicznymi czy sytuacjami egzystencjalnymi bohatera budziło we mnie szczególnie oddźwięk. Jedną z nich można określić, posługując się nazwą uczucia specyficznego dla kultury japońskiej: *ijirashii*. Antropolożka kultury Tiffany Watt Smith tłumaczy jego istotę następująco:

Doznanie wzruszenia lub poruszenia na widok niepozornej istoty pokonującej przeszkodę lub robiącej coś chwalebego ma nazwę w języku japońskim: *ijirashii*. Tego uczucia można doznawać, oglądając sportowca, który na przekór wszystkim przeciwnościom przekracza linię mety, albo słysząc, jak bezdomny zwrócił portfel właścicielowi. Może nam się wtedy nawet zakręcić łza w oku, jak Churchillowi, kiedy widział, z jaką godnością i odpornością najbiedniejsi londyńczycy znosili bombardowanie miasta. Niektóre kultury mogą odrzucać takie połączenie patosu i dumy z kogoś innego jako sentymentalizm. W Japonii odczucie to jest cenione i uważane za stosowną reakcję na niezwykle hart ducha tych, którzy w pierwszej chwili wydali nam się słabi i bezbronni (Watt Smith, 2017: 97–98).

Przypuszczam, że dla wielu znawców czy miłośników literatury dziecięcej idealnym przykładem postaci literackiej budzącej takie uczucie byłby Nemecek z powszechnie znanej powieści Ferencza Molnára. Owszem, dla mnie także. Ale o wiele wcześniej i z większą dawką ściskającego w gardle wzruszenia czytałam o innym spośród „słabych i bezbronnych”, o którym tuż po jego narodzinach osądzono, że „nic z niego nie będzie”: o słabowitym, nieporadnym osiołku Muftim. Jego desperacka walka z szakalem w obronie dziewczynki, Laili, to jedno z najmocniejszych emocjonalnie wspomnień lekturowych mojego dzieciństwa:

Chciała krzyczeć, ale żaden głos nie wyszedł ze ściśniętego przerażeniem gardła. Palcami wczepiła się w szare, cuchnące kudły, rękami daremnie odpychała napastnika. Jakiś cień wyrósł raptem nad nią, przesłonił niebo. Ryk osiołka wstrząsnął powietrzem. zamigotały małe, czarne kopytka. Biły szakala z całych sił. Uderzały to w głowę, to w brzuch, gdzie popadło. A każdy cios był celny. Podkuliwszy ogon pod siebie zwierzę rzuciło się ze skowytem do ucieczki. Dotknięcie szorstkiego języka przywróciło Laili przytomność. Jęcząc podniosła się z ziemi i ledwo zdołała się wciągnąć na grzbiet osiołka. Co było dalej, nie wiedziała. Ogarnęła ją ciemność.

Księżyc ostrym światłem srebrzył step. Przed obejściem Mahmuda rozległ się naraz przeciągły ryk. Mufti ryczał, jakby go obdzierano ze skóry. Na jego grzbiecie między koszami leżała pokrwawiona, nieprzytomna dziewczynka (Centkiewiczowa, 1972: 28).

Cechowało mnie stałe upodobanie do jeszcze innego typu bohaterów: „dobrych, którym zdarzyło się zbłądzić”, „nawróconych grzeszników”. Sytuacja,

gdy popełnione zło owocuje wstrząsem moralnym, prowadząc ku odrodzeniu, przemianie, żywo przemawiała do mojej wyobraźni. Zdarzało mi się snuć refleksje etyczne, zestawiać ze sobą bohaterów, których dzieje zawierały taki właśnie moment przełomu, np. Ryśka z *Chłopców ze Starówki* Haliny Rudnickiej z... Andrzejem Kmicicem. Różnica statusu obu powieści, ich wartości literackiej i kulturowej, a nawet realiów świata przedstawionego nie stanowiła dla mnie przeszkody.

Nieco później, w latach licealnych, czytałam powieści historyczne norweskiej noblistki Sigrid Undset: *Krystynę córkę Lavransa* i *Olafa syna Auduna*. Tytułowi bohaterowie, jako dzieci wychowani w środowisku przywiązującym wagę do ładu moralnego, wynikającego z wiary chrześcijańskiej, prawi z natury, wkraczając w dorosłość, na skutek powikłanych kolei losu naruszają ów ład: oboje stają się winnymi śmierci człowieka. To ich boleśnie naznacza, nie niszczy jednak wrażliwości moralnej. Do powieści Undset wracałam jeszcze kilkakrotnie, na różnych etapach życia; jestem przekonana, że „rosną one” wraz z czytelnikiem, zdolnym odczytać coraz głębsze aspekty niełatwej prawdy o człowieku. Ale początki tego trybu lektury, poszukiwania w literaturze pięknej obrazu tajemnicy ludzkiego pragnienia dobra i uwikłania w zło – wedle Pawłowego sformułowania „Nie czynię bowiem dobra, którego chcę, ale czynię to zło, którego nie chcę” (Rz 7, 19) – odnajduję w lekturach wieku dziecięcego.

To ukierunkowanie na etyczny wymiar zmagania bohaterów sprawiało, że silnie przemawiały do mnie sceny psychomachii. Znamienne pod tym względem wydają mi się refleksje i emocje towarzyszące lekturze (wielokrotnej) *Serca* Edmunda de Amicisa, a konkretnie *Opowiadań miesięcznych*. Przyznam, że nuziły mnie raczej niż zasmucały śmierci kolejnych bohaterów; z dzisiejszego punktu widzenia mogę dopowiedzieć, że ze względu na swoistą monotonię tego rozwiązania fabularnego, przewidywalność, a także zapewne patos. Nieporównywalnie bardziej angażował mnie los tych bohaterów, którzy nie wystawiali się na niebezpieczeństwo śmierci, lecz musieli zmagać się z własną psychiką, z trudnymi uczuciami: zniechęceniem, smutkiem, tęsknotą. Przejmował mnie cichy heroizm conocnej pracy florenckiego chłopca, który w tajemnicy pomagał ojcu, w zamian cierpiąc z powodu oskarżeń o lenistwo w nauce (*Mały pisarczyk z Florencji*). Potrafiłam także docenić decyzję stęsknionego syna, by pozostać do końca przy umierającym w szpitalu nieznanym mężczyźnie, zamiast wrócić z cudownie odnalezionym ojcem do domu (*Przy łożu „taty”*).

Większość przywołanych przez mnie w artykule autorów i dzieł literackich jest powszechnie znana. W zakończeniu chciałabym przytoczyć przykład z zapomnianej powieści (wydanej po raz pierwszy niemal u progu niepodległości, w 1921 roku). Jej głównym bohaterem jest jedna z najdramatyczniejszych postaci dziejów Polski, Bolesław Śmiały – ukazany jako młodzieniec, w latach przed objęciem władzy (akcja powieści kończy się wraz ze śmiercią Kazimierza Odnowiciela). Ujęcie postaci młodocianego bohatera jest idealizujące; za-

razem jednak czytelnikowi znajdującemu późniejsze wydarzenia historyczne, tłumaczy ono burzliwe dzieje panowania Bolesława cechami temperamentu, nieokiełznaną porywcznością. Przyszły władca jawi się jako młodzieniec pełen szlachetnych uczuć, szczery, serdeczny i zdolny do ofiarności; jako „Bolko, co w gniewie zabić mógł kogoś, a w żalu i skrusze siebie” (Szalay-Groele, 1960: 85). Fabuła obfituje w wydarzenia, uwypuklające te cechy osobowości bohatera. Bolko bez wahania skacze do przerębli, by ratować tonące dziecko rybaka. W porywie gniewu niemalże zabija najbliższego przyjaciela, by następnie, udręczony wyrzutami sumienia, czuwać nocami przy łożu rannego. A jednak te dramatyczne zdarzenia nie przyćmiły dla mnie wymowy subtelnej sceny, w której Bolko pociesza młodszą siostrę Świętochnę, gdy jej ukochanego szpaka zadusił kot. Pozwala jej pobawić się ze swoim ulubieńcem, angorskim królikiem Śnieżkiem, a idąc za impulsem serca zdobywa się na ofiarę, która z perspektywy dziecięcego czytelnika bynajmniej nie jest błaha:

– Śnieżek? – zawołała z radością. – Pozwolisz mi pobawić się z nim? Och, Bolek, jakis ty dobry!

Chłopak wyjął zwierzątko z zanadru i nagle gwałtownym ruchem do piersi je przycisnął... Żal i wahanie mignęły mu w oczach. Opanował się jednak natychmiast i szybko, stanowczo na kolanach dziewczynki go położył.

– Masz! Daruję ci go! – rzekł drżącym, sztucznie ożywionym głosem.

Świętochna patrzyła nań szeroko otwartymi oczyma, nie wiedząc, czyli słyszy dobrze.

– Mnie darujesz? Twojego Śnieżka ulubionego? – wyjąkała wreszcie niepewnie.

– To nie może być!

– Ależ tak! Ależ tak – potwierdził żywo. – Twój on już jest! Będzie się z tobą pieścił, będzie za tobą chodził wszędzie! A ja tu przyjdę czasem pobawić się z nim, dobrze?

Za całą odpowiedź zarzuciła mu rączki na szyję i ścisnęła go z całej siły, kryjąc nosek na jego piersi. Nie mogła mówić z zachwytem i radości.

Bolek w ramiona pochwycił siostrzyczkę i podniósł wysoko, wysoko! Już mu ani troszkę żal nie było królika! (Szalay-Groele, 1960: 99–100).

Andersen (i pisząca o nim Wisława Szymborska) mieli, jeśli o mnie chodzi, rację: dziecku nie jest konieczne potrzebne „szczęśliwe zakończenie” dziejów bohatera. (W powieści Walerii Szalay-Groele zakończeniem jest konfrontacja bohatera z ciężarem życia: śmiercią ojca i odpowiedzialnością za państwo, którego władcą się staje). Potrzebne jest natomiast piękno uczuć, decyzji i czynów; także jeśli nie zostaje ono „nagrodzone” w potocznym rozumieniu tego słowa. Może dlatego spośród postaci wykreowanych przez duńskiego baśniopisarza najgłębiej zapadły mi w serce dwie: mała syrena oraz słowik, broniący przed zniszczeniem sztucznego ptaka, który odebrał mu miłość cesarza.

Pora na podsumowanie. Z lektur dziecięcych wyniosłam z pewnością akceptację (i niesłabnącą ciekawość) dla złożonych i nieprzewidywalnych konfiguracji literackich upodobań i niechęci, dla zaskakującego splotu dziecięcej

wiedzy i niewiedzy oraz dla świeżych, autentycznych (a nie zawsze „poprawnych”) rozpoznaw moralnych najmłodszych czytelników. Oraz wdzięczność i uznanie dla pisarzy, którzy poprzez kreacje bohaterów uczynili mój świat doznań czytelniczych bogatym i niekiedy dla mnie samej zaskakującym.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen, H. C. (2006). *Baśnie i opowieści*, t. 1 (tłum. B. Sochańska). Poznań: Media Rodzina.
- Centkiewiczowa, A. (1972). *Mufti, osiołek Laili*. Warszawa: Biuro Wydawnicze „Ruch”.
- Makuszyński, K. (1958). *Panna z mokrą głową*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Papuzińska, J. (2014). Ogród snów i duchów. W: E. Ihantowicz (red.), *Zapomniane/zapomniane. Dziecięce lektury czytane po latach. Studia przypadków* (13–32). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rostocki, S. (reż.). (1977). *Bielyj Bim Czornoje ucho* [Biały Bim Czarne Ucho] [film]. ZSRR: Gorky Film Studio.
- Szalay-Groele, W. (1960). *W orlim gnieździe Opowieść z XI-go wieku*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Szyborska W. (1973). *Lektury nadobowięzkowe*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Świerżewska, E., Mikołajewski, J. (2014). *Co czytali sobie, kiedy byli mali?*. Warszawa: Egmont Polska.
- Uryga, Z. (2015). Dwie pierwsze lektury – gawęda o czytaniu. W: A. Ungeheuer-Goląb, M. Chrobak, M. Rogoż (red.), *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży* (141–146). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Watt Smith, T. (2017). *Księga ludzkich uczuć. Ciekawość, empatia, odwaga, rozkosz, pogarda oraz wiele innych* (tłum. J. Konieczny). Warszawa: WAB.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA ORCID: 0000-0002-2481-6683
Instytut Filologii Polskiej UMCS

Wybrane kreacje niepełnosprawnych bohaterów współczesnych tekstów literackich w praktyce edukacyjnej

Abstrakt: Niepełnosprawność jest przedmiotem licznych studiów teoretycznych i badań interdyscyplinarnych, zaś bohaterowie z niepełnosprawnością są obecni na kartach literatury od dawna. W rozważaniach teoretycznych na temat niepełnosprawności przywołano koncepcję kultur niepełnosprawności, interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością, tzw. *disability studies*, oraz podejście badawcze określane jako *crip theory*. W artykule podjęto próbę omówienia wybranych kreacji niepełnosprawnych bohaterów współczesnych tekstów literackich z końca XX i początku XXI wieku, które można wykorzystać w praktyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, *disability studies*, bohater literacki, etyczna interpretacja, *crip theory*, kultury niepełnosprawności

Selected Creations of Disabled Protagonists of Contemporary Literary Texts in Educational Practice

Abstract: Disability has been the object of numerous theoretical as well as interdisciplinary studies, and protagonists with disabilities have been present in the literature for a long time. In the theoretical considerations the concept of disability culture, interdisciplinary *disability studies* and the *crip theory* have all been evoked. The article attempts to discuss selected creations of disabled protagonists of contemporary literary texts from the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, which can be used in educational practice.

Keywords: disability, *disability studies*, protagonist, ethical interpretation, *crip theory*, disability culture

Postawy społeczne wobec innych osób,
zwłaszcza wyróżniających się pod jakimś względem,
są wynikiem działania trzech mechanizmów: poznawczego,
na który składa się wiedza i przekonania jednostek,
emocjonalnego, wynikającego z przyjętej oceny aksjologicznej,
oraz behawioralnego, związanego z powszechnie obowiązującymi
zachowaniami wobec osób zachowujących się nietypowo.
(Panasiuk, 2017: 370)

Zagadnienie niepełnosprawności jest przedmiotem licznych studiów teoretycznych i badań interdyscyplinarnych, a także uregulowań prawnych. Choć

samo zjawisko znane jest ludzkości od zawsze, to próby uporządkowania jego definicji podjęto dopiero w latach 70. ubiegłego wieku¹. Pierwszą propozycją w tym zakresie był tak zwany

model medyczny, który charakteryzuje się tym, że dysfunkcje traktuje jako cechy negatywne. W konsekwencji prowadzi to do wyłączenia osób z niepełnosprawnością z życia społecznego i mocnego akcentowania potrzeby działania dobroczynnego i troskliwego. Podejście medyczne zakłada podrzędną pozycję osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie, jako zupełnie naturalną konsekwencję ograniczeń biologicznych jednostki (Bieleń, Dobrowolski, 2014: 7).

Model ten zakładał również, że to jednostka z niepełnosprawnością powinna dostosować się do środowiska społecznego i fizycznego. Szczególne znaczenie takie rozumienie miało w edukacji, ponieważ uznano, że „źródła niepowodzeń i trudności szkolnych tkwią w jednostce [...] oraz wymagano przystosowania pojedynczego dziecka do istniejącego już systemu i korzystania z tego, co szkoła oferuje” (Bieleń, Dobrowolski, 2014: 7).

W latach 90. XX wieku zaproponowano zmodyfikowaną definicję osoby z niepełnosprawnością, która stała się podstawą dla społecznego modelu niepełnosprawności:

Osoba niepełnosprawna jest jednostką w pełni swych praw znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie, przezwyciężyć wskutek występujących u niej uszkodzeń. Bariery te zbyt często są wzmacniane wskutek depresjonujących postaw społecznych. Do społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie tych barier, aby każdej jednostce umożliwić cieszenie się pełnią przywilejów obywatelskich respektując jej prawa i obowiązki (Kirenko, 2002: 70).

Zatem w myśl założeń tej koncepcji przyczyn niepełnosprawności należy szukać w otoczeniu, a nie w osobie niepełnosprawnej. Takie pojmowanie implikowało zupełnie nowe traktowanie praw osób z niepełnosprawnościami oraz obowiązków społeczeństwa wobec nich.

Kolejnym krokiem w kierunku konceptualizacji niepełnosprawności było przyjęcie w roku 2012 przez Światową Organizację Zdrowia *Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania*, która stała się podstawą dla koncepcji bio-psycho-społecznej, zakładającej, iż

Każdy człowiek funkcjonuje na trzech poziomach: biologicznym, jednostkowym (osobowym) i społecznym, a istotą niepełnosprawności [...] stanowi odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania na każdym z wymienionych poziomów lub na niektórych z nich (Otrębski, 2018: 3–4).

¹ Zajęła się tym Światowa Organizacja Zdrowia, pod której auspicjami opracowano *Międzynarodową Klasyfikację Upośledzenia, Niepełnosprawności i Inwalidztwa*.

Założenia te doprowadziły do zdefiniowania niepełnosprawności jako

szerokiego pojęcia obejmującego upośledzenie, ograniczenie aktywności i restrykcje uczestniczenia. Określa ono negatywne aspekty interakcji pomiędzy jednostką (z określonym stanem chorobowym) a czynnikami wpływającymi z kontekstu, w którym się znajduje jednostka (czynniki środowiskowe i osobowe) (Otrębski, 2018: 4).

– i były kluczowe dla opracowania najnowszego podejścia do omawianego zjawiska – modelu interakcyjnego, który dość często jest utożsamiany z modelem społecznym, a tak naprawdę obejmuje zarówno model medyczny, jak i społeczny właśnie, stanowiąc najbardziej szerokie, uniwersalne i podmiotowe podejście do osób z niepełnosprawnością.

Rozpatrując interesujące nas zagadnienie, należy przywołać stanowisko Beaty Borowskiej-Beszty podkreślającej, iż znaczące poszerzenie spectrum rozważań o osobach niepełnosprawnych nastąpiło dzięki wprowadzeniu pod koniec XX wieku do dyskursu naukowego terminu *kultury niepełnosprawności*. Autorem tej koncepcji jest Steven E. Brown, który pisał:

[...] jesteśmy w istocie odrębną kulturą. Podobnie jak w innych kulturach, nasza jest wyraźnie zaznaczona poprzez prace różnych artystów z różnych dyscyplin [...] Tworzymy sztukę, muzykę, literaturę i inne przejawy naszego życia, naszej kultury, w parze z naszym doświadczeniem niepełnosprawności. W większości, co najważniejsze, jesteśmy dumni z siebie, jako z osób niepełnosprawnych. Traktujemy nasze trudności z dumą, jako część naszej tożsamości. Jesteśmy, kim jesteśmy: jesteśmy niepełnosprawni (Brown, 1996, cyt. za. Borowska-Beszta, 2014: 8).

Borowska-Beszta uważa, iż kultury niepełnosprawności

tworzą nie tylko osoby z danymi niepełnosprawnościami, lecz wszyscy pozostali ludzie, którzy są przez dłuższy czas obecni w ich życiu. Członkami kultur niepełnosprawności będą z pewnością rodziny generacyjne, czyli rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, jak też rodziny prokreacyjne, a zatem współmałżonkowie i dzieci. Członkami kultur niepełnosprawności będą również osoby pełnosprawne takie jak: terapeuci, wolontariusze, osoby czynnie działające w stowarzyszeniach, kręgach wsparcia wspólnie z osobami niepełnosprawnymi, przez co stają się uwikłani w główne wartości, normy, język oraz inne elementy kultury niepełnosprawności (Borowska-Beszta, 2014: 10).

Stanowisko badaczki jest niezwykle istotne z punktu widzenia literatury, której autorami i bohaterami są nie tylko niepełnosprawni, ale również m.in. ich pełnosprawni bliscy.

By rozważania wstępne na temat niepełnosprawności były pełne, nie sposób pominąć dwóch koncepcji – interdyscyplinarnych studiów nad niepełnosprawnością, tzw. *disability studies* oraz podejścia badawczego określanego jako *crip theory*. *Disability studies* wpisują się zarówno w interakcyjny model niepełnosprawności, jak i propozycję Browna. Prekursorką tego nurtu jest Simi Linton, autorka książki z roku 1998 pt. *Claiming Disability. Knowledge and Identity*.

Według Simi Linton niepełnosprawność jest fenomenem społecznym, politycznym i kulturowym [...] Jej zdaniem takie ujęcie powoduje, że studia nad niepełnosprawnością mogą mieć liczne punkty styczne z innymi perspektywami badawczymi [...] Opisuje ona również opresyjne mechanizmy zawarte w potocznym i naukowym języku angielskim, a także podziały w społeczeństwie, widoczne poprzez układ przestrzeni publicznej. Simi Linton twierdzi, iż celem disability studies jest krytyczna refleksja nad kategoriami takimi, jak opozycja samodzielności/niesamodzielności (independence/dependence), preferencjami estetycznymi obecnymi w danej kulturze, zdrowiem i jego definicjami, jak również problemem ableizmu, czyli irracjonalnego uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych (szczególnie w jego zawołowanych formach) oraz wpływem tegoż na całokształt życia społecznego (Fidowicz, 2016: 112).

Cytowana autorka zauważa, iż koncepcja Linton zapoczątkowała zupełnie nowe podejście do niepełnosprawności w samym literaturoznawstwie². Na gruncie polskim początkowo tego typu studia były domeną socjologii³. Fidowicz, dokonując przeglądu prac polskich literaturoznawców ostatniego trzydziestolecia, stwierdza, iż przede wszystkim koncentrowano się na „psychologicznym wymiarze odbioru przez dziecko tekstu, w którym pojawia się niepełnosprawny bohater” (Fidowicz, 2016: 113), kwalifikacji motywu niepełnosprawności do tzw. „tematów trudnych”, czy sytuowania jej w obszarze zagadnień związanych z kategorią Inności/Obcości⁴.

Z kategorią *disability studies* łączy się w pewien sposób *crip theory*. Alicja Fidowicz podkreśla, iż

Crip theory w źródłach anglojęzycznych niekiedy jest rozważana w kontekście i w ramach *disability studies* (zob. Bone, 2017, s. 1297–1314). Krytycy, tacy jak Bone, zwracają jednak uwagę na fakt, że choć badacze posługujący się w swojej refleksji naukowej studiami nad niepełnosprawnością sięgają niekiedy po narzę-

² Przywołuje „artykuły dotyczące dzieł literatury anglojęzycznej, do których zastosowano metodę zaproponowaną przez Linton i rozwijaną przez autorów publikacji ukazujących się w periodyku poświęconym wyłącznie studiom nad niepełnosprawnością w ich szerokim ujęciu: „Disability Studies Quarterly”. Z perspektywy teorii literatury dziecięcej bardziej interesujący okazuje się artykuł Donny Sayers Adomat *Exploring Issues of Disability in Children Literature Discussions*, który ukazał się we wspomnianym kwartalniku w roku 2014” (Fidowicz, 2016: 112).

³ Jako przykład badaczka podaje artykuł Barbary Gąciarz pt. *Przemysław niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*, opublikowany na łamach „Studiów Socjologicznych” w 2014 roku (Fidowicz, 2016: 113).

⁴ Jej zdaniem „na uwagę zasługuje artykuł Anity Wolanin *Odmieniec i jego postawy wobec świata w twórczości Doroty Terakowskiej* oraz [...] artykuł Krystyny Zabawy pt. *Ryzyko spotkania z Innym – niepełnosprawny we współczesnej literaturze dla dzieci*, będący swoistym przeglądem najnowszej polskiej literatury dziecięcej z perspektywy sposobów przedstawiania niepełnosprawnych bohaterów” (Fidowicz, 2016: 114). Zob. też Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

dzia, które proponuje *crip theory*, to nie daje ona możliwości zbudowania pomostu między akademickimi rozważaniami i realnym życiem osób z niepełnosprawnościami, głównego celu studiów nad niepełnosprawnością, od samego początku związanych z aktywizmem na rzecz tej grupy społecznej (Fidowicz, 2020: 36).

Z kolei Robert McRuer uważa, iż teoria ta umożliwia eksplorację kultury pod kątem niepełnosprawności, postaci, jakie może w niej przyjmować, obszarów, które może opisać (McRuer, 2006). Szczególnie ważne w tym podejściu jest poszerzenie rozumienia niepełnosprawności o refleksję dotyczącą możliwych form przekraczania barier własnego ciała/umysłu. *Crip* to szukanie nowych sposobów mówienia o kondycji, tożsamości człowieka niepełnosprawnego, to wskazanie, iż cielesność nie może być jedną możliwością spojrzenia na rzeczywistość, zwłaszcza cielesność rozpatrywana w opozycji sprawny-niepełnosprawny. To także, jak pisze Alicja Fidowicz,

ciągłe kontestowanie norm, stałe kwestionowanie cielesnej sprawności jako jedynej możliwej perspektywy oceniania rzeczywistości, przekroczenie dualizmu *niepełnosprawny* — *sprawny*. Jest to próba zetknięcia się z „radykalną innością” bez prób jej oswojenia czy zrozumienia” (Fidowicz, 2020: 37). „Esencją teorii *crip* są pytania: co to znaczy „normalne” i „sprawne”, zwłaszcza w odniesieniu do ciała? Czy „sprawne” i „doskonale działające” ciało jest lepsze od tego z ograniczoną sprawnością? *Crip* staje się zatem swoistą prowokacją wobec społecznych oczywistości, również tych przyjętych przez osoby z niepełnosprawnościami (Fidowicz, 2020a: 292).

W artykule obserwacji poddano utwory zarówno polskie, jak i obce z końca XX i początku XXI wieku⁵. Znalazły się wśród nich teksty paraliterackie, będące swoistym zapisem przeżyć i doświadczeń osób zmagających się z niepełnosprawnością własną lub kogoś bliskiego, jak i teksty przynależące do literatury pięknej. W pracy z tekstami przyjęto założenia dotyczące etycznej interpretacji sformułowane przez Annę Włodarczyk:

Szeroko rozumiana powieść współczesna (ściślej: postmodernistyczna) tworzy swoistą reprezentację rzeczywistości o charakterze narracyjnym. Ta reprezentacja ma w istocie charakter etyczny, ponieważ służy konstruowaniu tożsamości innego (tekstu, bohatera literackiego) i podmiotowości w tekście (postaci literackiej, autora) i poprzez tekst (czytelnika). [...] etyczna interpretacja niesie potrzebę włączenia w jej proces własnego doświadczenia, wiedzy, aksjologii i światopoglądu. [...] powinna być próbą zachowania inności tekstu [...], ale i z zamiarem zachowania własnej odrębności światopoglądowej. [...] Każdy tekst implikuje

⁵ Są to teksty, których nie znajdziemy na liście lektur szkolnych, co nie oznacza, iż nie mogą znaleźć się w kręgu zainteresowania polonisty, czy wychowawcy klasy, szkolnego pedagoga. Nie są to utwory, poza jednym, dedykowane wprost młodemu czytelnikowi, co nie dyskwalifikuje ich jako obiektu do analizy i szkolnych dyskusji, zwłaszcza ze starszą młodzieżą. Obserwacji poddano: Haddon, M. (2004). *Dziwny przypadek psa nocną porą*. (tłum. Małgorzata Grabowska). Warszawa: Świat Książki oraz Jeżowska, B. (2013). *W więzieniu ciała*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza S.C.

zatem doświadczenie etyczne, które jest jednocześnie doświadczeniem myślowym realizującym się w sferze dobra i zła. Warto podkreślić, że każda opowieść odsłania możliwość działania, ponieważ nadaje skostniałym zasadom życiowy wymiar. ... Doświadczenie etyczne ma charakter doświadczenia własnej sobości wobec historii innych ludzi, to znaczy pozwala zobaczyć siebie innego przez pryzmat doświadczenia inności (Włodarczyk, 2014: 34, 97, 207).

Ze względu na ramy publikacyjne ograniczono się do prezentacji najistotniejszych zagadnień wynikających z odczytania wybranych tekstów, które mogą stać się początkiem dyskusji ze starszą młodzieżą nie tylko na temat sytuacji osób z niepełnosprawnościami, ich przeżyć, świata emocji i wartości, stosunku do najbliższych, systemu szkolnego, pomocy społecznej, czy opieki zdrowotnej, miejsca w społeczeństwie, ale również o sposobach kreowania niepełnosprawnych bohaterów w literaturze. Jak pisze Rosemarie Garland-Thomson,

Niepełnosprawni bohaterowie literaccy to zwykle nieskomplikowane i egzotyczne postacie drugoplanowe, których ciała funkcjonują jako widowisko, zmuszając pozostałych bohaterów do przyjęcia wobec nich określonej postawy, kształtowanej przez kulturowe oddziaływania niepełnosprawności (Garland-Thomson, 2020: 44).

Spójrzmy zatem na wybranych bohaterów. Czym jest spowodowana ich niepełnosprawność? Jak są postrzegani przez otoczenie, jakie jest ich miejsce w świecie „normatów” (określenie Garland-Thomson)⁶, jak widzą sami siebie i swoją pozycję w społeczeństwie, wreszcie, jak funkcjonuje najbliższa rodzina osoby z niepełnosprawnością? Czy w sposobie kreowania bohaterów, „opowiadania” o niepełnosprawności znajdziemy odrzucenie pełnosprawnej normy?

Na początek przywołajmy dwa teksty paraliterackie, historie w nich opowiedziane i postacie tam kreowane. Bohaterką *W więzieniu ciała* jest Barbara Jeżowska, dorosła kobieta cierpiąca na mózgowe porażenie dziecięce, która zdecydowała się w wieku 43 lat opowiedzieć swoją dramatyczną walkę o „normalność”, podkreślając, iż jej „życie, los nazaczyła niepełnosprawność”⁷. Narracja prowadzona w pierwszej osobie może wydawać się mało obiektywna. Słowa redaktorki tekstu przeczą temu:

⁶ Garland-Thomson tak wyjaśnia użycie tego pojęcia: „Wprowadzam neologizm »normat«, ponieważ określa on zamaskowaną pozycję podmiotową kulturowego »ja«. Jest to figura ustanowiona w opozycji do szerokiej grupy dewiantów, których napiętnowane ciała służą zdefiniowaniu granic normata” (Garland-Thomson, 2020: 42).

⁷ Początek listu czytelniczki Bloga Dziennikarskiego, anonsumujące ukazanie się książki *W więzieniu ciała*. Pobrano z: <https://przegladdziennikarski.pl/w-wiezieniu-ciala-list-i-ksiazka-basi-jezowskiej/>. Historia powstania tego utworu wiąże się z ogłoszeniem, które zamieściła rok wcześniej ukrywająca się pod pseudonimem Barbara Jeżowska: „Jestem osobą z MPD, szukam osoby, która pomogłaby mi w napisaniu autobiografii” (Jeżowska, 2013: 13).

Tu właściwie termin »książka« wyduje się niestosowny – to jest życie ubrane w słowa, spisane ze szczerością, która wymagała od Basi ogromnej odwagi. W przypadku autobiografii otrzymujemy zazwyczaj nie tyle prawdziwego człowieka, co raczej kreację, maskę. Tutaj mamy osobę z krwi i kości (Jeżowska, 2013: 15).

Barbara została odrzucona przez najbliższe otoczenie z powodu swojej inności. Arystoteles uważał, iż każda inność ma swoje źródło w przyjętej koncepcji normy (Arystoteles, 1979). Samo pojęcie inności „od lat robi karierę w humanistyce, stając się przydatną i bardzo pojemną kategorią interpretacyjną. Człowiek niepełnosprawny jest inny ze względu na wygląd, możliwości porozumiewania się z otoczeniem, zdolność podejmowania różnych działań” (Zabawa, 2014: 121). Bohaterka, jej wygląd, fizyczne ułomności, nie mieściły się w normie uznawanej przez najbliższych, którzy nigdy nie zaakceptowali choroby córki, nie otoczyli jej miłością, nie ofiarowali czułości, zrozumienia, a nawet nie zapewnili właściwej opieki.

Od najmłodszych lat nosiłam w sobie poczucie winy, że sprawiłam mamie zawód rodząc się niepełnosprawna... czułam, że mama nie cieszy się mną [...] Samotność. To uczucie towarzyszyło mi od samego początku (Jeżowska, 2013: 17–19).

Należy zadać pytanie, jak to możliwe w cywilizowanym kraju, że matka, sama nauczycielka, nie zadbała o edukację swego dziecka, ponieważ to jej decyzja sprawiła, iż córka ukończyła tylko pięć klas szkoły podstawowej? Jak to możliwe, że Basia nie była właściwie rehabilitowana, „chodziła” głodna, niedomyta, nieuczesana, w brudnych, za małych ubraniach, spała do ósmego roku życia w dziecięcym, zdecydowanie za ciasnym łóżeczku?

Zupełnie inaczej traktują niepełnosprawność swojego dziecka rodzice Sebastiana, bohatera utworu *Oswoić los*. Czytając tę książkę, nie sposób nie odnieść się znowu do kategorii inności. Ludzie z niepełnosprawnościami i ich rodziny dość często uznawani są za nienormalnych, obcych, innych właśnie. Sebastian urodził się jako jeden z bliźniaków.

Od pierwszych chwil widać różnicę w zachowaniu bliźniaków. Monika, jak każdy noworodek, ssie i śpi, podczas gdy Sebastian płacze, wydając dziwne odgłosy. Jego małe ciało zastyga nagle w bezruchu, a rączki i nóżki rozpostarte jak skrzydła w locie ptaka stają się tak sztywne, że trudno je utrzymać w ramionach (Cholewa-Selo, 2003: 21).

Jego historię poznajemy dzięki wspomnieniom matki, jednocześnie narratorki i autorki książki, która wpisuje się w krąg tekstów potwierdzających stanowisko przywoływanej w pierwszej części artykułu Beaty Borowskiej-Beszty o twórcach kultury niepełnosprawności. Nie można pominąć pozostałych bohaterów, członków tej rodziny, dla których choroba syna i brata była traumatycznym doświadczeniem. Niezgoda na obojętność wobec cierpienia dziecka, walka o jego prawo do zdrowia, równego traktowania, wyjście poza rutynę i schemat

doprowadziły do odkrycia prawdy o przyczynie choroby i choć było to szokujące, ponieważ „Sebastian ma guz mózgu [...] Duży. Nieoperowalny [...] Znany jako hamartoma. Niezłोśliwy. Rzadko spotykany. Jeden na milion [...] Może powodować padaczkę” (Cholewa-Selo, 2003: 38), nie zmieniło to nastawienia bliskich. Mimo iż kolejne próby ulżenia mu w cierpieniu, szukanie pomocy, gdzie tylko się dało, od medycyny konwencjonalnej po ziołolecznictwo, masaże, nie przynosiły pozytywnego efektu, rodzina nie poddawała się. Sebastian otrzymał w końcu właściwą pomoc, lekarze w Australii podjęli się udanej operacji usunięcia guza i uwolnienia chłopca od wyniszczających ataków epilepsji.

To, co łączy te dwie postacie, to sprzeciw wobec braku zrozumienia sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie, bunt przeciwko krzywdzącemu wartościowaniu ich choroby/kalectwa, niezgoda na stereotypowe postrzeganie potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Historia tych bohaterów to ciągła walka z odrzuceniem. W przypadku Basi to zmaganie się z brakiem właściwej opieki, higieny, ubrań, pomocy lekarskiej, rehabilitacji, uwięzieniem w domu rodzinnym, czy w Domu Pomocy Społecznej, z groźbą ubezwłasnowolnienia. Perso-nel DPS-u, w którym przebywała, wypowiada się o pensjonariuszach w następujących słowach:

Taką to tylko w worek z kamieniem i do rzeki. Szkoda ryb, wszystkie by się za-truły, a to przecież stworzenia boże. A ona jest dzieckiem diabła [...] Szkoda, że nie można jej na siłę odesłać do wariatkowa, głupia ustawa zabrania (Jeżowska, 2013: 138–139).

Rodzinę Sebastiana również dotyka stopniowa stygmatyzacja i wykluczanie z normalnego funkcjonowania w społeczności:

Zauważyliśmy, że mamy coraz mniej telefonów od znajomych [...] nie pytają już o zdrowie Sebastiana, bo, jak ktoś mi łagodnie wyjaśnia, trudno jest uczestniczyć w takiej tragedii [...] ludzkie zainteresowanie i dobra wola mają zbyt krótkie nogi na przemierzanie długich dystansów cierpienia [...] Stopniowo zaczynamy znajdować się na marginesie życia towarzyskiego obfitującego w imprezy i uroczystości, na które nie otrzymujemy zaproszeń (Cholewa-Selo, 2003: 65–67).

Jak pisze Natalia Pamuła:

Niepełnosprawność jest kondycją czy doświadczeniem z gruntu politycznym: nie pasuje do świata zastanego (zaprojektowanego zwykle z myślą o większości bez niepełnosprawności) oraz obnaża normy i mechanizmy wykluczenia (Pamuła, 2021: 2003).

Ani Barbara, ani bliscy Sebastiana nie zgodzili się na wykluczenie ze społeczeństwa z powodu niepełnosprawności. Ich postawa jest rodzajem prowokacji wobec tak rozumianej „normalności”, prowadzi do przezwyciężenia bierności, cierpienia, upokorzeń.

Po latach śmiertelnych wyroków, diagnoz lekarskich, ustawicznego przestrzegania przed podważaniem i kwestionowaniem autorytetów, mimo krętych dróg i ślepych zaułków, wiedzeni przeświadczeniem, że życie beznadziejnie chorego dziecka jest najwyższą wartością, przetrwaliśmy podwójny dramat – nieszczęścia, które na nas spadło i społecznego odrzucenia (Cholewa-Selo, 2003: 175).

Bohaterka *W więzieniu ciała* nie pozwoliła mimo wielu przeciwności na wyrzucenie poza margines, zamknięcie w świecie „gorszych dzieci”, złamała „żywione przez *normata* przekonanie, że niepełnosprawność przekreśla pozostałe cechy człowieka i sprawia, że to, co go określa, to tylko i wyłącznie niepełnosprawność” (Garland-Thomson, 2020: 48).

[...] niepełnosprawność absolutnie nie wyróżnia [...] w ułomnym ciele uwiązał człowiek [...] To że cierpię trochę więcej, nie powinno skupiać nadmiernej uwagi. Ważniejsze jest zrozumienie, że czuję i myślę jak Wy [...] Zamknięto mi drogę na uniwersytety, ale nie do zdobywania wiedzy. Nie wystarczała mi jedynie umiejętność czytania, los niewykształconej prostaczki. Miałam od zawsze w sobie głód mówienia, nieskrępowanego dzielenia się myślą [...] Czytam bardzo dużo [...] żeby w ten sposób się uczyć. Innej możliwości nie miałam, a wiedziałam, że z całego ciała najsprawniejszy jest umysł i muszę go sama rozwijać jak tylko się da [...] Niezależny umysł i wolna wola to jedyne kotwice mojej godności. Nie pozwolę się zniewolić innej osobie czy idei [...] Nie chcę i nie przyjmę nigdy biernej postawy wobec życia. Choć często mam dość (Jeżowska, 2013: 7, 32–35, 124–125).

Wojciech Chudy uważa, iż wszyscy członkowie rodziny z chwilą pojawienia się dziecka powinni podjąć wyzwanie będące odpowiedzią na wartość osoby, zaś odpowiedzialność za rozwój dziecka, jego wychowanie, realizację potrzeb wynika z podstaw metafizycznych i musi przejawiać się poprzez czyny. (Chudy, 2009) Losy Barbary pokazują, iż nie wszystkie rodziny potrafią sprostać takiemu wyzwaniu. Inaczej jest w przypadku Sebastiana, którego bliscy „otrzymali dar Miłości do tego jedyne go życia, które zostało im подарowane bez względu na stopień jego doskonałości” (Cholewa-Selo, 2003: 176).

W rozmowie na temat sytuacji przedstawionych w tekstach może pojawić się pytanie o tolerancję i akceptację odmienności, o postawy wobec cierpienia, gotowość do pomocy, empatię, czy autentyczne współczucie. Ale przede wszystkim warto zastanowić się nad pojęciem godności każdej osoby ludzkiej, „którą najpełniej można poznać w tym, co „międzyludzkie, czyli w sferze dialogu” (Myrdzik, 2006: 170), godności, która daje szansę każdemu człowiekowi wyjścia z najtrudniejszych sytuacji, stanowi kryterium postępowania, rodzaj etycznej granicy, której nie wolno przekraczać (Chudy 2009).

Przywołane dotychczas teksty mogą być wykorzystane w pracy z najstarszą młodzieżą, natomiast utwór kolejny, *Dziwny przypadek psa nocną porą* możemy uczynić przedmiotem rozważań w starszych klasach szkoły podstawowej.

Niewielka powieść Marka Haddona zyskała bardzo szybko miano bestsellera. Z pewnością przyczynił się do tego sposób opowiadania. Autor podjął decyzję o powierzeniu narracji nastolatкови z zespołem Aspergera⁸. Dzięki temu mamy niezwykłą okazję oglądać świat jego oczami. A jest to zupełnie inna perspektywa, zachowania, postawy, myśli często trudne są do zrozumienia przez ludzi zdrowych. Tym bardziej cenne jest poznanie przynajmniej w niewielkim stopniu świata takiej osoby. W ramach przygotowania do pracy z tym tekstem nauczyciel może sięgnąć do licznych pozycji poświęconych spektrum autyzmu i zespołowi Aspergera, szczególnie interesująca jest książka Ewy Furgał pt. *Dziewczyna w spektrum*. Może ona stanowić cenne źródło odniesień w trakcie „czytania” powieści Haddona, bowiem „autorka próbuje zebrać dostępną wiedzę na temat spektrum autyzmu u kobiet, pokazując ich doświadczenia przez własny pryzmat”⁹. Takie „zestawienie” w pewien sposób uwiarygadnia literacką fikcję. Nie ma znaczenia, iż są to obserwacje dotyczące kobiety, bo tym wyraźniej wybrzmiewają związane z autyzmem i zespołem Aspergera stereotypy płciowe i różne obiegowe, nie mające pokrycia w naukowych ustaleniach opinie. Znaczące w tym kontekście są słowa:

⁸ W poradniku dla pedagogów czytamy, iż „zespół Aspergera należy do grupy tzw. całościowych zaburzeń neurorozwojowych. Jest uważany za najłagodniejszą formę całościowych zaburzeń rozwoju. Dziecko z zespołem Aspergera cechuje: rozwój poznawczy w granicach normy; w zasadzie prawidłowy rozwój mowy; zamiłowanie do zachowania rutyny i rytuałów; ograniczone zainteresowania i aktywność; często występująca niezgrabność ruchowa; zaburzony rozwój umiejętności społecznych. Zachowania dzieci z zespołem Aspergera interpretowane są często jako przejaw złego wychowania [...] Nastolatki z zespołem Aspergera, ze względu na swoje trudności, zazwyczaj nie mają przyjaciół ani bliskich kolegów. Często przypisywana jest im etykieta „dziwaków” lub „złe wychowanych” (Jagielska, 2010: 7–13). Zob. też: Komender, J., Jagielska, G., Bryńska, A. (2009), *Autyzm i zespół Aspergera*, Warszawa: PZWŁ; *Kompleksowe wspomaganie rozwoju uczniów z autyzmem i zaburzeniami pokrewnymi*, (2009), red. J. Kossewska, Kraków: Wyd. IMPULS; Pisula, E. (2010), *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Wyd. Harmonia; Preißmann, Ch. (2017) *Asperger. Życie w dwóch światach*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁹ Jak ważna jest to pozycja dla naszych rozważań o współczesnym postrzeganiu niepełnosprawności, świadczy choćby opinia Magdaleny Środy, która pisze: „Kategorie „normy” i „normalności” w odniesieniu do płci, stanów psychicznych, własnej samowiedzy, relacji z innymi są zwodnicze i wykluczające. Podobnie jak binarne widzenie świata, które dzieli go na kobiety i mężczyzn, normalnych i nienormalnych, rozum i uczucia itp. Poza statystyką nie ma „normy” i „reszty”. Wszyscy jesteśmy inni, różni: inaczej czujemy, reagujemy, kochamy, inaczej rozwijamy się. Niektórzy wymagają jednak większego zrozumienia, większej tolerancji, większej czułości. Ta książka wprowadza nas w świat nieco inny niż ten, w którym żyją „normalsi”. Bardziej wrażliwy, mocniej zarysowany, niełatwy do przeżycia. Autorka prowadzi nas przez niego, korzystając zarówno z własnych doświadczeń, jak i z naukowych badań. To książka niezwykła: trudna i bardzo ciepła, osobista i publiczna. Książka dla wszystkich pragnących zrozumieć inność, która jest równie normalna jak każda różnica”. Z notki redakcyjnej zamieszczonej na stronie wydawnictwa, Pobrano z: <https://bialaplama.pl/glowna/54-dziewczyna-w-spektrum>.

Jako trzydziestosześcioletnia osoba, w końcu przeszedłam proces diagnostyczny i otrzymałam rozpoznanie zespołu Aspergera. Poczułam wtedy złość, że zostałam przegapiona, oszukana przez system, że po raz kolejny męskie doświadczenie zostało potraktowane jako reprezentatywne dla całego społeczeństwa (Furgał, 2022: 8).

Bohater powieści Haddona, Christopher, można zaryzykować stwierdzenie, że miał szczęście. Ponieważ był przedstawicielem płci, u której częściej podejrzewa się zespół Aspergera, został odpowiednio wcześniej zdiagnozowany. Poznajemy go jako niezwyklego ucznia szkoły specjalnej. Jego wyjątkowość przejawia się zarówno w zachowaniu, jak i predyspozycjach umysłowych. Tutaj znowu sięgnijmy do tekstu Furgał, która pisze, iż

Spektrum autyzmu jest różnicą, a nie zaburzeniem, defektem czy przypadłością. Jeśli w pewnych obszarach mamy deficyty, to w innych mamy zasoby i talenty. Różnorodność jest wzbogacającą i społecznie korzystna (Furgał, 2022: 15).

Właśnie w taki sposób została wykreowana postać Christophera, nie jako osoby upośledzonej, ale właśnie jako chłopca pięknie różniącego się od swych „normalnych” kolegów. Nie lubi hałasu, nie znosi, jak się go dotyka, kiedy otrzymuje za dużo informacji na raz, wpada w szał i bywa agresywny, wydaje z siebie jęki. Choć nie rozumie uczuć, emocji, intencji, mimiki obcych ludzi, żartów, metafor, czy wieloznaczności, jest niezwykle utalentowany. Wszystko to ma potwierdzenie w naukowych ustaleniach na temat wybitnej pamięci osób z tym zespołem, czy ich szczególnych predyspozycji do przedmiotów matematycznych. Będąc uczniem szkoły specjalnej, Christopher marzy, by zostać astronautą, pisze książkę, robi w pamięci karkołomne obliczenia, planuje studia, liczy dobrze płatną pracę:

Ile jest 251 razy 864? [...] było to całkiem łatwe do obliczenia. Wystarczy pomnożyć 864×1000 . Co daje 864 000. Potem podzielić to przez 4, co daje 216 000, czyli 250×864 . Do tego trzeba dodać 864 i otrzymuje się 251×864 , czyli 216 864 [...] Wybieram się na uniwersytet i będę studiować matematykę albo fizykę, albo jedno i drugie [...] Kiedy skończę studia, dostanę pracę, będę dużo zarabiał (Haddon, 2004: 36, 75–76).

W pełni zdaje sobie sprawę z tego, iż bycie uczniem szkoły specjalnej, wyklucza go już niemal na starcie, bo w obiegowej opinii tacy jak on, mogą co najwyżej „liczyć na pracę przy ustawianiu wózków w supermarkecie albo przy sprzątaniu oślich gówień w schronisku dla zwierząt” (Haddon, 2004: 36). Jednak nie godzi się z obrazem narzuconym mu przez „normy”. Niepełnosprawność nie jest dla niego ograniczeniem, wie, że nie jest taki, jak inni ludzie, ale to mu nie przeszkadza:

pójdę na studia do innego miasta [...] potem zdam egzaminy końcowe z wyróżnieniem i zostanę naukowcem. Wiem, że mogę to zrobić, bo pojechałem

sam do Londynu, rozwiązałem zagadkę: „Kto zabił Wellingtona?”, znalazłem mamę, byłem dzielny i napisałem książkę, a to znaczy że mogę zrobić wszystko” (Haddon, 2004: 222).

Jest świadomy tego, że reprezentuje dużo wyższy poziom intelektualny od swoich kolegów ze szkoły, mówi o tym wprost: „Pragnę udowodnić, że nie jestem głupi. Za miesiąc zdaję maturę z matematyki i zamierzam dostać najwyższą ocenę. W mojej szkole jeszcze nikt nie zdawał egzaminu maturalnego” (Haddon, 2004: 54).

Jedna z jego opinii obnaża sposób postrzegania przez społeczeństwo dzieci ze szkół specjalnych. On sam stawia się poniekąd w kontrze do swoich nieco mniej zdolnych kolegów. Jego świat wartości jest bardzo prosty, wszystko jest albo białe albo czarne i nie ma w nim miejsca na kłamstwo. Mówi wprost, co myśli o swoich kolegach, zaznaczając, że nie wolno mu tych określeń używać:

Wszystkie pozostałe dzieci z mojej szkoły są głupie. Tylko nie wolno mi nazywać ich głupimi, mimo że takie są. Mam mówić, że mają trudności w nauce lub że mają specjalne potrzeby [...] musimy używać tych określeń, bo ludzie przywykli nazywać dzieci takie jak w mojej szkole przymułami, debilami i mongolami [...] ale to też jest głupie, bo kiedy dzieciaki z drugiej szkoły na tej samej ulicy widzą, jak wysiadamy z autobusu, to krzyczą: „Specjalne potrzeby! [...]” (Haddon, 2004: 54).

Koncepcja postaci Christophera opiera się na podkreślaniu inności niepełnosprawności, a nie zabiegów minimalizowania odstępstwa od normy. Dla wielu osób tzw. sprawnych, zdrowych, normalnych niepełnosprawność oznacza bycie gorszym, ograniczonym, dysfunkcyjnym. Bohater nie pozwala się tak zdefiniować, zna swoje mocne strony, przekracza granice narzucone mu przez funkcjonujące w społeczeństwie negatywne stereotypy i wyobrażenia. Podobnie jak Barbara Jeżowska chce być obecny w życiu społecznym i korzystać z niego na takich samych prawach jak osoby pełnosprawne.

Najnowsza literatura obfituje w książki podejmujące ważne kwestie społeczne, tematy i problemy uznawane za trudne i drażliwe. Do takich motywów należy z całą pewnością niepełnosprawność, która

według Daniels należy do kategorii tematów trudnych, tym bardziej że sama kategoria niepełnosprawności jest zróżnicowana wewnętrznie. Autorka zwraca również uwagę na lęki nauczycieli związane z omawianiem tego tematu (Fidowicz, 2020a: 53).

W kontekście danych statystycznych, które pokazują, iż „ok. 70% rodziców uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego decyduje się, by ich dziecko uczęszczało do placówki ogólnodostępnej, a nie specjalnej” (*Edukacja dla wszystkich*, 2020: 10), niezwykle ważne jest włączanie do praktyki edukacyjnej pozycji, które mogą

zwiększyć wrażliwość [...] odbiorcy na potrzeby i sposób odczuwania niepełnosprawnego bohatera, a także na wewnętrzne zróżnicowanie szerokiej i niejednorodnej grupy, jaką są osoby niepełnosprawne [...] sprowokować do dyskusji o niepełnosprawności jako takiej, jak również o mechanizmach panujących w społeczeństwie, które są przyczyną nagannych etycznie praktyk stosowanych wobec pewnych grup osób niepełnosprawnych (Fidowicz, 2020a: 304).

Każda z przywołanych książek pokazuje w inny sposób życie z niepełnosprawnością. Bohaterowie oraz ich bliscy, odkrywając przed czytelnikiem swój świat wartości, rozterki, smutki, porażki, ale też radości i małe zwycięstwa stwarzają możliwość poznania, zrozumienia i akceptacji odmienności. Pokazują, iż niepełnosprawność to tylko jedna z cech człowieka, to brak możliwości pełnej realizacji planów w każdej sferze życia. Zidentyfikowane sposoby prezentacji postaci i sposoby mówienia o niepełnosprawności wskazują na bliskie związki z cripową kontestacją „współczesnego rozumienia takich wartości, jak akceptacja, tolerancja czy asymilacja, a także niezgody na neoliberalny paradygmat w kulturze zachodniej” (Fidowicz, 2020: 36).

Pomysły wprowadzenia wyżej wskazanych kwestii do praktyki edukacyjnej leżą w gestii nauczyciela, który powinien pamiętać, że „to sam tekst wskazuje pewne kierunki i stanowi granicę dla pomysłowości i wyobraźni interpretatora. Istotne jest to, by uczeń potrafił wysłuchać tekst, wejść z nim w dialog,” zaś nauczyciel powinien zbudować „dialogiczną relację z uczniem, stanowiącą pretekst do rozmowy z innymi ludźmi i wspólnego odkrywania tekstu” (Włodarczyk, 2014: 37). Dzięki takiemu podejściu łatwiejsze stanie się postulowane w rozważaniach teoretycznych na temat niepełnosprawności odnalezienie najlepszych/najtrafniejszych sposobów rozmawiania o kondycji i tożsamości człowieka z niepełnosprawnością, tak, by umożliwić jak najpełniejsze funkcjonowanie młodych ludzi ograniczanych deficytami rozwojowymi/chorobami/kalectwem w środowisku nie tylko szkolnym, ale społeczeństwie w ogóle.

BIBLIOGRAFIA

- Cholewa-Selo, A. (2003). *Oswoić los*. Warszawa: Świat Książki.
- Haddon, M. (2004). *Dziwny przypadek psa nocną porą*. (tłum. Małgorzata Grabowska). Warszawa: Świat Książki.
- Arystoteles. (1979). *O rodzeniu się zwierząt* (tłum. Paweł Siwek). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bone, K.M. (2017). Trapped behind the glass: crip theory and disability identity, *Disability & Society*, vol. 32, no. 9/2017, s. 1297–1314. DOI:10.1080/09687599.2017.1313722.
- Borowska-Beszta, B. (2014). Kultury niepełnosprawności w kontekstach teoretycznych i realiach badawczych – szkice analizy strukturalnej. Pobrano z: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2335?show=full>.
- Brown, S.E. (2002). Disability Culture: A Fact Sheet. Pobrano z: <https://www.independentliving.org/docs3/brown96a.html>.

- Edukacja dla wszystkich*. Pobrano z: https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf.
- Fidowicz, A. (2016). Niepełnosprawność w polskiej literaturze dla dzieci XIX wieku, *WIELOGŁOS Pismo Wydziału Polonistyki UJ* 4(30) 2016, 111–126, DOI: 10.4467/2084395XWI.16.032.6860. Pobrano z: www.ejournals.eu/Wieloglos.
- Fidowicz, A. (2020). Polska literatura dziecięca i młodzieżowa w odbiciu crip theory. Wybrane przykłady. *Paidia i Literatura* 2, 35–42. DOI: 10.31261/PiL.2020.02.03. Pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/pl/issue/view/855>.
- Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Furgał, E. (2022). *Dziewczyna w spektrum*. Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Linia.
- Jagielska, G. (2010). *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jeżowska, B. (2013). *W więzieniu ciała*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza S.C.
- Kirenko, J. (2002). Indywidualny a społeczny model niepełnosprawności – próba empirycznej weryfikacji. W: Tarkowski, Z., Jastrzębowska, G. (red.), *Człowiek wobec ograniczeń* (67–86). Lublin: Wydawnictwo Fundacji ORATOR.
- McRuer, M. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Otrębski, W. (2018). Niepełnosprawność – wybrane problemy i definicje. W: E. Rutkowska. (red.), *Rehabilitacja i pielęgnowanie osób niepełnosprawnych*, (1–17). Warszawa: PZWL, Wydawnictwo Lekarskie.
- Pamuła, N. (2021). *Crippowanie i demontowanie. Wokół antologii Disability and dissensus: strategies of disability representation and inclusion in contemporary culture*. *Przegląd kulturoznawczy* NR 1 (47) 2021, 202–211, DOI: 10.4467/20843860PK.21.013.13467. Pobrano: www.ejournals.eu/Przegląd-Kulturoznawczy/.
- Panasiuk, J. (2018). Upośledzenie czy geniusz? Od Aspergera do sawanta. W: R. Litwiński, M. Karwatowska, A. Siwiec. (red.), *OBCY/INNY. Propozycje aplikacji pojęciowych*, (341–371). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Raport na temat interaktywnych modeli niepełnosprawności i możliwości ich adaptacji w warunkach polskich*. Pobrano z: www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Raport-interaktywne_modele.pdf.
- Włodarczyk, A. (2014). *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zabawa, K. (2014). Ryzyko spotkania z Innym – niepełnosprawny we współczesnej literaturze dla dzieci. W: A. Janus-Sitarz. (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red., Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Studia / Studies

Literackie bohaterki i ich czytelniczki/czytelnicy

Literary Heroines and Their Readers

WERONIKA KOSTECKA ORCID: 0000-0002-2373-7326

Uniwersytet Warszawski

Postfeminizm jako perspektywa rozważań nad kulturą popularną – propozycja metody badań literackiej fantastyki dla młodych dorosłych

Abstrakt: Artykuł stanowi próbę teoretycznego sproblematyzowania zjawiska postfeminizmu w tekstach kultury popularnej oraz zidentyfikowania w tym kontekście istotnych problemów badawczych w odniesieniu do powieściowej fantastyki dla młodych dorosłych. Ponieważ szeroko pojęta fantastyka jest bardzo częstym wyborem czytelniczym młodych Polaków i Polek, autorka zakłada, że to właśnie fantastyka odgrywa ważną rolę w transmisji wzorców kulturowych, w tym także genderowych; stąd wywodzi potrzebę badania fantastycznych konstruktów dziewcząt i kobiet oraz identyfikację feministycznych i postfeministycznych komponentów opowieści, w których konstruktury te występują. W pierwszej części rozróżnia feminizm trzeciej fali i postfeminizm oraz przytacza istotne diagnozy i wnioski wypracowane na gruncie badań nad postfeminizmem w ostatnich dwóch dekadach. W drugiej – przybliża obserwacje i koncepcje dotyczące postfeministycznego wymiaru popkultury oraz przedstawia propozycje wykorzystywania ich w badaniach nad literaturą fantastyczną dla młodych odbiorców, uwzględniając literaturę wydawaną w Polsce, a więc rodzimą i przekładową.

Słowa kluczowe: empowerment, fantastyka młodzieżowa, feminizm, konstruktury dziewczęcości i kobiecości, kultura popularna, młodzi dorośli, postfeminizm

Abstract: The article attempts to problematize the phenomenon of postfeminism in popular culture texts and identify significant research problems related to novels for young adults in this context. Since fantasy and science fiction are prevalent choices of young Poles, the author assumes that these genres play an important role in transmitting cultural patterns, including gender ones. Hence she derives the need to study the fantastic constructions of girls and women and identify the feminist and postfeminist components of the story in which these constructions occur. In the first part, she distinguishes between Third-Wave feminism and postfeminism. She cites important diagnoses and conclusions developed in research on postfeminism in the last two decades. In the second, she introduces the observations and concepts regarding the postfeminist dimension of popular culture and presents proposals for using them in research on fantastic

literature for young audiences, considering native and translated literature published in Poland.

Keywords: empowerment, young adult fantasy and science fiction, feminism, constructions of girlhood and womanhood, popular culture, young adults, post-feminism

WPROWADZENIE

Wyraźna w kulturze popularnej moda na – jak nieraz jest to określane w publicystyce – silne postaci kobiece¹ trwa i umacnia się od co najmniej trzech dekad. Wpisanie w wyszukiwarce platformy streamingowej Netflix frazy *strong woman lead* skutkuje uzyskaniem licznych propozycji zróżnicowanych gatunkowo filmów i seriali, w których pierwszoplanowe role odgrywają bohaterki aktywne w życiu zawodowym i prywatnym, niepokorne, odważne, kontestujące tradycyjne zachodnie normy i oczekiwania społeczne względem kobiet i dziewcząt. Ten popkulturowy trend widoczny jest także w utworach literackich reprezentujących rozmaite konwencje, jak np. kryminalną, thriller czy też tzw. *chicklit*². Aktywne i silne bohaterki masowo pojawiają się również w fantastyce – tak literackiej, jak filmowej – różnego typu: buntowniczkę przeciwko reżimom totalitarnym w dystopijnych państwach, niepokorne protagonistki retellingów baśni, intrygujące heroiny romansów paranormalnych, wojowniczkę, które ratują świat, władczynię fantastycznych uniwersów, bohaterki odkrywające w sobie potrzebę emancypacji i siłę do działania.

Obecność silnej kobiety – a więc dynamicznej, optymistycznej i przedsiębiorczej, jak postrzega tę figurę Agnieszka Graff (2021: 268) – w tekście kultury może stanowić pokusę, by określić go jako feministyczny³. Uważna analiza danej opowieści niejednokrotnie jednak mogłaby postawić taką „etykietę” pod znakiem zapytania. Celem tego artykułu jest objaśnienie zjawiska postfeminizmu oraz przybliżenie perspektywy postfeministycznej jako metody badań literatury popularnej, ściślej – fantastyki młodzieżowej⁴. Szeroko pojęta

¹ Zob. np.: *Silne kobiety...*, 2017; Tarnawska, 2019; Sterna, 2019; Majmurek, 2021; Arya, 2018. Zob. także przykładowe listy książek i fora czytelnicze poświęcone tekstom z silnymi bohaterkami: *Silna postać kobieca w literaturze* na lubimyczytac.pl oraz *Strong Female Character Book Lists* na goodreads.com.

² *Chicklit* – literatura „dla samotnych, dobrze sytuowanych młodych kobiet z wielkich miast” (Marecki, 2018: 13).

³ Na temat takiego zjawiska, zwłaszcza wśród publicystów i recenzentów, zob. Williams, 2010: s. 99–100.

⁴ Na temat prób zdefiniowania fantastyki młodzieżowej zob. Całek, Olkusz, Korczak, Skowera, 2017. Za Maciejem Skowerą (tamże: 118) przyjmuję, że „jeśli chcemy używać formy »literatura młodzieżowa«, także w odniesieniu do fantastyki, możemy potraktować ową literaturę jako kolejną »dziwną instytucję« [autor nawiązuje tutaj do słynnego określenia ukutego przez Jacques’a Derridę, które z kolei wykorzystała Anna Czaбанowska-Wróbel, rozważając wyróżniki literatury dziecięcej] – taką, która pozwala

fantastyka jest bardzo częstym wyborem czytelnictwa młodych Polaków i Polek, czego dowodzą m.in. ponawiane co kilka lat badania czytelnictwa młodzieży (Zasacka, 2014: 85–100; 2020: 72–75). Można zatem pokusić się o tezę, że to właśnie **fantastyka odgrywa ważną rolę w transmisji wzorców kulturowych, w tym także genderowych**. Zakładam więc, że równie istotne jest badanie fantastycznych konstruktów dziewcząt i kobiet oraz identyfikacja feministycznych i postfeministycznych komponentów opowieści, w których konstrukty te występują.

W rodzimych badaniach fantastyki dla młodych dorosłych⁵ perspektywa postfeministyczna jest niemal nieobecna. Moją intencją jest zatem zainicjowanie wśród polskich badaczy i badaczek dyskusji nad postfeministycznym wymiarem fantastyki młodzieżowej wydawanej począwszy od lat 90. ubiegłego wieku, kiedy to w anglosaskiej literaturze przedmiotu zaczęto pisać o zjawisku postfeminizmu i używać tego pojęcia w odniesieniu do kultury popularnej. W pierwszej części artykułu pokrótce objaśnię, czym jest tzw. trzecia fala feminizmu, rozróżnię feminizm trzeciofalowy i postfeminizm oraz przytoczę istotne diagnozy i wnioski wypracowane na gruncie badań nad postfeminizmem w ostatnich dwóch dekadach. Skoncentruję się na pracach autorów i autorek pojmujących postfeminizm jako *false/fake/faux* feminizm czy wręcz antyfeminizm. Odniosę się także do pojęcia popfeminizmu. W drugiej części przybliżę obserwacje i koncepcje dotyczące postfeministycznego wymiaru popkultury oraz przedstawię propozycje wykorzystywania ich w badaniach nad literaturą fantastyczną (a kontekstowo także filmami i serialami⁶) dla młodych odbiorców. Wezmę pod uwagę dwudziestopierw-

powiedzieć »więcej« niż literatura dziecięca, ale »mniej« niż literatura dorosła w zakresie np. seksu i seksualności, śmierci i fizjologii w ogóle, scen drastycznych, zagadnień o charakterze filozoficznym. [...] zawsze będzie chodziło o to, jak skonstruujemy określone kategorie wiekowe i co uznamy za »przeznaczone« odpowiednio dla dzieci, młodzieży i dorosłych”.

⁵ Według badacza literatury *young adult* Michaela Carta są to utwory adresowane tradycyjnie do osób między dwunastym a osiemnastym rokiem życia, jednak współcześnie mianem „młodych dorosłych” określa się w tym kontekście także ludzi dwudziesto-, a nawet trzydziestoparoletnich; zob. np. Cart, 2010, 2016. Rozważając różnice między kategorią literatury młodzieżowej a kategorią literatury dla młodych dorosłych, Skowera et al. (2017: 117) wskazuje: „trudno w pełni pogodzić [tę drugą] z powszechnym w naszym kraju rozumieniem pojęcia »młodzież«. [...] formuła *young adult literature* sugeruje pewne przesunięcie akcentów – zastosujemy ją, jeśli utworom, o których będziemy mówić, bliżej będzie w naszej opinii do literatury dorosłej (zwłaszcza popularnej) niż do tekstów postrzeganych jako dziecięce, a w przypadku nazwy »literatura młodzieżowa« – będzie chyba odwrotnie. Nie oznacza to oczywiście, że mamy do czynienia ze zbiorami rozłącznymi – ten sam utwór może być, w zależności od podejścia osoby poddającej go namysłowi, okreśłany mianem zarówno młodzieżowego, jak i *young adult*”. W niniejszym tekście określeń „literatura dla młodych dorosłych” oraz „literatura młodzieżowa” dla ułatwienia będę używała zamiennie.

⁶ W artykule nie odnoszę się do gier video, ponieważ ich analiza wymaga specyficznego instrumentarium badawczego – zagadnienie to nie wchodzi w zakres niniejszego

szowieczną⁷ literaturę wydawaną w Polsce, a więc rodzimą i przekładową. Proponując katalog zagadnień badawczych oraz podając przykłady powieści wartych analizy, nie będę rozstrzygać o feministycznym bądź postfeministycznym charakterze poszczególnych utworów; tego rodzaju rozstrzygnięcia mogą być jedynie efektem gruntownych badań, które poprzez niniejszy artykuł pragnę zainicjować.

Tworząc korpus badanych utworów literackich, musiałam wybrać i zastosować kryteria ich doboru. Co oczywiste, nie jest możliwe odniesienie się do wszystkich tekstów polskich i przekładowych, ponieważ jest ich bardzo dużo. Dlatego starałam się wybrać te reprezentatywne dla problematyki postfeminizmu; w tym celu potrzebowałam eklektycznego podejścia do zbudowania korpusu. W poszczególnych przypadkach biorę zatem pod uwagę popularność utworu na portalach i forach czytelniczych, jego adaptacji filmowych i serialowych, przyznane nagrody literackie, oceny krytyczne czy też wpływ na publicystyczne i akademickie dyskusje o trendach czytelniczych wśród młodzieży. Zdając sobie sprawę z ryzyka zarzutu o przypadkowość doboru utworów, zauważam jednak, że mnogość tekstów czerpiących z konwencji fantastycznej i potencjalnie wpisujących się w nurt postfeminizmu wskazuje na: 1) wagę podjętego przeze mnie tematu; 2) potrzebę doboru opartego na wielu różnych kryteriach; 3) konieczność subiektywnego wyboru. Ową subiektywność uzasadniam zwrotem afektywnym m.in. w humanistyce (Myrdzik, 2017). Po strukturalizmie, a więc metodologii „niedoceniającej tego, co jest ekspresyjne i afektywne” (117) nie sposób już pomijać „ja” badacza. Jak pisze Martyna Pryszmont-Ciesielska (2017: 123), jest ono „indywidualnie i subiektywnie skonstruowaną perspektywą, z której [badacz – W.K.] dokonuje [...] oglądu świata społecznego” – w przypadku moich badań są to zjawiska związane z ideologią postfeminizmu odzwierciedlające się w utworach literackich dla młodzieży. Cytowana autorka zwraca uwagę, iż „Ja» badacza jest [...] czynnikiem uwzględnianym w trajektorii badań, która prócz czynników technicznych obejmuje również elementy będące wypadkową doświadczenia badacza, tj. jego stosunki i relacje wytworzone podczas badań, a także płeć, narodowość, kulturę, wiek itp.” (123). Za szczególnie istotny czynnik uznaję płeć – moje „ja” badaczki, „ja” kobiece, ma wpływ na selekcję materiału do analizy, zwłaszcza że „badania feministyczne koncentrują się na kobiecym sposobie doświadczania świata osobistego i społecznego, [...] jednocześnie dopuszczając, a wręcz zalecając, aby osoby stosujące tę perspektywę uwzględniały w badaniach swoje osobiste doświadczenia i emocje” (Worek, 2012: 127–128). Wreszcie, moją

tekstu; na temat bohatererek gier zob. Flamma, 2021. Konstrukty kobiecości i dziewczęcości w komiksach również, jak sądzę, wymagają osobnego namysłu; na ten temat zob. Żaglewski, 2019.

⁷ Wyjątkowo biorę także pod uwagę teksty wydane wcześniej, ale spopularyzowane dopiero w ostatnich latach poprzez serialowe adaptacje, jak cykl „Mroczne materie” Philipa Pullmana.

sytuację i tożsamość jako badaczki określa nie tylko płeć i wynikające z niej doświadczenia oraz kontekst oglądu rzeczywistości i lektury tekstów, lecz także fakt, że zaliczam samą siebie do kategorii „aca-fanów”, a więc badaczy będących członkami społeczności zarówno akademickiej, jak i fanowskiej (Cristofari, Matthieu, 2016: 4); zajmując się fantastyką *young adult* profesjonalnie, jestem zarazem jej miłośniczką i członkinią środowiska jej fanów i fanek.

Na koniec uwag metodologicznych pragnę zaznaczyć, że nie jest moim zamiarem poddanie analizie poszczególnych utworów literackich; niniejszy artykuł stanowi próbę teoretycznego sproblematyzowania zjawiska postfeminizmu w tekstach kultury popularnej oraz zidentyfikowania w tym kontekście istotnych problemów badawczych w odniesieniu do powieściowej fantastyki dla młodych dorosłych. Sformułowane przeze mnie tezy i koncepcje będą wymagały weryfikacji poprzez konfrontację z materiałem literacką.

TRZECIA FALA FEMINIZMU VS POSTFEMINIZM

Postfeminizmu nie można rozpatrywać w oderwaniu od tzw. feminizmu trzeciej fali, który narodził się na początku lat 90. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych⁸. To właśnie w tamtej dekadzie nastąpił zwrot w rozwoju teorii feministycznej, kiedy to fundamentalne założenia i postulaty drugiej fali zaczęły być ostro krytykowane przez nowe pokolenie feministek z Judith Butler na czele (McRobbie, 2007: 29). W artykule opublikowanym na łamach słynnego drugofalowego czasopisma „Ms.” i zatytułowanym *Becoming the Third Wave*, Rebecca Walker (1992) – córka jednej z liderek tzw. czarnego feminizmu – podkreśliła, że potrzeba walki z dyskryminacją i uprzedmiotowieniem

⁸ Przy czym część badaczek neguje odrębność trzeciej fali feminizmu i uznaje istnienie jedynie dwóch pierwszych (Strand, 2011: 25–26). Ponadto, jak słusznie zwraca uwagę Olga Cielemecka (2014: 29–30): „Ujmowanie czasu poprzez pojęcie fal jest jednak kontrowersyjne, ponieważ ma ono także swój wymiar przestrzenny, czy może raczej: topograficzny. O ile jest to pojęcie pomocne w porządkowaniu historii ruchu feministycznego w Stanach Zjednoczonych, o tyle niekoniecznie adekwatnie opisuje ono walki o wyzwolenie kobiet w innych rejonach świata, stając się narzędziem imperializmu kulturowego, narzucającym model dynamiki feministycznej aktywności i kształt refleksji poza obszarem Stanów Zjednoczonych”. **Ponieważ jednak moje badania dotyczą kultury popularnej i masowej zachodniego kręgu kulturowego, pozostaję przy pojęciu trzeciej fali feminizmu.** Nie będę natomiast nawiązywać do pojęcia czwartej fali, ponieważ jest stosunkowo nowe (nie ma też powszechnej zgody co do potrzeby jego wyodrębniania) – brak dystansu czasowego czyni jego wnikliwą eksplorację i precyzyjne objaśnienie niemożliwymi; jak piszą Joanna Helios i Wioletta Jedlecka (2018: 101): „Obecnie mówi się o czwartej fali feminizmu zapoczątkowanej przez Hillary Clinton. Ta odłona feminizmu ma krytykować sam feminizm. Dostrzega się słabe strony wszystkich poprzednich odłon, wady, które legły już u podstaw feminizmu. Ciężko jest wyznaczyć konkretne założenia tej fali. [...] Czwarta fala, jeśli faktycznie można ją wyróżnić, znajduje się dopiero w fazie rozwoju i ciężko scharakteryzować dokładnie jej postulaty”.

kobiet bynajmniej nie zniknęła, oraz zaapelowała o świadomość społeczno-polityczną swoich amerykańskich współobywatelek. Dała także wyraz odrębności nowego pokolenia feministek wobec generacji swoich matek⁹. Niejednokrotnie można spotkać się ze stwierdzeniem, że trzecia fala stanowiła reakcję na tzw. *backlash* lat 80. – czyli przeświadczenie, że idee feministyczne są już przestarzałe i niepotrzebne (Valdivia, Projansky, 2006: 248) – oraz na „wyczerpanie formuły i strategii feminizmu drugofalowego” (Cielemęcka, 2014: 29–30). Krytykowano m.in. esencjalizację takich pojęć jak „kobiety” i „siostrzeństwo” (*sisterhood*)¹⁰ oraz rozwijanie feministycznych teorii na podstawie błędnego założenia o podobieństwie wszystkich kobiet, co w konsekwencji doprowadziło do ignorowania rozmaitych nierówności społecznych i wykluczenia kobiet niewykształconych, o niskim statusie ekonomicznym, nieheteronormatywnych, niebiałych etc. (Pinterics, 2001: 16, 20; Adriaens, 2009). Ideą feminizmu trzeciej fali jest natomiast wielogłosowość; jak pisze Grażyna Strand (2011: 25–26), pozostaje on „otwarty na problemy wszystkich kobiet. Poruszane są w nim [...] również zagadnienia uznawane wcześniej za sferę tabu. [...] stał się reprezentantem wielu kultur, tożsamości etnicznych, religijnych, czy rasowych stając się ruchem heterogenicznym”.

Pojęcie postfeminizmu również rozpowszechniło się w latach 90. XX w.¹¹, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii – zarówno w dyskursie akademickim, jak i publicystyce (Negra, Tasker, 2007: 8). W literaturze przedmiotu można odnaleźć rozmaite sposoby jego rozumienia. Joanna Sieracka (2015: 77) zwraca uwagę na opinię „większości autorek”, zgodnie z którą jest to „zjawisko ambiwalentne, pełne sprzeczności i odrębne zarówno od trzeciej fali feminizmu, jak i antyfeminizmu”. Z kolei Fien Adriaens i Sofie Van Bauwel (2014: 175) wskazują:

przedrostek „post” w słowie „postfeminizm” wywołuje wiele dyskusji. „Post” jest często uważany za „po” [feminizm – W.K.] lub nawet „anty”-feminizm. Jednakże przedrostek „post” ma również pozytywne konotacje dla znacznej liczby autorek. Rozumieją go one jako „w odniesieniu do” [feminizmu – W.K.], „związany z” feminizmem, a nie „oderwany od” niego i używają tego terminu, aby wskazać zmiany w dyskursie feministycznym¹².

⁹ Rebecca Munford i Melanie Waters (2014: 23) twierdzą, że w wielu publikacjach trzeciofalowych feministek widać potrzebę autonomii wobec wcześniejszego pokolenia oraz tendencję do pojmowania teorii feministycznej poprzez metaforę relacji matki i córki (stąd, zdaniem autorek, niebezpieczeństwo postrzegania samych siebie przez feministki trzeciej fali wyłącznie jako córki swoich matek).

¹⁰ O idei siostrzeństwa propagowanej przez feministki drugiej fali zob. Mrozik, 2012: 235–241.

¹¹ Termin ten został jednak pierwotnie użyty już w roku 1919, w innym kontekście – zob. Munford, Waters, 2014: 25.

¹² O ile nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autorki artykułu. Sposoby rozumienia postfeminizmu są także szczegółowo opisane w: Adriaens, 2009.

Mimo aktywności działaczy i działaczek oraz teoretyków i teoretyczek trzeciej fali część badaczy i badaczek utożsamia ją z postfeminizmem rozumianym jako przeświadczenie, że cele feminizmu zostały już osiągnięte, zatem nie jest on już potrzebny (Adriaens, 2009; Helios, Jedlecka, 2018: 93; Pinterics, 2001: 20; Valdivia, Projansky, 2006: 285). W niniejszym artykule oraz w postulowanych przeze mnie badaniach nad fantastyką dla młodych dorosłych odrzucam jednak takie utożsamienie i **proponuję pojmowanie postfeminizmu jako *false, fake* czy też *faux* feminizmu¹³, a więc feminizmu fałszywego, skupionego wyłącznie na indywidualnym wymiarze emancypacji i empowermentu¹⁴, jednym słowem – pozorowanego (w przeciwieństwie do trzeciofalewego)¹⁵**, co wyjaśniam dokładnie w kolejnej części artykułu.

Uznawany za część kultury konsumpcyjnej, postfeminizm bywa rozumiany jako zabieg medialny polegający na kreowaniu wizerunku silnych, aktywnych kobiet – atrakcyjnych we własnych oczach, ale też w oczach mężczyzn – i zwiększaniu za pomocą tych reprezentacji popytu na poszczególne produkty. Dobitnie wyjaśnia to zjawisko Amber E. Kinser (2004: 144), która zarazem kategorycznie odróżnia postfeminizm od feminizmu:

Feminizm jest fałszywy, gdy jest mylony ze sprzeciwem *per se*. W tej formie wszystko, co wygląda tak, jak gdyby ktoś odrzucał jakiejkolwiek kulturowe ograniczenia, szczególnie jeśli czyni to kobieta, liczy się jako feminizm. Postfeminizm jest genialny częściowo dlatego, że przejmuje język feminizmu, a następnie przypisuje go pewnego rodzaju zachowaniom konsumenckim, które zaspokajają młodzieńczy głód wyjątkowości, nawet jeśli ta sprzedawana wyjątkowość jest w przypadku innych osób taka sama. Ów „wolnorynkowy indywidualizm” [...] czy też „konsumencki feminizm” [...] nie tworzy ruchu feministycznego, chociaż daje kobietom takie poczucie oraz złudzenie, że i one pomagają go współtworzyć. [...] Jeśli [kobieta – W.K.] kupuje herbatę stworzoną wyłącznie dla kobiet, [...] albo kupuje czarny lakier do paznokci zamiast

¹³ Pojęcia *false feminism* używa m.in. Amber E. Kinser (2004). Autorka analizuje także zjawisko określane przez nią jako *weak feminism*. O ile fałszywy feminizm skutkuje, jej zdaniem, brakiem jakiejkolwiek autentycznego ruchu feministycznego, o tyle słaby – minimalizacją tego ruchu, który, w zredukowanej i zmarginalizowanej formie, nadal może być łatwo kontrolowany przez kulturę patriarchalną; zob. tamże: 144. Z kolei pojęcie *faux feminism* można znaleźć np. w: Pershing, Gablehouse, 2010: 153. Zarówno *faux feminism*, jak i *fake feminism* to terminy stosowane przez Jacka Zipesa (2012).

¹⁴ Angielski termin *empowerment* ma dość szerokie znaczenie; na język polski bywa tłumaczony jako „uwłasnowolnienie”, „upełnomocnianie” czy też „upodmiotowienie”; zob., odpowiednio, np.: Barani, 2008; Szolc, 2020; Farnia, 2019 (w ostatnim przypadku odwołuję się do oficjalnego tłumaczenia angielskiego tytułu: *Is the Film as Empowering as the Book?*). Wobec braku konsensusu w rodzimej literaturze fachowej co do polskiego odpowiednika tego terminu, w niniejszym artykule będę używała terminu angielskiego, poddając go polskiej fleksji – podobnie jak czynią to np. Anita Gulczyńska i Mariusz Granosik (2014) czy też Magda Urbańska (2011).

¹⁵ Kinser (2004: 142, 146) stwierdza, że wyraźne i klarowne odróżnienie się feminizmu trzeciej fali od postfeminizmu jest jednym z najważniejszych zadań tego pierwszego.

różowego, albo kupuje różowy, aby zmanifestować, że nie boi się kobiecości, albo kupuje L'Oreal, ponieważ jest tego warta, [...] te zachowania nie są równoznaczne z feminizmem, chociaż często funkcjonują jako substytuty ruchu feministycznego¹⁶.

Podobną refleksję formułuje Agnieszka Graff (2021: 195):

Postfeminizm oznacza gotowość czerpania ze zdobyczy ruchu kobiecego połączoną z aroganckim odrzuceniem jego ideałów. Jest to światopogląd możliwy dzięki temu, że pamięć zbiorowa, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o prawa kobiet, bywa niezmiernie krótka. Nie pamięta się, jak niedawno tych praw nie miałyśmy i kto je dla nas wywalczył. Zapominanie stanowi zabieg niezwykle wygodny dla współczesnej kobiety sukcesu: tej realnej, usadowionej gdzieś w roli rodzyńka, i tej fikcyjnej, lakierowanej bohaterki czasopism kobiecych i seriali telewizyjnych.

Konstatacje obu cytowanych badaczek można by odnieść do, wydawałoby się, „feministycznych” tekstów kultury popularnej, których bohaterki kreowane są (i określane w publicystyce) jako kobiety silne, wyjątkowe, samostanowiące, wyemancypowane czy też emancypujące się itd. Zdaniem Adriaens i Van Bauwel (2014: 179), to popkultura – za pośrednictwem mediów masowych – odgrywa kluczową rolę w reprodukowaniu, utrwalaniu i rozwijaniu tego typu konstruktów kobiet i dziewcząt; dlatego też to właśnie perspektywa postfeministyczna pozwala wnikliwie badać teksty kultury popularnej.

W tym miejscu należy postawić pytanie o **relację między postfeminizmem a popfeminizmem**. Olivia Kłusek (2016: 40) na podstawie analizy luksusowej prasy kobiecej dostępnej w Polsce w drugiej dekadzie XXI w. stwierdza, że popfeminizm stanowi „post- lub pseudowersję” feminizmu, bazującą m.in. na „lifestylowej kobiecości”, „propagowaniu wolności, możliwości wyboru (przede wszystkim w seksualności, dobieraniu partnerów, do operacji plastycznych [...]), „byciu »sexy«”, „sukcesie w ramach własnej biografii” oraz „kobiecej współpracy”. Podobną refleksję formułuje Agnieszka Gromkowska-Melosik (2010: 225): jej zdaniem, popfeminizm „wydaje się trywialny i zaprzecza ideałom feminizmu, [...] jednak pozwala na osiągnięcie subiektywnego poczucia emancypacji i upodmiotowienia. [...] ikony popfeminizmu stanowią symbole asertywności, wyzwolonej i świadomej siebie seksualności, decyzyjności i samorealizacji”. Na potrzeby tego artykułu **popfeminizm i postfeminizm traktuję więc jako synonimy¹⁷, jednakże świadomie nie używam pierwszego z tych terminów**. W moim odczuciu, jeśli utożsamia-

¹⁶ Zob. także: Hammer, Kellner (2009: 225); autorzy uważają, że rozmaite odmiany feminizmu spopularyzowane przez mechanizmy medialne i rynkowe to w istocie eufemizm na określenie „»stylu życia« lub fałszywego feminizmu »seksu i zakupów«, który wspiera wartości ultrakapitalistyczne i konsumenckie, skupiony na sobie materializm oraz zachodnie ideały”.

¹⁷ Nie jestem w tym odosobniona; zob. Gromkowska-Melosik, 2010: 137.

my oba te pojęcia, jednocześnie przyjmując, że „postfeminizm” ma konotacje negatywne, przedrostek „pop” zdaje się mieć znaczenie pejoratywne, w związku z czym zdeprecjonowana zostaje sama kultura popularna; takiej sugestii chcę uniknąć, po pierwsze, „programowo”, po drugie zaś – ze względu na moje przekonanie, że nie wszystkie wytwory popkultury odnoszące się (wewnątrz- czy zewnątrztekstowo) do kobiet są z założenia postfeministyczne.

W kontekście badań nad kulturą popularną Adriaens (2009) stwierdza, że postfeminizm to „pluralistyczny dyskurs, umiejscowiony głównie w akademickim kontekście telewizji i kulturoznawstwa”. Moja propozycja metodologiczna polega na zastosowaniu go jako narzędzia analizy i perspektywy interpretacyjnej również na gruncie literaturoznawstwa, w badaniach nad utworami dla młodych dorosłych. Formułując poszczególne problemy badawcze, odniosę się do szeroko pojętej fantastyki; krytykę postfeministyczną można by jednak zastosować także wobec innych odmian gatunkowych literatury popularnej.

OBLICZA POSTFEMINIZMU W KULTURZE POPULARNEJ – PROBLEMY BADAWCZE W KONTEKŚCIE FANTASTYKI DLA MŁODYCH DOROSŁYCH

EGOCENTRYCZNY EMPOWERMENT

Słynna trzeciofalowa autorka o pseudonimie bell hooks¹⁸ w 2000 r. zwróciła uwagę na rozpowszechniające się przekonanie, zgodnie z którym kobieta może być feministką, nawet jeżeli nie próbuje podważać i zmieniać ani kulturowych norm, ani własnych postaw i sposobów myślenia; nie musi mieć ściśle określonych poglądów politycznych ani angażować się w politykę, by „wpasować” feminizm w swój styl życia (bell hooks – 2000: 5–6 – używała pojęcia *lifestyle feminism*). Podążając tym torem myślenia, Diane Negra i Yvonne Tasker (2007) odróżniły **feministyczną politykę** od **postfeministycznej kultury**, a więc w gruncie rzeczy popkultury – takich jej wytworów, które pozbawione są komponentu politycznego rozumianego jako świadome dążenie bohaterek (ale też twórców i twórczyń) do zmian systemowych, a więc przeobrażania patriarchalnego porządku społecznego – opartego na nierównościach, dyskryminacji i opresyjnych relacjach władzy – i to nie tylko we własnym, wąskim interesie. Badaczki kultury popularnej ostatnich trzech dekad niejednokrotnie wiążą tak postrzegany postfeminizm ze zrodzonym w latach 90. ubiegłego wieku zjawiskiem *girl power* (Lisiak, 2019: 49)¹⁹, łączonym

¹⁸ Właśc. Gloria Jean Watkins, jedna z czołowych przedstawicielek czarnego feminizmu.

¹⁹ Jak wyjaśnia Agata Lisiak (2019: 50), „popularyzacja *girl power* opierała się na jej zindywidualizowanej, odpolitycznionej wersji i obejmowała masową produkcję szablonów i metek. Prawdopodobnie najbardziej widoczne było to w estetyce *girl bandów* z lat 90. zeszłego stulecia, takich jak słynne Spice Girls, w którym każda z pięciu członkiń prezentowała zredukowany do kilku uproszczonych cech typ dziewczyny – typ, który można łatwo konsumować, kupując odpowiednie atrybuty”.

przez Sieracką (2015: 79) z „neoliberalnym imperatywem sukcesu”, a którego aspekty, zdaniem Christy Williams (2010: 100), „stały się społecznie akceptowalną formą feminizmu, przedkładającą indywidualną siłę i niezależność przy jednoczesnym zachowaniu seksualnej atrakcyjności nad pracę w kierunku zmiany społecznej czy systemowej”²⁰. W tym kontekście wielokrotnie wskazywano na postfeministyczny wymiar takich produkcji telewizyjnych oraz powieści i ich filmowych adaptacji, jak *Ally McBeal* (1997–2002), *Seks w wielkim mieście* (1998–2004), *Gotowe na wszystko* (2004–2012), *Dziennik Bridget Jones* (powieść – 1996, ekranizacja – 2001) czy *Diabeł ubiera się u Prady* (powieść – 2003, ekranizacja – 2006) (Graff, 2021: 182–201; Adriaens, 2009; Adriaens, Van Bauwel, 2014; McRobbie, 2007). Koncentracja na rozwoju indywidualnym rozumianym jako sukces zawodowy, satysfakcjonujący związek z mężczyzną, organizowanie swojego życia na podstawie wzorców i porad promowanych przez programy „lajfstajlowe” itd. bywa wręcz rozumiana jako antyfeminizm (McRobbie, 2007: 41). Kategoryczną opinię na ten temat przedstawiły Sarah Projansky i Leah R. Vande Berg; prowadząc rozważania nad serialem *Sabrina, nastoletnia czarownica* (emitowanym w latach 1996–2003), oskarżyły postfeminizm przejawiający się w mediach i kulturze popularnej (nazywany przez nie także *prime time* feminizmem) o doprowadzenie do sytuacji, w której „złożoność feministycznych teorii i działań jest stracona” (Projansky, Vande Berg, 2000: 15).

Skupienie wyłącznie na własnym interesie pod pozorem indywidualizmu oraz egocentryczny wymiar działań i wyborów, pozbawionych charakteru aktywności społeczno-politycznej, traktowane są często jako czynniki odróżniające postfeminizm od feminizmu (Negra, Tasker, 2007: 2). Według Graff (2021: 196) „postfeminizm sugeruje [odwrotnie niż feminizm – W.K.], że wszystko, z polityką włącznie, jest tak naprawdę prywatne”. Sieracka (2015: 81–82) pisze wręcz o „fetyszizacji wolności wyboru” i dodaje, że „wrażliwość [postfeministyczna – W.K.] odrzuca realność opresji i przemocy wobec kobiet”. Czternaście lat po diagnozie bell hooks Adriaens i Van Bauwel (2014: 179) potwierdziły, że postfeminizm należy rozpatrywać „w XXI-wiecznym kontekście charakteryzowanym przez neoliberalizm, kapitalizm, społeczeństwo konsumenckie, indywidualizm, postmodernizm oraz malejące zainteresowanie polityką i aktywizmem”. Badaczki takie, jak przywoływana już Kinser, niezmiennie natomiast podkreślają, że postawa autentycznie feministyczna charakteryzuje się zdolnością do krytycznej analizy zastanej rzeczywistości oraz działaniami na rzecz zmiany społecznej, zaś *poczucie* siły i wzmocnienia (empowermentu) nie jest tożsame z wysiłkiem podejmowanym w celu ich *faktycznego* uzyskania (Kinser, 2004: 134, 146–147).

Jako badaczce kultury popularnej kluczowa wydaje mi się świadomość **różnicy między feministką a „silną kobietą”**, na co w kontekście dyskusji z mło-

²⁰ Zob. także: Melosik, 2010: 122; Gromkowska-Melosik, 2010. Z kolei Klusek (2016: 35) traktuje *girl power* jako odrębne względem popfeminizmu zjawisko.

dymi ludźmi (studentami i studentkami) na temat tekstów popkultury zwróciła uwagę Alyson Bardsley (2006: 192). Takie badaczki współczesnych filmowych retellingów baśni²¹, jak wspomniana już Williams (2010), a także Allison Craven (2017) czy Linda Pershing i Lisa Gablehouse (2010), wielokrotnie podkreślały, że zastąpienie biernej bohaterki aktywną ani nie konstytuuje feminizmu, ani nie stanowi gwarancji zakwestionowania spetryfikowanych kulturowych norm. Interesujące jest zresztą samo pojęcie aktywności. Współczesne słownikowe definicje objaśniają ją jako „zdolność albo skłonność do działania; energię” (*Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego), określenie „aktywny” zaś – jako „przejawiający inicjatywę, biorący żywy udział w czymś” (*Słownik języka polskiego PWN*). Zwróćmy uwagę, że żadna z tych dwóch definicji nie łączy aktywności ze **sprawczością** – na której przecież opiera się emancypacja i która stanowi jeden z podstawowych celów feminizmu. Filmowa Jasmina, protagonistka aktorskiego remake’u *Aladdyna* (2019) Wytwórni Disneya, nie staje się feministką jedynie dlatego, że przeciwstawia się swojemu antagoniście i ma ambicje polityczne (i tylko ambicje – widzowie nie mają szansy się dowiedzieć, jak faktycznie wykorzysta dostęp do władzy), ani też dzięki emocjonalnie wyśpiewywanej przez siebie piosence – wyrażającej jej chęć zyskania podmiotowości – o refrenie „I won’t go speechless”. Co więcej, jak wskazuje Gromkowska-Melosik (2010: 222), w rozpowszechnionym przez kulturę popularną „biograficznym projekcie samorealizacji” akcent przenoszony jest „ze strukturalnego wyjaśniania nierówności płci na partykularne okoliczności i cechy charakteru jednostki”. Stąd blisko już do diagnozy postawionej przez Williams (2010: 114–115), której zdaniem implikacje perspektywy postfeministycznej w tekstach kultury popularnej są następujące: „kiedyś było coś nie tak z kobietami – były słabe i bierne – ale teraz, gdy są silniejsze, wszystko jest w porządku”.

Problemy badawcze, które należy uwzględnić, analizując literaturę fantastyczną dla młodzieży z perspektywy postfeministycznej, proponuję zatem sformułować następująco:

- Na czym opiera się ewolucja bohaterki pretendująca do miana emancypacji? Jak konstruowane są „kobieca aktywność” i „kobieca siła”? Czy skutkują faktyczną sprawczością, a jeśli tak, to w jakim zakresie i w jakim celu – czemu i komu służy emancypacja bohaterki?
- Na czym bazują, czemu służą i do czego prowadzą społeczne interakcje postaci kobiecej?

²¹ Współczesne retellingi baśni w postaci utworów literackich, filmów czy seriali włączam do obszaru fantastyki; takie ich cechy jak wielowątkowa fabuła, psychologizacja postaci czy konkretyzacja przestrzeni sprawiają, że w sensie genologicznym nie są już baśniami. Z definicją postmodernistycznego retellingu baśni można zapoznać się w: Skowera, 2016: 56–58. O związku postmodernistycznych retellingów baśni z ideami zakorzenionymi w krytyce feministycznej i studiach genderowych zob.: Bacchilega, 1997; Bednarek, 2011; Kostecka, 2016. Na temat feministycznych reinterpretacji zarówno baśni, jak i mitów zob. Schanoes, 2014; Lasoń-Kochańska, 2004, 2005.

- Jakie jest źródło indywidualnego rozwoju i empowermentu bohaterki oraz czy mają one jakieś implikacje społeczne i polityczne?
- Czy badany utwór literacki kwestionuje istniejący porządek społeczny, kulturowe i systemowe przejawy nierówności, dyskryminacji, uprzedmiotowienia itd.? Czy nawiązuje w jakimś stopniu do idei feminizmu, zgodnie z którą ma on na celu „zakłócenie konwencjonalnych polaryzacji męskie/kobiece, dostrzeżenie innych stanowisk i identyfikacji oraz postawienie istotnych pytań dotyczących kwestii władzy i przywilejów, nie tylko w odniesieniu do płci i seksualności, lecz także rasy, pochodzenia etnicznego, klasy, kultury, niepełnosprawności, religii i narodowości” (Pershing, Gablehouse, 2010: 151)? Czy czerpie z feministycznej etyki troski, która „zakłada, że poczucie odpowiedzialności za innych w budowanych relacjach stwarza porządek społeczny, który nie pozwala na pełne korzystanie z praw indywidualnych” (Łapniewska, 2017: 104)?
- Idąc dalej tym tropem: jeśli autor lub autorka przedstawia losy bohaterki i jej społeczne interakcje w powiązaniu z rozważaniami nad kondycją środowiska naturalnego, czy czyni to w duchu ekofeminizmu, a więc czy dostrzega relację między traktowaniem kobiet i innych grup systemowo marginalizowanych a postawami wobec istot nie-ludzkich i przyrody (Warren, 1997: xi)?

W odniesieniu do literackiej fantastyki dla młodych dorosłych trzeba by np. postawić pytanie o motywacje podjęcia wysiłku emancypacji w przypadku takich walecznych bohaterek, jak Katniss Everdeen (*Igrzyska śmierci* Susan Collins, 2009, 2010a, 2010b), Cinder (*Saga księżycowa* Marissy Meyer, 2012, 2013, 2019, 2020), Mika (*5 sekund do Io* Małgorzaty Wardy, 2015, 2017), Alina Starkov (*Trylogia Grisza* Leigh Bardugo, 2013, 2014, 2015) czy też amazonka Diana (*Wonder Woman. Zwiastunka wojny* tej samej autorki, 2021). W jaki sposób zmieniało się postrzeganie własnej emancypacji przez te powieściowe protagonistki? Z czego wynikają ich starania o poczucie siły i upodmiotowienia? Czy i w jakim stopniu ich potrzeba stworzenia znaczącej, indywidualnej *herstory* przerodziła się w zaangażowanie we współtworzenie – czy też odkłamywanie – *herstory* wspólnotowej, o pozajednostkowym znaczeniu? Podobnie: czy i w jakim stopniu ich potrzeba indywidualnego empowermentu połączyła się z etyką troski i przerodziła w zaangażowanie społeczno-polityczne (a może też ekologiczne) – a jeśli się pojawiła, to czym była podyktowana? Dalej: jaką formę przybiera owo zaangażowanie, na jakich strategiach bazuje (spektakularne działania postaci wymienionych wyżej vs „praca u podstaw” np. głównej bohaterki *Roku próby* Kim Liggett, 2021, młodszej siostry protagonistki *Igrzysk śmierci* czy też, do pewnego stopnia, tytułowej Lustrzanny Christelle Dabos, 2019, 2020a, 2020b, 2021)? Jak są obrazowane i rozwiązywane ewentualne konflikty między szczęściem osobistym a dobrem społecznym w powieściach przywołanych autorek? Ostatecznie zaś: w jaki sposób i w jakim

zakresie twórcy i twórczynie fantastyki kierowanej do młodych dorosłych konstruują doświadczenie dziewczęcej i kobiecej sprawczości?

GIRL POWER VS SIOSTRZEŃSTWO

Postfeministyczna natura egocentrycznego, indywidualnego empowermentu przejawia się także w braku zainteresowania bohaterek tekstów kultury popularnej (a więc przypuszczalnie także ich twórców i twórczyń) ideą siostrzeństwa, a w skrajnej postaci – we wrogości między kobietami. Zdaniem bell hooks (2000: 13–18), nie istnieje wspólny interes wszystkich kobiet, siostrzeństwo powinno więc polegać na ich współdziałaniu przy jednoczesnej świadomości różniących je kontekstów społecznych, doświadczeń i problemów – czy wręcz z powodu tej świadomości. W 2012 r., kiedy to premierę miały filmy *Królewna Śnieżka* oraz *Śnieżka i Łowca*, a pierwszy sezon serialu *Dawno, dawno temu* (2011–2018) został już wyemitowany, głos zabrał słynny badacz baśni i ich współczesnych przeobrażeń Jack Zipes. Ostro skrytykował postfeministyczny wymiar wspomnianych tekstów popkultury: „te seriale i filmy skupiają się na kobietach i ich wzajemnych konfliktach. [...] Dlaczego przerabiamy opowieści Grimmów w uwsteczniający sposób, bez zrozumienia złożonych problemów, jakie mają dzisiaj kobiety? Te filmy nie mają nic do powiedzenia dzisiejszemu światu. [...] Zawsze jest tam nuta *faux* feminizmu, czy też *false* feminizmu” (Zipes, 2012)²². Tekst kultury, w którym silna, aktywna i niepokorna bohaterka mierzy się z wrogimi sobie (i/lub wobec siebie) kobietami czy choćby cierpi z powodu braku wsparcia z ich strony – i który w żaden sposób nie dekonstruuje tego typu relacji – z założenia zatem nie może być feministyczny.

Co więcej, z pozornym, fałszywym feminizmem mamy do czynienia nie tylko wtedy, gdy idea siostrzeństwa zostaje zakłócona, zanegowana, wypaczona itd., lecz także wówczas, gdy zostaje zupełnie zignorowana. Paradoksalnie takim przejawem unieważnienia, czy też unicestwienia siostrzeństwa, jest, jak dowodzi Agata Lisiak, koncepcja *girl power*. Badaczka postuluje „odheroizowanie” siły dziewczyn: „Wzorce dziewczynkości wykreowane przez *girl power* okazują się niewystarczające do utworzenia nowej wyobraźni politycznej, ponieważ zbyt mocno opierają się na rzekomej wyjątkowości doświadczeń pojedynczych dziewczyn zamiast na tym, co je łączy. Bohaterki są nam równie mało potrzebne, jak bohaterowie” (Lisiak, 2019: 60).

W tym kontekście problemy badawcze proponuję zatem sformułować następująco:

- Jaki jest charakter relacji między bohaterkami? Jeśli relacje te opierają się na (jednostronnej lub wzajemnej) niechęci czy wręcz wrogości, to czym jest ona podyktowana, i czy / w jakim kierunku ewoluują?

²² Na temat fałszywego feminizmu współczesnych baśni filmowych badacz wypowiadał się już wcześniej – zob. Zipes, 2009.

- Czy badany tekst ukazuje wyłącznie wyjątkowość jednostek, czy także siłę wspólnotowych więzi i ich realny wpływ na system społeczno-polityczny?
- Jeśli bohaterki tworzą wspólnotę, na jakich wartościach jest ona oparta?
- Czy owa wspólnota uwzględnia różnorodność jej członkiń, ich społecznych doświadczeń, a także potrzeb, interesów i celów?

Oczywiście w przypadku utworów fantastycznych dla młodzieży heroizacja bohaterek jest, zasadniczo, nieunikniona, jako że teksty te niezależnie od konwencji (czyli rozmaitych odmian fantastyki) mają zazwyczaj charakter inicjacyjny i/lub zawierają motywy questu – trudnego zadania, misji o ogromnym znaczeniu, której podejmuje się protagonistka²³. Czy jednak zawierają też motywy współdziałania w duchu siostrzeństwa? Z czego wynika wrogość między bohaterkami i czy zostaje przekształcona (co jest impulsem do zmiany?) w relacje o pozytywnym charakterze – czy pomimo nietożsamyh interesów bohaterki identyfikują wartości, doświadczenia, cele, które je łączą (*5 sekund do Io*; *Akademia dobra i zła* Soman Chainanego, 2015; *Trylogia Grisa*; *Lustrzanna*)? Za pomocą jakich środków narracyjnych i pomysłów fabularnych i w jakim celu dokonywana jest polaryzacja dziewczęcej/kobiecej grupy oraz jaką rolę odgrywają w tej polaryzacji postaci chłopców/mężczyzn (społeczność szkolna w *Królu Kier* Aleksandry Polak, 2017)? Na czym bazują modele pozytywnych relacji między bohaterkami i jakie społeczno-polityczne skutki przynoszą (*Wonder Woman*)? Czy można uznać za *reinterpretacje* klasycznych baśni, legend i mitów – a jeśli tak, to w jakim stopniu – takie utwory, które nadal ukazują destrukcyjne relacje między kobietami: motywy złej królowej, mściwej bogini, okrutnej macochy, niegodziwych siostr itd. (*Królowa wody* Marcina Szczygieskiego, 2019; *Królestwo łabędzi* Zoë Marriott, 2013; *Saga księżycowa*; *Akademia dobra i zła*)? Jak kształtują się relacje rodzinne bohaterek – z matką, babką, siostrą itd., ale też z męskimi członkami rodziny (matrylinearna więź bohaterek *Domu na kurzych łapach* Sophie Anderson, 2020; różnorodne strategie kwestionowania autorytetu matki i zastanę modelu macierzyństwa oraz wykraczanie poza bycie-córką-matką w dylogii *Krew Ferów* Adama Fabera, 2019, 2020; *Igrzyskach śmierci*; *Wonder Woman*; *Lustrzannie*)? Wreszcie, na jakich założeniach i diagnozach społeczno-politycznych opierają się literackie próby dekonstrukcji zjawiska heroizacji bohaterek (*Igrzyska śmierci*; *Rok próby*; *Wonder Woman*)?

„OBLIGATORYJNOŚĆ” ROMANSU

Trywializacja feministycznej ideologii bardzo często idzie w parze z „obowiązkowym” schematem romansowym, w który włączane są popkulturowe pro-

²³ Kategoria questu wiąże się z Campbellowską (1997) koncepcją wędrowni bohatera mitycznego. Sarah Nicholson (2011) oraz Kristin Bovaird-Abbo (2014: 37) dostrzegły możliwość zastosowania tej koncepcji w analizach feministycznych, dotyczących kobiet jako bohaterek. Z kolei Maureen Murdock (1990) zaprezentowała autorską koncepcję schematu kobiecej wyprawy bohaterskiej.

tagonistki. Koncentracja na odnalezieniu szczęścia w romantycznej, obligatoryjnie heteronormatywnej relacji nierzadko izoluje bohaterkę – od problemów społecznych, ale też od innych kobiet. Co więcej, twórcy pozorują świadomy wybór protagonistki, podczas gdy jest to wynik bezrefleksyjnego powielania kulturowych wzorców. Zwróciły na to uwagę m.in. Pershing i Gablehouse w odniesieniu do filmu *Zaczarowana* (2007) wytwórni Walt Disney, którego twórcy grają wprawdzie z własną Disnejowską tradycją, jednak ostatecznie obraz ten „wzmacnia zgodność z nostalgicznym spojrzeniem na relacje społeczne i genderowe. [Tylko – W.K.] Postacie zgodne z heteronormatywnymi, rasistowskimi, klasowymi i seksistowskimi ideałami są bezpieczne i szczęśliwe” (Pershing, Gablehouse, 2010: 154). Z kolei Kim Snowden (2010: 162–163) postawiła tezę, iż

pomimo włączenia silnych kobiet, wojowniczek, liberalnych feministek i potężnych, magicznych dziewcząt, Disney i większość współczesnych mainstreamowych baśni filmowych ostatecznie niosą ten sam postfeministyczny przekaz: kobiety mogą odgrywać wszystkie te role, o ile ostatecznie dostosują się do norm społecznych w postaci heteroseksualnego małżeństwa.

Wydawałoby się, że *Kraina lodu* (2013) i jej kontynuacja zdezaktualizowały to stwierdzenie, jednakże na tle filmowej, serialowej i literackiej fantastyki kierowanej do młodych odbiorców i odbiorczyń produkcja ta zasadniczo okazuje się jednym z wyjątków. W odniesieniu do młodzieżowych powieści fantastycznych proponowałabym zatem namysł nad następującymi problemami badawczymi:

- W jakiej mierze działania podejmowane przez bohaterkę osadzone są w fabularnych schematach i kliszach heteronormatywnego romansu?
- W jakim stopniu posiadane przez postać kobiecą potrzeby, oczekiwania i plany o charakterze romantycznym determinują jej decyzje życiowe, relacje interpersonalne (tak z mężczyznami, jak z kobietami) i zaangażowanie społeczne?
- Jaką rolę odgrywa bohaterka w relacji romantycznej, a jaką – obiekt(y) jej uczuć?
- Na czym polegają literackie próby dekonstrukcji popkulturowych schematów i klisz romansowych?
- Jak kreowana jest bohaterka odbiegająca od tego rodzaju norm?

Motywy romansowe często pojawiają się w fantastyce młodzieżowej, prowokując do namysłu nad ich rolą w fabule oraz reprodukowanymi i utrwalanymi przez nie wzorcami. Przykładowo, można by postawić pytanie o społeczną aktualność powieści opartych na założeniu, iż życiowym priorytetem dziewcząt – o którego realizację należy walczyć w każdy dostępny sposób – wciąż jest status (pięknej) księżniczki cieszącej się względami księcia (*Akademia dobra i zła*). Równie istotne jest badanie narracji, w których decyzje i działania bohaterek motywowane są wyłącznie lub w dużej mierze względami romantycznymi (*Król Kier*) – zwłaszcza jeżeli owe decyzje i działania mają wymiar

społeczno-polityczny, jak w przypadku walczącej o pokój w swoim regionie świata Aliny Starkov, zafascynowanej mrocznym władcą cieni i jednocześnie zakochanej w swoim wieloletnim przyjacielu (*Trylogia Grisza*). Specyficznym przykładem prospołecznych działań „zakorzenionych” w schemacie roman-sowym jest rzekomo ekologiczny wątek powieści *Tam, gdzie śpiewają drzewa* Laury Gallego (2013); w jakich kategoriach (fałszywy ekofeminizm, fałszywa etyka troski?) należałoby rozpatrywać strategię literacką, która konstruuje budzącą się w protagonistce chęć ochrony przyrody poprzez motyw miłości bohaterki do mężczyzny – ożywionego drzewa?

Nie mniej interesujące są strategie dekonstruowania schematów roman-sowych, oparte np. na krytycznej, metafikcjonalnej analizie mechanizmów kultury masowej (*Igrzyska śmierci*), „uwalnianiu” bohaterki od motywacji romantycznych i dekonstrukcji postaci amanta (*Wonder Woman*). Równie frapujący bywa zabieg kwestionowania fabularnych „oczywistości” – jak cudowne wręcz współwystępowanie zmiany społecznej z romantycznym *happy endem* – do których przywykli hipotetyczni młodzi czytelnicy adresowanej do nich fantastyki (*Rok próby*). Wreszcie, warte wnikliwych badań byłyby role odgrywane przez uczestniczki (i uczestników) schematów romansowych wraz z próbą obnażenia kulturowo-społecznych stereotypów. Przykładowo: co sprawia, że bohaterka *Króla Kier* długo nie jest w stanie zakończyć nieudanej relacji z partnerem i w jaki sposób owa niemoc prezentowana jest czytelnikom i czytelnikom? W jaki sposób i w jakim celu autorka *Lustrzanny* w kolejnych tomach sagi ponawia paradoks, w wyniku którego protagonistka, nieustannie cierpiąca jako ofiara silnie patriarchalnego systemu wykreowanego przez powieściopisarkę, sama siebie niejednokrotnie postrzega jako „kata” w relacji z narzuconym jej małżonkiem (skądinąd ostatecznie się w nim zakochuje)? Dlaczego ma poczucie winy, nie odwzajemniając uczuć i nie podzielać potrzeb swojego partnera, dlaczego dręczą ją wyrzuty sumienia, gdy gniewnie przerywa pocałunek, na który nie uzyskał jej zgody ów partner? W tym przypadku pytania o społeczną aktualność powieści również okazują się istotne.

(NIE)POSIADANIE SWOJEGO CIAŁA

Uprzedmiotowanie kobiecego ciała jest nieprzemijającym problemem kultury popularnej upowszechnianej przez media masowe. Analizując współczesne filmowe adaptacje baśni, Kamila Kowalczyk (2016: 59) zauważa, że „eksponują [one – W.K.] seksualność swoich bohaterek, ukazują kobiece wdzięki i czynią z nich obiekt pożądania”. W odniesieniu do tytułowej protagonistki filmu *Jaś i Małgosia: Łowcy czarownic* (2013) badaczka wskazuje: „Seksualność bohaterki przejawia się przede wszystkim w jej samodzielności w czasie pokonywania wrogów przy jednoczesnym zachowaniu wdzięku i kobiecego seksapilu” (183); próba dekonstrukcji takiej androcentrycznej strategii obra-

zowania i wykorzystywania kobiecego ciała, opartej na tzw. *male gaze* (męskim spojrzeniu)²⁴, pojawia się w *Igrzyskach śmierci* (tak w oryginalnych powieściach, jak i ich ekranizacjach). W popularnej fantastyce powieściowej dla młodych odbiorców i odbiorczyń często ujawnia się również problem (nie)posiadania – w sensie kulturowym, społecznym i politycznym – własnego ciała przez dziewczęta i kobiety. Elizabeth Grosz, przedstawicielka feminizmu korporalnego, w latach 90. ubiegłego wieku wskazywała, że ciało jest wytworem kultury i stanowi próg mediacji między jednostką a społeczeństwem (Grosz, 1994); ta konstatacja niejednokrotnie ma swoje odzwierciedlenie w literackiej fantastyce dla młodych dorosłych.

Wreszcie, postfeminizm w tekstach kultury popularnej nieraz łączy się z celebrowaniem przez bohaterki swojej cielesności poprzez koncentrację na jej aspektach seksualnych. Zmianę w postrzeganiu kobiecej seksualności, zauważalną od lat 90. ubiegłego wieku, Adriaens (2009) wyjaśnia następująco:

Feministki drugiej fali opowiadają się za pesymistyczną wizją seksualności i podkreślają głównie „niebezpieczeństwa” i „wady” kontaktów seksualnych z punktu widzenia kobiet. Skupiają się na takich tematach, jak choroby przenoszone drogą płciową, wykorzystywanie seksualne i uprzedmiotowienie seksualne kobiet w dyskursie medialnym. [...] postfeministki wskazują na wagę przyjemności seksualnej, wolności i [możliwości – W.K.] wyboru.

Tropiąc postfeministyczne elementy w powieściach fantastycznych dla młodych dorosłych, należałoby więc formułować następujące pytania:

- Czy – lub w jakim stopniu – sposób obrazowania dziewczęcego i kobiecego ciała jest determinowany przez kulturowe męskie spojrzenie? Na czym polegają przypadki (re)konstruowania narracji opartych na męskich fantazmatach?
- Czy – lub w jakiej mierze – bohaterka faktycznie posiada swoje ciało w sensie kulturowym, społecznym i politycznym? Jeśli dziewczęce/kobiece ciało jest polem walki, jakie wartości, idee i światopoglądy się w niej ścierają?
- Jak są skonstruowane i czemu służą obrazy hybrydyzacji czy też cyborgizacji kobiecego ciała w kontekście kulturowych schematów jego uprzedmiotowienia oraz prób upodmiotowienia?
- Jakie są powody, cele, sposoby i konteksty afirmowania przez poszczególne postaci swojej „kobiecości” i jak jest ona przez nie rozumiana?
- Jak konstruowane są obrazy kobiecej seksualności i czy wiążą się z doświadczeniem emancypacji – a jeśli tak, to w jaki sposób?

W filmowej *Królowie Śnieżce* wyreżyserowanej przez Tarsema Singha znajduje się znacząca scena, w której tytułowa bohaterka walczy na miecze z księciem; radzi sobie doskonale do momentu, aż młodzieniec sprytnie przecina wstążki jej sukni w taki sposób, że dziewczyna staje przed nim nago, ku hipote-

²⁴ O wieloaspektowości zjawiska *male gaze* w literaturze i kulturze zob. Bloom, 2017.

tycznej radości widzów i niewątpliwej satysfakcji księcia. Ten epizod, pozornie niewinny i nieistotny dla fabuły, okazuje się bardzo ważny w sensie symbolicznym. Ostatecznie zawsze chodzi o uroczą dziewczynę, obnażoną, zawstydzoną i bezbronną wobec przystojnego amanta²⁵. Podobną refleksję można by sformułować w odniesieniu do takich powieści, jak *Król Kier*, *Saga księżycowa*, *Akademia dobra i zła* czy *Trylogia Grisza*, choć bohaterki tych cykli podejmują próby wyemancypowania się z definiującego je męskiego spojrzenia. W jaki sposób konstruowany jest „seksapil” fantastycznych protagonistek, a na czym polegają próby jego dekonstrukcji? W jakich zabiegach fabularnych i narracyjnych ujawniają się akty kulturowego – czy wręcz patriarchalnego – zawłaszczenia dziewczęcego/kobiecego ciała (traumatyzujące zagrożenie gwałtem w powieści *Tam, gdzie śpiewają drzewa*, nieustanne torturowanie dziewczęcego ciała w *Lustrzannie*, kontrola nad kobiecym ciałem i, tym samym, kobiecą magią w *Cieniu i kości*, autoupředmiotowienie i niechęć do własnego ciała jako niespełniającego kulturowych norm w *Krwi Ferów* bądź też wskutek jego cyborgizacji do czasu akceptacji i afirmacji przez mężczyznę w *Sadze księżycowej* itd.)? W jaki sposób konstruowane są posthumanistyczne obrazy kobiecego ciała (protagonistka *Cinder* będąca cyborgiem, bohaterka *5 sekund do Io* jako awatar)? Jak kreowana jest relacja między kobiecą tożsamością a zmieniającą się kobiecą cielesnością (radikalnym przykładem jest tutaj cykl *Żniwiarz* Pauliny Hendel – 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020 – którego protagonistka literalnie zmienia cielesną powłokę, by po śmierci móc powrócić do świata żywych)? Czy autorzy i autorki młodzieżowej fantastyki podejmują próby zaprezentowania scen seksu, a jeżeli tak, w jakim stopniu wiążą się one z kobiecym doświadczeniem emancypacji, a w jakim – reprodukują i utrwalają androcentryczną perspektywę postrzegania kobiecej seksualności (*Saga księżycowa*, *Lustrzanna*)?

EMANCYPACJA POPRZEZ „ROLĘ MĘSKĄ”

Jak już zostało powiedziane, bohaterki współczesnej fantastyki coraz częściej kreowane są nie jako pasywne heroiny, dzięki którym bohaterowie mogą wykazać swoją „męskość”, lecz jako odważne wojowniczkę i liderki – sprawne fizycznie, władające bronią, przejmujące inicjatywę. Jednakże przeświadczenie, że tekst kultury prezentujący bohaterkę w zbroi zamiast w sukni, z mieczem zamiast biżuterii itd. jest „feministyczny”, oraz postrzeganie imitacji „modeli męskich”²⁶ jako kobiecego empowermentu uważam za kolejny przejaw postfeminizmu. Niejednokrotnie bohaterki mogą działać i być postrzegane jako aktywne tylko dzięki temu, że odgrywają role tradycyjnie uznawane za męskie (Płoszaj, 2016: 36; Uniłowski, 2003: 23). Redaktorki tomu *Kobiecego strona pop-*

²⁵ O teorii *male gaze* w kinie zob. Sassatelli, 2011.

²⁶ O tradycyjnym modelu męskości i jego ewolucji w odniesieniu do literatury dla młodych odbiorców i odbiorczyń zob. Lasoń-Kochańska, 2012: 122–140.

kultury zwracają uwagę, że kultura popularna „jest przestrzenią interesującą badawczo, ponieważ emancypacja przenika się w niej z silną stereotypizacją. Zaciera się również tradycyjny podział na postaci kobiece i męskie oraz zniżenie odmienności sposobów ich konstruowania” (Jewtuch, Kowalczyk, Płoszaj, 2016: 9). Trzeba jednak postawić pytanie, z czego wynikają owe zmiany – jeśli faktycznie bohaterki i bohaterowie kreowani są za pomocą tych samych strategii, czy jest to rezultat „modelowania” przez autorów i autorki nowych konstruktów kobiecości i męskości, czy też obrazy kobiecości dostosowywane są do obrazów męskości? W odniesieniu do literatury dziecięcej Adrianna Zabrzewska (2019: 13) formułuje refleksję, którą z powodzeniem można odnieść także do tekstów (pop)kultury adresowanych do młodych dorosłych:

[...] w subwersywnych reprezentacjach płci nie chodzi o to, żeby dokonać mechanicznego zwrotu o sto osiemdziesiąt stopni. Nie chodzi więc o to, by automatycznie wpisać bohaterów chłopięcych w paradygmat ciepła emocjonalnego, troski o drugiego człowieka, ugodowości na drodze wzajemnej komunikacji, a bohaterki dziewczęce – w paradygmat chłodnej racjonalności, niezależności, asertywności i zdolności do zabiegania o własne cele. Chodzi raczej o to, by pokazać, że wszystkie osoby mogą przyjmować na siebie różne role w zależności od tego, czego wymaga dana sytuacja.

Poszukiwanie subwersywnych bohaterek fantastyki, kreowanych w kontrze do postfeministycznych obrazów kobiet odgrywających role stereotypowo uznawane za męskie, jest zatem kolejnym problemem badawczym, którego aspekty można by sformułować następująco:

- W jakim stopniu i w jakim zakresie literackie konstrukty kobiecości i dziewczęcości tworzone są jedynie poprzez odwzorowywanie modeli genderowych tradycyjnie (i stereotypowo) uznawanych za męskie?
- Czy „siła” bohaterek zasadza się na „męskich” atrybutach i cechach? Czy dopuszcza istnienie „słabości” oraz jak jest ona postrzegana przez samą bohaterkę, pozostałe postaci oraz w sensie narratologicznym? Co jest miarą sukcesu postaci kobiecej?
- W jakiej mierze i w jakim zakresie literackie konstrukty kobiecości i dziewczęcości wnoszą jakąś wartość dodaną? Czy uzasadnione byłoby określanie owych konstruktów jako „nowe”, czyli wyłamujące się z tradycyjnych schematów kulturowych?
- W jaki sposób konstruują sprawczość bohaterek autorki i autorzy, którzy chcą uniknąć strategii „inwersji” genderowej, a więc obdarzania ich cechami i atrybutami tradycyjnie uznawanymi za męskie?
- Czy w fantastyce młodzieżowej pojawiają się próby wyjścia poza binarne schematy genderowe?

W odniesieniu do ostatniego pytania trzeba zauważyć, że jak dotąd rodzima literatura przedmiotu odnotowuje zasadniczo tylko jeden taki przypadek – Kinga Kasperek (2014: 245–246 i 249) zwróciła uwagę na bohaterkę

sagi Andrzeja Sapkowskiego o Wiedźminie, Ciri, będącą „przedstawicielką nowej generacji bohaterek *fantasy* – postpłciową, androginiczną, wyzwoloną spod genderowego normatywizmu, której daleko do kolejnej wariacji na temat kobiety-wojowniczkii lub nagrody do zdobycia” i której zachowania „często są subwersywne”. Warte poszukiwań i badań są zatem literackie próby wykreowania niejako trzeciej drogi dla fantastycznych protagonistek poprzez przekroczenie ram owego „genderowego normatywizmu”. W jakim zakresie wyrasta on ze społeczno-kulturowych oczekiwań i w jaki sposób może być dekonstruowany (*Igrzyska śmierci*)? Jak kształtowana jest wspomniana trzecia droga bohaterek (*Mroczne materie* – wciąż funkcjonujące w świadomości odbiorców kultury popularnej dzięki serialowej adaptacji wyprodukowanej przez HBO – i *Księga prochu* Philipa Pullmana, 2004a, 2004b, 2004c, 2020a, 2020b; *5 sekund do Io*; *Rok próby*) – na jakich kobiecych/dziewczęcych cechach, umiejętnościach i kompetencjach się opiera? W jaki sposób bohaterki negocjują swoje dziewczęce/kobiece tożsamości, funkcjonując w nacechowanym patriarchalnie systemie społecznym (*Saga księżycowa*; *Trylogia Grisza*; *Żniwiarz*)?

KONKLUZJE

U progu drugiej dekady XXI w. Gromkowska-Melosik (2010: 206) dowodziła, że „współczesna kobieta może konstruować się i rekonstruować w sposób niemalże dowolny, a szeroko rozumiana kultura popularna daje jej nieograniczoną liczbę wyborów w tym zakresie”. Tę hipotetyczną – a według mnie rzekomą – dowolność należy jednak nieustannie poddawać wnikliwej i krytycznej analizie. Jak słusznie konstatają Joanna Helios i Wioletta Jedlecka (2018: 162), „zakres aktywności kobiet z całą pewnością uległ rozszerzeniu”, jednakże kobiety „realizują [...] stare wzorce w nowych kontekstach”. Czy zatem duża część tekstów kultury popularnej, prezentującej, wydawałoby się, mnogość i różnorodność emancypacyjnych ścieżek rozwoju dla dziewcząt i kobiet, nie oferuje w istocie ograniczonego repertuaru postfeministycznych klisz? Czy faktyczne doświadczenie emancypacji, sprawczości i empowermentu jest możliwe jedynie poprzez działania egocentryczne, pozbawione wymiaru wspólnotowego i dążenia do zmiany społeczno-kulturowej?

Niejedna protagonistka literackiej fantastyki dla młodych dorosłych staje się, choćby tymczasowo, bohaterką masowej wyobraźni, ikoną dziewczęcości czy też kobiecości. W niniejszym artykule przedstawiłam kilka kryteriów pozwalających określić konstrukcję postaci – ale też samą powieść, w której ta występuje – jako feministyczną lub, przeciwnie, postfeministyczną²⁷. Pierw-

²⁷ Przy czym wiele z powieści przywołanych w niniejszym artykule zawiera elementy (motywy, postaci, schematy fabularne, zabiegi narracyjne itd.), które w ramach roboczej hipotezy określiłabym jako mające częściowo charakter feministyczny, częściowo zaś – postfeministyczny. Wstępne ustalenia – wymagające weryfikacji – skłaniają mnie

sze z nich uważam za najważniejsze i nadrzędne w takim sensie, że to właśnie z niego wynikają kolejne. W ramach podsumowania kryteria te proponuję ująć – w uproszczeniu – w formie tabeli:

Feministyczny model bohaterki	Postfeministyczny model bohaterki
Dążenie do emancypacji poprzez działania na rzecz zmiany społeczno-kulturowej, a nawet politycznej	Dążenie do emancypacji poprzez egocentryczne działania na rzecz indywidualnego poczucia empowermentu
Działanie w zgodzie z ideami siostrzeństwa	Bezrefleksyjna afirmacja <i>girl power</i> , ignorowanie idei siostrzeństwa, w skrajnej postaci – wrogość między kobietami
Niezależność działań, rozwoju i sukcesu od relacji o charakterze romantycznym	Uwikłanie w obligatoryjny schemat heteronormatywnego romansu
Posiadanie własnego ciała w sensie społecznym i kulturowym	Zawłaszczenie ciała przez patriarchalną kulturę i społeczność
Subwersywność genderowa, uwolnienie z normatywizmu płci kulturowej – „trzecia droga”	Odgrywanie roli tradycyjnie uznawanej za męską

Proponowane przeze mnie kierunki rozważań mają charakter wewnątrztekstowy. Konkludując, chcę jednak zaznaczyć moją świadomość uwarunkowań zewnątrztekstowych – rynkowo-marketingowych, ale też związanych z psychologią odbioru – a zarazem zasygnalizować tę kwestię jako wartą osobnych, choć komplementarnych, analiz. Jak słusznie zauważa Małgorzata Wójcik-Dudek (2017: 64):

[...] odbiór „wyrafinowanej” literatury feministycznej wymaga od czytelniczki porzucenia tego, co do tej pory było dla niej swojskie i bezpieczne, choć wygenerowane przecież przez męską kulturę. Swoistego rodzaju ogołocenie z wartości, które do tej pory były gwarantem stabilności kobiecego świata, skutkuje samotnością, bezradnością, ale skłania również do poszukiwania i definiowania siebie od nowa. Taka lektura zawsze jest trudnym wyzwaniem, ale czasami bywa udanym seansem terapeutycznym.

Popularność postfeministycznych tekstów kultury wynika zatem również z komfortu ich odbioru. *Fake* feminizm daje przyjemną i atrakcyjną iluzję kwestionowania patriarchalnych wzorców, emancypacji utożsamianej z szeroko pojętym sukcesem osobistym oraz wyzwolenia z kulturowej opresji. Identyfikację i wnikliwą analizę zarówno autentycznie, jak i fałszywie feministycznych utworów, szczególnie chętnie czytanych przez młodych dorosłych, a więc przypuszczalnie współtworzących ich schematy myślenia – a do takich niewątpliwie należy fantastyka – uważam za wyjątkowo ważną; zwłaszcza w Polsce, w której debata społeczna nad modelami kobiecości wciąż jest bardzo żywa i wyraźnie potrzebna.

ku tezie, że jest to przypadek m.in. *Igrzysk śmierci*, *Trylogii Grisza*, *Wonder Woman* i *Roku próby*.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA PODMIOTU

- Anderson, S. (2020). *Dom na kurzych łapach*. (P. Helmej, tłum.). Białystok: Wydawnictwo Kobiece.
- Bardugo, L. (2013). *Cień i kość. Trylogia Grisza. Tom 1*. (A. Pochłódka-Wątarek, tłum.). Słupsk: Papierowy Księżyc.
- Bardugo, L. (2014). *Szturm i grom. Trylogia Grisza. Tom 2*. (A. Pochłódka-Wątarek, tłum.). Słupsk: Papierowy Księżyc.
- Bardugo, L. (2015). *Ruina i rewolta. Trylogia Grisza. Tom 3*. (A. Pochłódka-Wątarek, tłum.). Słupsk: Papierowy Księżyc.
- Bardugo, L. (2021). *Wonder Woman. Zwiastunka wojny*. (A. Laskowska, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Chainani, S. (2015). *Akademia Dobra i Zła*. (M. Kaczarowska, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Jaguar.
- Collins, S. (2009). *Igrzyska śmierci*. (M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz, tłum.). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Collins, S. (2010a). *Igrzyska śmierci. W pieścieniu ognia*. (M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz, tłum.). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Collins, S. (2010b). *Igrzyska śmierci. Kosogłos*. (M. Hesko-Kołodzińska, P. Budkiewicz, tłum.). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Dabos, Ch. (2019). *Lustrzanna. Tom 1: Zimowe zaręczyny*. (P. Łapiński, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.
- Dabos, Ch. (2020a). *Lustrzanna. Tom 2: Zaginieni z Księżycowa*. (P. Łapiński, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.
- Dabos, Ch. (2020b). *Lustrzanna. Tom 3: Pamięć Babel*. (P. Łapiński, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.
- Dabos, Ch. (2021). *Lustrzanna. Tom 4: Echa nad światem*. (P. Łapiński, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.
- Faber, A. (2019). *Krew Ferów. Miasto snów*. Poznań: We need YA.
- Faber, A. (2020). *Krew Ferów. Dom wiedźm*. Poznań: We need YA.
- Gallego, L. *Tam, gdzie śpią drzewa*. (2013). (K. Jaszecka, tłum.). Rzeszów: Dreams Wydawnictwo.
- Hendel, P. (2017a). *Żniwiarz. Pusta noc*. Poznań: Czwarta Strona.
- Hendel, P. (2017b). *Żniwiarz. Czerwone słońce*. Poznań: Czwarta Strona.
- Hendel, P. (2018). *Żniwiarz. Trzynasty księżyc*. Poznań: Czwarta Strona.
- Hendel, P. (2019). *Żniwiarz. Droga dusz*. Poznań: Czwarta Strona.
- Hendel, P. (2020). *Żniwiarz. Czarny świt*. Poznań: Czwarta Strona.
- Liggett, K. (2021). *Rok próby*. (D. Olejnik, tłum.). Wrocław: Wydawnictwo Śląskie.
- Marriott, Z. (2013). *Królestwo łabędzi*. (M. Walendowska, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Meyer, M. (2012). *Cinder*. (D. Konowrocka, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Meyer, M. (2013). *Scarlett*. (D. Konowrocka, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Meyer, M. (2019). *Cress*. (D. Konowrocka, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Meyer, M. (2020). *Winter*. (D. Konowrocka, tłum.). Warszawa: Egmont Polska.
- Polak, A. (2017). *Król Kier*. Poznań: Czwarta Strona.
- Pullman, Ph. (2004a). *Mroczne materie. Tom 1: Zorza północna*. (E. Wojtczak, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Pullman, Ph. (2004b). *Mroczne materie. Tom 2: Magiczny nóż*. (E. Wojtczak, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Albatros.

- Pullman, Ph. (2004c). *Mroczne materie. Tom 3: Bursztynowa luneta*. (E. Wojtczak, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Pullman, Ph. (2020a). *La Belle Sauvage*. (W. Szypuła, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo MAG.
- Pullman, Ph. (2020b). *Tajemna wspólnota*. (W. Szypuła, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo MAG.
- Szczygielski, M. (2019). *Królowa wody*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza AS, Instytut Wydawniczy Latarnik im. Zygmunta Kałużyńskiego.
- Warda, M. (2015). *5 sekund do Io*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Warda, M. (2017). *5 sekund do Io. Rebeliantka*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

LITERATURA PRZEDMIOTU

- Adriaens, F. (2009). Post feminism in popular culture: A potential for critical resistance?. *Politics and Culture*, 4.
- Adriaens, F., Van Bauwel, S. (2014). *Sex and the city*: a postfeminist point of view? Or how popular culture functions as a channel for feminist discourses. *Journal of Popular Culture*, 47(1), 174–195.
- Bacchilega, C. (1997). *Postmodern fairy tales: Gender and narrative strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Barani, K. (2008). Wirtualne wspólnoty kobiet na forach internetowych jako źródło wsparcia w przygotowaniu do macierzyństwa. W: B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci* (s. 177–204). Kraków: WUJ.
- Bardsley, A. (2006). Girlfight the power: Teaching contemporary feminism and pop culture. *Feminist Teacher*, 16, 3, 189–204.
- Bednarek, M. (2011). Ucieczka z zamkowej wieży, czyli o feministycznym prze-pisywaniu baśni w prozie polskiej po 1989 r. *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, 2, 229–249.
- bell hooks (2000). *Feminism is for everybody: Passionate Politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Bloom, J.D. (2017). *Reading the male gaze in literature and culture: Studies in erotic epistemology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bovaird-Abbo, K. (2014). Neglected yet noble: Nyneve and female heroism in Thomas Malory's *Le morte darthur*. W: L.M. Campbell (red.), *A quest of her own: Essays on the female hero in modern fantasy* (s. 35–54). Jefferson, NC: McFarland.
- Całek, A., Olkusz, K., Korczak, A., Skowera, M. (2017). Ta dziwna instytucja zwana fantastyką młodzieżową. O polskich i zachodnich badaniach nad fantastyką młodzieżową rozmawiają Anita Całek, Ksenia Olkusz, Aleksandra Korczak i Maciej Skowera. *Creatio Fantastica*, 1(56), 115–125.
- Campbell, J. (1997). *Bohater o tysiącu twarzy* (A. Jankowski, tłum.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Cart, M. (2010). *Young adult literature: From romance to realism*. Chicago: American Library Association.
- Cart, M. (2016). Young adult literature: The state of a restless art. *SLIS Connecting*, 5, 1, 47–65. DOI: 10.18785/slis.0501.07.
- Cielemęcka, O. (2014). Czas feminizmu. W: P. Chudzicka-Dudzik, E. Durys (red.), *Konteksty feministyczne. Gender w życiu społecznym i kulturze* (s. 27–40). Łódź: Wydział Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego.
- Craven, A. (2017). *Fairy tale interrupted: Feminism, masculinity, wonder cinema*. Bern, New York: Peter Lang.

- Cristofari, C., Guitton, M.J. (2016). Aca-fans and fan communities: An operative framework. *Journal of Consumer Culture*, 0(0), 1–19.
- Farnia, F. (2019). Is the film as empowering as the book? Studying empowerment in *A Monster Calls*. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1(1), 147–158.
- Flamma, A. (2021). *Akcja jest kobietą. Lara Croft oraz inne bohaterki gier akcji i przygodowych typu point & click z lat 1996–2018*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Graff, A. (2021). *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*. Wyd. poszerzone i uzupełnione. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy. Wersja elektroniczna.
- Gromkowska-Melosik, A. (2010). Power Girl i kontrowersje wokół (pop)kulturowej emancypacji kobiet współczesnych. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe* (s. 205–230). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gulczyńska, A., Granosik, M. (red.). (2014) *Empowerment w pracy socjalnej. Praktyka i badania partycypacyjne*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Hammer, R., Kellner, D. (2009). Third-wave feminism, sexualities, and the adventures of the posts. W: B. Mousli, E.-A. Roustang-Stoller (red.), *Women, feminism, and femininity in the 21st century: American and French perspective* (s. 219–234). New York: Palgrave Macmillan.
- Helios, J., Jedlecka, W. (2018). *Urzeczywistnianie idei feminizmu w ogólnosiwiatowym dyskursie o kobietach*. Wrocław: E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jewtuch, K., Kowalczyk, K., Płoszaj, J. (red.). (2016). *Kobieca strona popkultury*. Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”.
- Kasperek, K. (2014). Ciri – dziecko, dziewczica, cyborg. W: E. Bartos, D.K. Chwolik, P. Majerski, K. Niesporek (red.), *Literatura popularna. T. 2: Fantastyczne kreacje światów* (s. 245–262). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kinser, A.E. (2004). Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16, 3, 124–153.
- Kłusek, O. (2016). Prawda o kobiecie – feminizm i trywializacja w kobiecej prasie segmentu luksusowego w Polsce. *Media – Biznes – Kultura. Dziennikarstwo i komunikacja społeczna*, 1, 27–44.
- Kostecka, W. (2016). Baśniowe herstory. Postmodernistyczne strategie reinterpretacyjne Angeli Carter, Tanith Lee i Emmy Donoghue. *Creatio Fantastica*, 2(53), 23–39.
- Kowalczyk, K. (2016). *Baśń w zwierciadle popkultury. Renarracje baśni ze zbioru Kinder- und Hausmärchen Wilhelma i Jakuba Grimmów w przestrzeni kultury popularnej*. Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Lasoń-Kochańska, G. (2004). Córki Penelopy. Kobiety wobec baśni i mitu. *Śląskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska*, 3, 173–182.
- Lasoń-Kochańska, G. (2005). Kora, Demeter i inne. Córki ojców, córki matek. *Śląskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska*. 4, 189–200.
- Lasoń-Kochańska, G. (2012). *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Lisiak, A. (2019). Poza girl power. Dziewczyński opór, kontrpubliczności i prawo do miasta. *Praktyka Teoretyczna*, 32, 47–63.
- Łapniewska, Z. (2017). Etyka troski a gospodarka przyszłości. *Praktyka Teoretyczna*, 24, 2, 101–122.

- Marecki, Z. (2018). *Nowy sentymentalizm. Światopogląd i poetyka polskiej powieści dla kobiet po 1989 roku*. Słupsk: Akademia Pomorska.
- McRobbie, A. (2007). Post-feminism and popular culture: Bridget Jones and the new gender regime. W: D. Negra, Y. Tasker (red.), *Interrogating postfeminism: Gender and the politics of popular culture* (s. 27–39). Durham, London: Duke University Press.
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mrozik, A. (2012). „Siostrzeństwo nas wyzwoli”? W: *Akuszerki transformacji. Kobiety, literatura i władza w Polsce po 1989 roku* (s. 235–241). Warszawa: Pro Cultura Litteraria, Instytut Badań Literackich.
- Munford, R., Waters, M. (2014). *Feminism and popular culture: Investigating the postfeminist mystique*. London, New York: I.B. Tauris.
- Murdock, M. (1990). *The heroine's journey: Woman's quest for wholeness*. Boston, MA: Shambhala.
- Myrdzik, B. (2017). O niektórych konsekwencjach zwrotu afektywnego w badaniach kulturowych. *Educatio Nova*, 2, 116–128. DOI: 10.17951/n.2017.2.115.
- Negra, D., Tasker, Y. (2007). Introduction: Feminist politics and postfeminist culture. W: D. Negra, Y. Tasker (red.), *Interrogating postfeminism: Gender and the politics of popular culture* (s. 1–26). Durham, London: Duke University Press.
- Nicholson, S. (2011). The problem of woman as hero in the work of Joseph Campbell. *Feminist Theology*, 19(2), 182–193. DOI: 10.1177/0966735010384331.
- Pershing, L., Gablehouse, L. (2010). Disney's *Enchanted*: Patriarchal backlash and nostalgia in a fairy tale film. W: P. Greenhill, S.E. Matrix (red.), *Fairy tale films: Visions of ambiguity* (s. 137–156). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Pinterics, N. (2001). Riding the feminist waves: In with the third?. *Canadian Women's Studies*, 20/21, 4/1, 15–23.
- Płoszaj, J. (2016). Powabne wybranki Mordimera Madderdina. Kreacje i role postaci kobiecych w cyklu inkwizytorskim Jacka Piekary na tle przygodowego schematu fabularnego. W: K. Jewtuch, K. Kowalczyk, J. Płoszaj (red.), *Kobiecego strona popkultury* (s. 33–49). Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”.
- Projansky, S., Vande Berg, L.R. (2000). Sabrina, the teenage...?: Girls, witches, mortals and the limitations of prime-time feminism. W: E.R. Helford (red.), *Fantasy girls: Gender in the new universe of science fiction and fantasy television* (s. 13–40). Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2017). *Opowiedz mi o swoich badaniach, a powiem Ci, kim jesteś*. O splataniu się życia osobistego z pracą naukową w kontekście auto/biograficznych praktyk badawczych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20, 4(80), 121–132.
- Sassatelli, R. (2011). Interview with Laura Mulvey: Gender, gaze and technology in film culture. *Theory, Culture & Society*, 28(5), 123–143. DOI: 10.1177/0263276411398278.
- Schanoes, V.L. (2014). *Fairy tales, myth, and psychoanalytic theory: Feminism and retelling the tale*. Farnham: Ashgate.
- Sieracka, J. (2015). Postfeministyczne próby odzyskania „kobiecego doświadczenia” jako odpowiedź na trzeciofalowy kryzys zwrotu doświadczeniowego. W: Ł. Gajewski, J. Osiński, A. Szwagrzyk, P. Tański (red.), *Tematy modne w humanistyce. Studia interdyscyplinarne* (s. 76–83). Toruń: ProLog. Interdyscyplinarne Czasopismo Humanistyczne.
- Skowera, M. (2016). Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych. *Creatio Fantastica*, 2(53), 41–56.
- Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego, hasło: „aktywność”, <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/aktywnosc;5408256.html>.

- Słownik języka polskiego PWN*, hasło: „aktywny”, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/aktywno%C5%9B%C4%87.html>.
- Snowden, K. (2010). Fairy tale film in the classroom: Feminist cultural pedagogy, Angela Carter, and Neil Jordan's *The Company of Wolves*. W: P. Greenhill, S.E. Matrix (red.), *Fairy tale films: Visions of ambiguity* (s. 157–177). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Strand, G. (2011). Feminizm amerykański trzeciej fali – zmiana i kontynuacja. *Przegląd Politologiczny*, 2, 19–27.
- Szolc, K. (2020). Upęłnomocnianie (empowerment) kobiet z plemienia Hmongów w Wietnamie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 586(1), 60–69.
- Uniłowski, K. (2003). Wojowniczk, czarodziejki i kochanki. Pamięci więdźmy Saymoore. *Opcje*, 3, 20–28.
- Urbańska, M. (2011). Empowerment dziewcząt. Spojrzenie z perspektywy równości płci. W: A. Garbarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka* (s. 105–118). Rzeszów: „Koraw” Dorota Koząb.
- Valdivia, A.N., Projansky, S. (2006). Feminism and/in mass media. W: B.J. Dow, J.T. Wood (red.), *The Sage handbook of gender and communication* (s. 273–296). Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Walker, R. (1992). Becoming the Third Wave. *Ms Magazine*, 41, 86–88.
- Warren, K.J. (1997). *Ecofeminism: Women, culture, nature*. Bloomington: Indiana University Press.
- Williams, Ch. (2010). The shoe still fits: Ever after and the pursuit of a feminist Cinderella. W: P. Greenhill, S.E. Matrix (red.), *Fairy tale films: Visions of ambiguity* (s. 99–115). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Worek, B. (2012). Kiedy poznający podmiot jest działającą kobietą: przypadek badań feministycznych. *Zarządzanie Publiczne*, 19, 125–135.
- Wójcik Dudek, M. (2017). Siostrzeństwo lektury. O związkach powieści dla kobiet i dziewcząt. W: K. Tałuc (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży. Tom 5* (s. 57–78). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabrzewska, A. (2019). Gender w literaturze dla dzieci. Feministyczna metodologia: Ciało, Głos, Opowieść. *AVANT*, XI, 3, 133–150.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zasacka, Z. (2020). Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017. *Rocznik Biblioteki Narodowej*, LI, 11–243.
- Zipes, J. (2009). *Relentless progress: The reconfiguration of children's literature, fairy tales, and storytelling*. New York: Routledge.
- Zipes, J. (2012). A Grimm review of *Snow White and the Huntsman*: Fairy tale expert Jack Zipes shares his thoughts on the latest adaptation. Rozmowa przeprowadzona przez K. Annabelle Smith. *Smithsonian.com*. Pobrano z: <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/a-grimm-review-of-snowwhite-and-the-huntsman-113203213/>.
- Żaglewski, T. (2019). Supermoc dziewczęcej przyjaźni. Wokół wybranych komiksowych wizerunków *girl power*. *Literatura i Kultura Popularna*, 25, 407–428. DOI: 10.19195/0867-7441.25.23.

NETOGRAFIA

- Arya, A. (2018). 19 must-watch movies with strong female characters in the lead. *Vogue*. Pobrano z: <https://www.vogue.in/content/19-must-watch-movies-with-strong-female-characters-in-the-lead>.

- Majmurek, J. (2021). Kobieca siła przekracza stereotypy. *Forbes*. Pobrano z: <https://www.forbes.pl/forbeswomen/jaka-jest-nowa-bohaterka-seriali-o-kobietach-i-dla-kobiet-lamanie-stereotypow/hh7mb93>.
- Silna postać kobieca w literaturze*, <https://lubimyczytac.pl/dyskusja/69/24257/silna-postac-kobieca-w-literaturze>.
- Silne kobiety w literaturze Young Adult* (2017). Niestatystyczny.pl. Pobrano z: <https://niestatystyczny.pl/2017/08/07/silne-kobiety-w-literaturze-young-adult/>.
- Sterna, A. (2019). Odważne i zdeterminowane: silne kobiety w filmach. Onet Film. Pobrano z: <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/odwazne-i-zdeterminowane-silne-kobiety-w-filmach/dsd373j>.
- Strong Female Character Book Lists*, <https://www.goodreads.com/list/tag/strong-female-character>.
- Tarnawska, M. (2019). Siła kobiet, czyli filmowe bohaterki, które biorą sprawy w swoje ręce. *Empik Pasje. Magazyn Online*. Pobrano z: <https://www.empik.com/empikultura/sila-kobiet-czyli-filmowe-bohaterki-ktore-biora-sprawy-w-swoje-rece,107290,a>.

GRAŻYNA LASON-KOCHAŃSKA ORCID: 0000-0001-8691-7685
Akademia Pomorska w Słupsku

Te, których wcześniej nie było. Bohaterki herstorii jako nowe wzorce dla dziewcząt

Abstrakt: Termin „herstoria” powstał w wyniku zabawy słowami. Angielskie *history* zaczęto czytać jako *his story* i dla podkreślenia odrębności kobiecych dziejów stworzono odpowiednik: *her story*, herstorię. Językowy, feministyczny żart zbiegł się w czasie ze zmianą paradygmatu nauk historycznych, w których oprócz analizowania polityki pojawiły się kwestie społeczne i związane z ludzką codziennością. Historia kobiet mieściła się właśnie w nowym paradygmacie, więc termin herstoria szybko się spopularyzował. Dziś obejmuje on również opowieści o kobietach i kobiece narracje. Należą do nich biografie i minibiografie przeznaczone dla młodego czytelnika. Bohaterki tych książek to zarówno panie pominięte przez historię, jak żyjące współcześnie i zasługujące na uwagę. Reprezentują różne zawody, do niedawna dla kobiet niedostępne. Są kreatywne, świadome swoich potrzeb, stanowcze i konsekwentne w działaniach. Z pewnością mogą stanowić wzorce dla współczesnych dziewcząt. Są tymi, których wcześniej nie było.

Słowa kluczowe: kobiety, biografie, wzorce osobowe, historia

Women Who Were Not There Before. The Characters of Herstory as New Models for Girls

Abstract: The term *herstory* was created as a result of playing with words. The English word *history* began to be read as *his story*. To emphasize the separateness of women's history, the term *herstory* appeared as a female equivalent. A linguistic, feminist joke has coincided with the change of the paradigm of historical sciences, in which – apart from analyzing politics – social and human issues have arisen in time. The history of women was just in the new paradigm, so the term *herstory* quickly became popular. Nowadays, it also refers to stories about women, as well as to feminine narratives. These include biographies and mini-biographies for young readers. The characters of these books are women left out of history, as well as women who live in present times and deserve attention. They represent various professions which until recently were unavailable for the ladies. They are creative, aware of their needs, decisive and consistent in their actions. They can certainly be role models for modern girls. They are the ones who were not there before.

Keywords: women, biographies, role models, history

Puryści językowi i oddani idei prawdy etymolodzy mogą wpaść w furie, słysząc ten termin: herstoria. Święte oburzenie jest po części uzasadnione, pod względem językowym „herstoria” ma się do „historii” jak „feminoteka” do „biblioteki”, stanowi sztuczny twór [...], fantazję słowotwórczą, która ma jednak czelność bronić się w inteligentny, przemyślany i nie pozbawiony humoru sposób

– pisała w roku 2010 Lucyna Marzec (Marzec, 2010: 35). Badaczka zwróciła uwagę, że bazująca na języku angielskim żartobliwa gra językowa (*his story* = *history*, *her story* = *herstory*) obnaża gorzką prawdę. Historię, rozumianą zarówno jako dzieje, jak i opowieść o tych dziejach, tworzyli mężczyźni. Przez wieki koncentrowała się ona przede wszystkim na polityce, nie zdając relacji z życia kobiet, dzieci i innych zmarginalizowanych (Marzec, 2010: 35–36). Nic więc dziwnego, że wraz z rozwojem feminizmu oraz ze zmianą paradygmatu nauk historycznych, w których pojawiły się kwestie związane z ludzką codziennością, rozkwitła herstoria.

O HERSTORII SŁÓW KILKA

Angielski odpowiednik terminu – *herstory* – wywodzi się ponoć z prób językowych dekonstrukcji podjętych w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Adele Aldridge (Domańska, 2005: 204). Neologizm upowszechnił się oczywiście najpierw w USA i Europie Zachodniej, wpisując się w krytykę patriarchalnego porządku społecznego i stając istotnym elementem odzyskiwania wspólnej przeszłości i tożsamości kobiet. Rozwinięcie badań związanych z ich dziejami dotyczyło trzech obszarów: cielesności/seksualności, życia codziennego i ruchów społecznych. W latach osiemdziesiątych podejście herstoryczne zostało skrytykowane, z czasem w namyśle nad losami kobiet pojawiły się kategorie genderowe, rasowe i klasowe. Od tego właśnie okresu termin *herstory* na Zachodzie rzadko pojawia się w badaniach naukowych, funkcjonuje natomiast w kulturze popularnej (Rudaś-Grodzka i in., 2014: 179–181).

Zgoła inaczej sytuacja przedstawia się w naszym kraju, gdzie wspomniana idea popularyzuje się dopiero w XXI wieku i ukierunkowana jest przede wszystkim na przypominanie dokonań zasłużonych Polek. Termin herstoria powoli się u nas zadomawia i wszystko wskazuje na to, że wkroczy również do badań nad literaturą dziecięcą. Obserwujemy bowiem w niej, jak określiła to recenzentka „Rymsa”, boom herstoryczny, czyli trend do publikowania książek, których bohaterkami są kobiety i ich dokonania (Dobrowolska, 2018). Chodzi zarówno o Polki, jak postacie z innych kręgów kulturowych (w ostatnich latach ukazuje się wiele przekładów). Choć konteksty powstania utworów polskich i obcych są niewątpliwie odmienne (jak odmienne są dzieje samej herstorii), najważniejsze wydają się następujące pytania: jak są charakteryzowane bohaterki? jakie wartości i wzorce promują? czy mogą inspirować współczesne dziewczęta? Zaczniemy od stwierdzenia, że piśmiennictwo, o którym

mowa, jest niejednolite gatunkowo. Znajdziemy tu zarówno książki prezentujące wyłącznie zbiorowe biogramy, jak popularnonaukowe notki lub zbeletryzowane biografie. Zdarzają się również formy łączone w obrębie jednego utworu. Wynika stąd oczywista różnorodność w portretowaniu postaci.

MAŁE DZIEWCZYNKI – „WIELKIE” KOBIETY

W 2007 roku dzięki wydawnictwu Jacek Santorski ukazuje się *Mała książka o feminizmie* Sassy Buregren (Buregren, 2007). Szwedzka autorka wprowadza w niej postać dziewczynki – przewodniczki po ideach i historii emancypacji. W polskiej wersji tekstu adaptowanego przez Magdalenę Środę ma ona na imię Zosia. Pojawia się również babcia – mentorka, przekazująca wnuczce fakty z dziejów kobiet. Jest ona nie tylko osobą wykształconą i świadomą dotychczasowych zdobyczy feminizmu, ale też edukatorką prorównościową. Od niej Zosia dowiaduje się wiele na temat obowiązujących przez wieki zachowań kobiet oraz różnic w wychowaniu dziewcząt i chłopców. Bohaterka poznaje również mechanizm funkcjonowania stereotypów płciowych. Wiedzę, którą zdobywa Zosia, a z nią również czytelniczka utworu, można z powodzeniem nazwać elementarzem *gender studies*. Niektóre informacje posiadają charakter encyklopedyczny i przedstawione są w formie biogramów, inne przybliżone zostają pod postacią krótkich opowieści: o Simone de Beauvoir, Marii Janion, o ruchu sufrażystek. Obok faktów pojawia się fikcja literacka – historia życia prababki i babki Zosi. Umieszczenie fikcyjnej genealogii pośród znanych i ważnych biografii przesądza o oryginalności książki. Odpowiada także za proces identyfikacji z bohaterką. Zosia posiada taki sam potencjał, jak wybitne kobiety, ale jest jednocześnie „jedną z nas”. Dlatego z perspektywy edukacji prorównościowej ważne stają się zarówno marzenia bohaterki, jak działania, które podejmuje. Dziewczynka, interesując się polityką, chce zostać przewodniczącą Unii Europejskiej, inicjuje również w środowisku rówieśniczym różne akcje na rzecz równego traktowania dziewcząt. *Mała książka o feminizmie* w interesujący sposób łączy beletryzację faktów z fabularyzowaniem kluczowych idei emancypacyjnych i jest pierwszą skierowaną do młodego odbiorcy publikacją spod znaku herstorii opublikowaną w Polsce.

W 2012 Aleksandra Polewska wydaje *Wielkie małe kobiety* (Polewska, 2012), które można potraktować jako kontynuację wcześniejszych, przeznaczonych dla chłopców, *Bajkowych biografii* (Polewska, 2007). Książeczka ta reprezentuje tendencję do zbiorowego portretowania kobiet, co z jednej strony ogranicza (z konieczności jest to obraz uboższy), z drugiej pozwala na pokazanie, że ich aktywność nie była zjawiskiem odosobnionym. Bohaterkami utworu są: Maria Skłodowska-Curie, Coco Chanel, Edith Piaf, Agatha Christie. Już dobór postaci świadczy o tym, że godne przedstawienia stają się nie tylko panie reprezentujące naukę, literaturę czy politykę. Coco Chanel i Edith Piaf mogą być zachętą do podjęcia aktywności w dziedzinach do nie-

dawna uznawanych za wręcz niepoważne. Książka Polewskiej to zbiór pięciu biograficznych opowiadań, ale opowiadań szczególnych. Ich bohaterkami są bowiem małe dziewczynki, z których wyrosną dopiero znane i uznane kobiety. Sportretowane zostają jako aktywne, pełne ciekawości i pasji, co niewątpliwie stanowić może inspirację i zachętę do własnych poszukiwań małych adresatek. Jednak za proces identyfikacji odpowiada prawdopodobnie inny zabieg; „wielkie” kobiety jako małe dziewczynki miały – jak każdy – swoje słabe strony. W przypadku Marysi Skłodowskiej była to ponoć niechęć do ortografii i gramatyki, skutkująca kłopotami w szkole. Informacje te, jak twierdzi Bogumiła Staniów, nie potwierdzają się w źródłach biograficznych dotyczących noblistki (Staniów, 2015: 112), ale jako fikcyjne dopełnienie literackiego portretu spełniają ważną rolę. Uczą, że nie należy koncentrować się na własnych słabościach, ale doskonalić predyspozycje i rozwijać zainteresowania. Jednocześnie Polewska nie rezygnuje z innych akcentów wychowawczych; przedstawia potencjalne idolki jako te, które musiały pokonać liczne przeszkody i nie poddały się.

ZNANE – ZAPOMNIANE – ODMIENNE

Kolejne publikacje przybliżają sylwetki dorosłych uczonych, artystek i działaczek. *Damy, dziewczuchy, dziewczyny* Anny Dziewit-Meller (Dziewit-Meller, 2017) zgodnie z podtytułem *Historia w spódnicy* przedstawiają kobiety zasłużone w dziejach. Warto podkreślić, że są to Polki. Nie chodzi tylko o nazwiska funkcjonujące w powszechnej świadomości, jak Maria Skłodowska-Curie, ale również te zapomniane. Obok Narcyzy Żmichowskiej czy Izabeli Czartoryskiej pojawiają się panie, które nie są dziś powszechnie znane: poetka Elżbieta Drużbacka, malarka Zofia Stryjeńska, kobieta-szpieg Krystyna Skarbek. Szczególnie interesujący wydaje się rozdział poświęcony architektkom odbudowującym powojenną Warszawę, których dokonania przyćmiła sława ich mężów, również architektów. Można się z niego dowiedzieć, że nowatorski wówczas pomysł zaprojektowania toalet w obrębie mieszkań zawdzięczają mieszkańcy stolicy uporowi i wytrwałości Haliny Skibniewskiej, która o swoją ideę musiała długo walczyć.

Autorka wprowadza do książki również postać Marii Komornickiej. Kojarzony z nią transgenderyzm tłumaczony jest jednak wyłącznie niezadowoleniem z niskiej społecznej pozycji kobiety, choć po pierwsze zjawisko to ma podłoże psychoseksualne, po drugie jednoznaczne przypisywanie go bohaterce w świetle rozpoznania niektórych badaczy można uznać za zbyt kategoryczne (Krasuska, 2012). Narratorka opowieści tak wyjaśnia przemianę Komornickiej w Piotra Własta: „[...] bycie kobietą było trudne, ograniczające i nie dawało jej szans na to, co mogłaby osiągnąć, będąc chłopakiem” (Dziewit-Meller, 2017: 94). Prawdopodobnie autorka nie chciała zagłębiać się w tzw. trudne tematy, które kłóciłyby się z przyjętym przez nią „lekkim” stylem wypowiedzi.

Nawiasem mówiąc, trudno się nie zgodzić ze spostrzeżeniem jednej z recenzentek książki, że styl ten opiera się na nadmiarze bezpośredniości (Dobrowolska, 2018), czego dowodem może być następujący fragment: „Marysia była niezwykłą osobą [...], pisała tak, że ludziom opadały szczęki ze zdumienia” (Dziewit-Meller, 2017: 93). Zwłaszcza że wypowiadająca te słowa narratorka i zarazem bohaterka utworu to uczestniczka powstania styczniowego, Henryka Pustowójtówna. Dorosłego pośrednika lektury może drażnić, że postać żyjąca w XIX wieku przedstawia się jako Heńka, a o królowej Jadwidze Andegawieńskiej mówi: Jadźka. Agnieszka Dobrowolska słusznie zauważa, że tego rodzaju manieri językowe, mimo czytelnej intencji dotarcia do współczesnego odbiorcy, odpowiadają za ahistoryczność samego przekazu. Młodzi czytelnicy mogą zakończyć lekturę z przekonaniem, że na przestrzeni wieków zmieniają się tylko warunki ludzkiego życia, a obyczajowość i język pozostają takie same. W przypadku książki herstorycznej, której zadaniem jest nie tylko przybliżenie dziejów kobiet, ale i ukazanie dokonującej się zmiany w ich mentalności, można uznać to za spore nadużycie.

Interesujący wydaje się natomiast sam akt nadania rysów indywidualnych zapomnianej postaci Henryki Pustowójtówny. Bohaterka zostaje przedstawiona jako – używając tytułowego określenia – dziewczucha energiczna, zwracająca się do czytelniczki z istotnym komunikatem: „Odważne i mądre dziewczyny – takie jak ty albo twoje koleżanki – mają swoje miejsce w historii” (Dziewit-Meller, 2017: 93).

Próbą zbiorowej biografii są również *Superbohaterki* Małgorzaty Frąckiewicz (Frąckiewicz, 2017). Przybliżają postaci aż czternastu pań, które dokonały ważnych, choć zmarginalizowanych odkryć naukowych. Nacisk zostaje tu położony nie na ich życiorysy, ale na same odkrycia w dziedzinach tak różnorodnych jak: geologia, astronomia, medycyna, informatyka, inżynieria. Wybór nauk ścisłych i technicznych jest z pewnością nieprzypadkowy. To przecież obszar, który na mocy tradycji uznawano za domenę mężczyzn. Książka Frąckiewicz dowodzi, że i tu pojawiały się kobiety, choć ich dokonania długo lekceważono lub pomijano. Zachętę do podjęcia wysiłków w dziedzinach ścisłych może stanowić interaktywna forma książki. Aktywizowanie odbiorcy polega na nakłanianiu do przeprowadzenia niektórych doświadczeń w domu. W każdym rozdziale pojawiają się instrukcje, zaopatrzone w bezpośrednie zwroty do dziecka. Uderza ich genderowa poprawność, są adresowane do obu płci, np.: „Zostań entomolożką/entomologiem!” (Frąckiewicz, 2017: 42) Popularnonaukowy charakter publikacji przesądza o skrótowym przedstawieniu postaci. Jednak notki na ich temat nie mają charakteru encyklopedycznego, ale zbeletryzowany. W jednej z nich czytamy: „Jeanne jako kilkunastoletnia dziewczynka postanowiła zamieszkać w Paryżu. Po prostu spakowała się i poszła tam na piechotę. Było to prawie 400 kilometrów, czyli dość daleko jak na spacer!” (Frąckiewicz, 2017: 45). Wytaczanie sobie jasnych, zwykle trudnych celów i konsekwentne podążanie wybraną drogą cechuje również pozo-

stałe superbohaterki. Wszystkie są przedstawione jako kobiety, które zmieniły świat.

POD PRĄD STEREOTYPÓW

Propagowanie aktywności i kreatywności wśród dziewcząt charakteryzuje także *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek* Eleny Favilli i Franceski Cavallo. Motto książki brzmi: „Do młodych buntowniczek ze wszystkich stron świata: wyzwólcie marzenia, mierzcie wysoko, stawiajcie opór, a w chwilach zwątpienia pamiętajcie: macie rację” (Favilli, Cavallo, 2017: V). We wstępie włoskie autorki rozwijają tę myśl następująco: „To ważne, by dziewczynki rozumiały, jakie będą się przed nimi piętrzyć przeszkody. I ważne, by miały świadomość, że można je pokonać” (Favilli, Cavallo, 2017: XI).

Bohaterki przekazują zatem znane z innych książek komunikaty dotyczące odwagi, wytrwałości, czy pomysłowości, jak w przypadku małej Coco Chanel, szyjącej ubranka dla lalek ze starych czarnobiałych habitów. Pojawiają się tu kobiety, które dokonały czegoś jako pierwsze w historii (np. Alfonsina Strada – pierwsza kolarzka) lub wyprzedziły swymi dokonaniami mężczyzn (np. Ada Lovelace – autorka pierwszego programu komputerowego, Mary Anning – paleontolożka, odkrywczyni ichtiozaura), ale także panie walczące wyłącznie z własnymi ograniczeniami, jak Alicia Alfonso, która mimo utraty wzroku została baleriną. Autorki prezentują aż sto takich postaci, zróżnicowanych etnicznie, kulturowo i wiekowo. Bohaterki zbeletryzowanych minibiografii to panie żyjące pomiędzy XXI wiekiem a 1500 rokiem p.n.e. Istotne wydaje się to, że wszystkie podążają pod prąd kulturowych stereotypów. Uczą na przykład niezgody na wymuszane przez współczesną kulturę standardy urody i wagi, a nawet łamią naukowe schematy. Szczególnie interesujący wydaje się przypadek dwudziestoletniej wynalazczyni latarki zasilanej przez ludzkie ciało, która w ten sposób chce propagować ideę ochrony środowiska.

W wywiadzie udzielonym Fundacji Kosmos włoskie pisarki zauważają, że „buntowniczka” to ta, która stawia opór lub staje przeciwko jakiemuś autorytetowi czy tradycji (Favilli, Cavallo, Preiss, 2017). Buntowniczkami są więc również same autorki, sytuujące się właśnie wbrew tradycji literackiej:

Bajki, które opowiadamy dziewczynkom, pokazują ich możliwości w bardzo ograniczony sposób. Ilustracje towarzyszące tym bajkom w jeszcze węższym zakresie pokazują, jak dziewczynki powinny wyglądać. To wpływa na brak pewności siebie i poczucie wiecznego bycia w błędzie. [...] Badania wskazują, że dziewczynki są mniej pewne siebie niż chłopcy już w pierwszej klasie, mimo, że otrzymują lepsze stopnie niż oni. Nadszedł już czas zmienić narrację na temat kobiecości. [...] Nasze opowiadania mówią o prawdziwych kobietach, które osiągnęły nadzwyczajne wyniki w każdej dziedzinie, jaką możecie sobie wyobrazić. Są one źródłem ogromnej inspiracji, zachęcają dziewczynki do dążenia do celu, uczenia się i marzenia bez narzucania sobie ograniczeń (Favilli, Cavallo, Preiss, 2017).

W kontekście zacytowanej wypowiedzi dziwi nieco ujęcie poszczególnych opowieści, które mają przecież składać się na herstorię, w baśniową klamrę narracyjną, np.: „Była raz sobie dziewczyna”, „Dawno temu żyła dziewczynka”, „Żyła sobie kiedyś dziewczyna” (Favilli, Cavallo, 2017). Zabieg ten zostaje powtórzony w drugim tomie *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek* (Favilli, Cavallo, 2018), który powstał z inicjatywy czytelniczek i czytelników, typujących swoje, zazwyczaj jeszcze nieznane a zasługujące na upamiętnienie, bohaterki. Zabieg umieszczenia biografii w baśniowej konwencji wzbudza mieszane uczucia; ma zapewne uniwersalizować przekaz, ale może również sugerować jego fikcyjność lub wręcz fantastyczność.

W STRONĘ AUTORYTETÓW

Na przeciwnym biegunie sytuuje się ciężąca w stronę dokumentarności seria *Idol* wydawnictwa Widnokrąg. Jej założeniem jest koncentrowanie się na jednej, niekoniecznie kobiecej, postaci. Jak wynika z umieszczonej na okładce notki wydawcy, intencja cyklu to przedstawianie wielkich i zasłużonych ludzi a „wzorem do naśladowania są osoby inteligentne, kreatywne i pracowite” (Styszyńska, 2016: IV). Kobiety reprezentują Maria Skłodowska-Curie, Frida Kahlo i Pola Negri. Publikacje przedstawiają jedynie najważniejsze fakty z ich życia, koncentrując się nie na samych bohaterkach, ale na ich osiągnięciach i kulisach pracy. Takie nastawienie związane jest z interaktywnym profilem książek, wzbogaconych o tematyczne zadania do wykonania. Adresowana do młodszych dzieci seria sytuuje się więc raczej jako literatura popularnonaukowa niż beletrystyka, choć, jak podkreśla Bogumiła Staniów, rozróżnienie to w odniesieniu do niedorośłego odbiorcy jest nieostre (Staniów, 2016: 106).

Zdecydowanie po stronie literatury pięknej można umieścić ten typ twórczości, który poświęcony jest jednej kobiecie i czyni z niej nie tylko bohaterkę herstorii, ale i postać literacką. O ile w biografiach zbiorowych charakterystyki kobiet są z konieczności skrótowe, pobieżne i sprowadzone do kilku kluczowych cech czy zachowań, które autorki chcą podkreślić, w indywidualnych zostają rozbudowane. Rozbudowane są też elementy fikcji, pojawia się postaciowanie pośrednie (Markiewicz, 1983: 102). Maria Skłodowska-Curie i Irena Sendlerowa stworzone przez Annę Czerwińską-Rydel mają życie wewnętrzne, przeżywają radości i smutki, wchodzą w relacje z innymi postaciami. Są bohaterkami powieści biograficznych *W poszukiwaniu światła* (Czerwińska-Rydel, 2017) i *Listów w butelce* (Czerwińska-Rydel, 2018), więc ich życiorysy układają się w zamkniętą, zorganizowaną fabułę. W pierwszej książce obejmuje ona dzieciństwo bohaterki, a rozdział dotyczący śmierci matki, zatytułowany *Jestem dzielna* pokazuje, jak kształtowały się cechy charakteru przyszłej noblistki. Przywołanie szkolnej anegdoty służy podkreśleniu jej doskonałej pamięci (Marysia podczas carskiej kontroli ratuje klasę, ponieważ umie wymienić wszystkich carów Rosji, mimo negatywnego stosunku do zaborcy), a słowa:

„Teraz już się nie zatrzymam” (Czerwińska-Rydel, 2017: 99) ukazując niezłomną wolę, potrzebną naukowcowi.

Z kolei Irena Sendlerowa przedstawiona jest jako osoba wyjątkowo odważna, wrażliwa moralnie i skromna. Dzięki beletrystycznej formie, umożliwiającej rozbudowaną konstrukcję postaci, odbiorcy poznają motywację bohaterki, mogą śledzić proces podejmowania trudnej decyzji, dotyczącej pomocy dzieciom z getta. W ten sposób łatwiej niż poprzez skrótową charakterystykę zawartą w notce biograficznej uczynić z protagonistki autorytet. Jak zauważa Jadwiga Szymkowska-Ruszała, przedstawienie sylwetki portretowanej osoby jako godnej naśladowania, a jej życia jako wzoru było cechą charakterystyczną biografii dla dzieci i młodzieży od jej początków (Szymkowska-Ruszała, 1985: 143). Można jednak robić to w różny sposób. Trudno nie zgodzić się ze spostrzeżeniem Katarzyny Wądołny-Tatar, że współczesna biografistyka funkcjonuje jako literatura prze-pisana, gdyż każda kolejna wersja zapisu czyjegoś życia określa się wobec poprzednio powstałych dzieł, traktujących o danej osobie (Wądołny-Tatar, 2015: 360).

OD POMNIKOWOŚCI DO AUTENTYCZNOŚCI POSTACI

Dobrym przykładem różnych przedstawień tej samej postaci może być często przywoływana Maria Skłodowska-Curie. Polska noblistka jako bohaterka utworu Heleny Bobińskiej z roku 1959 i jako bohaterka książek wydanych sześćdziesiąt lat później nie jest tą samą osobą. Jej pierwsze wyobrażenie ma charakter znacznie bardziej pomnikowy i jednocześnie zgodny z ówczesną tendencją portretowania kobiet jako – jeśli nie urodziwych – to pełnych uroku:

Szary kitel nie gasił blasku jasných pukli nad wysokim czołem, wdzięku młodego uśmiechu, uroku szarych oczu. Niejedno męskie spojrzenie biegło za tą milczącą dziewczyną, która zniknęła zawsze niepostrzeżenie (Bobińska, 1959: 5).

Książeczka *Maria Skłodowska-Curie. Opowieść o ciekawości* Natalii Dueholm z 2007 roku już w tekście reklamowym z okładki zawiera informację, że noblistka nie lubiła „ani biżuterii, ani pięknych ubrań, ani butów na wysokich obcasach, które porównywała do szczudeł” (Dueholm, 2007: IV).

W obu przypadkach mamy do czynienia z nakładaniem się danych faktograficznych na określony wzorzec kobiecości. Monika Graban-Pomirska podkreśla, że w biografistyce dla młodego czytelnika bardzo długo był on wciśnięty w gorset patriarchalnego stereotypu. Dotyczyło to nie tylko wyglądu, ale również postaw; już na początku XX wieku znane kobiety w rzeczywistości często łamały granice obyczajowe, jednak jako bohaterki biografii ukazywane były zawsze w rolach dobrych córek, nauczycielek, opiekunek (Graban-Pomirska, 2015: 95–96). Wydaje się, że można przyjąć, iż współczesne literackie portrety wybitnych kobiet bliższe są autentyczności, ponieważ nie ukrywają kon-

trowersyjnych faktów i odchodzą od koturnowości postaci. Szczególnie widać to w biografiami nie posiadających dziecięcego adresu czytelniczego, ale można dostrzec również w utworach przeznaczonych dla niedorosłego czytelnika. Życie Virginii Woolf, opowiedziane przez Beatrice Masini, jak głosi okładka, „w epizodach i portretach” (Masini, 2009: IV), jest tego przykładem. Czytelnicy poznają nie tylko życiorys wybitnej pisarki, odnosi się wrażenie, że poznają ją samą. Książka pisana jest bowiem stylem przypominającym twórczość Woolf. Uderza fragmentaryczność i zmienność myśli, natłok wrażeń i uczuć, a jako motta kolejnych rozdziałów zostają wplecione fragmenty dziennika. Jak zauważa Graban-Pomirska (Graban-Pomirska, 2015: 99–100), ta oryginalna narracja nie tylko pośrednio zapoznaje odbiorców z poetyką utworów pisarki, ale oddaje również jej chwiejną osobowość. Przyczynia się to do zrozumienia trudnych momentów biografii; powracającej choroby i samobójczej śmierci. Nie ukrywa się również nawet najtrudniejszych doświadczeń życiowych, jak choćby tematu wykorzystywania seksualnego przez brata. Jednocześnie autorce udaje się uniknąć taniej sensacji, która mogłaby przyciągnąć znany typ odbiorcy wszędzie jej poszukującego. Tak przedstawiona Virginia nie uwodzi sensacyjnym życiorysem, ale zмага się z życiem, a z tego zmagania powstaje równie niełatwa literatura.

Szczerść w postaciowaniu bohaterki charakteryzuje również hiszpańskich autorów, Lluisa Cugotę i Luisę Verę, kolejnych biografistów Marii Skłodowskiej-Curie (Cugota, Vera, 2008). Zdecydowali się oni na wprowadzenie skandalizującego tematu – romansu Marii z żonatym współpracownikiem. Jako że książka przeznaczona jest dla odbiorcy w młodszym wieku, ten „trudny fragment” życiorysu powinien stać się podstawą do rozmowy dorosłego pośrednika lektury z dzieckiem.

Jak już wspomniałam, odbrazowanie postaci herstorii jest ogólną tendencją obserwowaną w tym nurcie twórczości i łączy się z szerszym zjawiskiem – odtabuiizowaniem wielu tematów, kiedyś nieobecnych w literaturze dla młodego czytelnika. Inną cechą analizowanej twórczości jest specyficzne usytuowanie bohaterek wobec tradycji biografistyki. Wiele badaczek zwraca dziś uwagę na fakt, że – podobnie jak historię – tradycję tę zdominowali mężczyźni, a w jej centrum stał mit Wielkiego Artysty, boskiego twórcy, genialnego outsidera (Nochlin, 1999: 56; Graban-Pomirska, 2015: 93–94). Jak zauważyła przed kilkunastu laty Joanna Sosnowska, nawet gdy sporadycznie uznawano wielkość kobiet, albo potwierdzały one ten męski wzorzec, albo jako dziwaczki sytuowały się na jego pograniczu (Sosnowska, 2005: 184). Przykładem pierwszego podejścia może być stosunek przywoływanej już Bobińskiej do polskiej noblistki, która „zginęła jak żołnierz – na posterunku” (Bobińska, 1959: 53). Przykładem drugiego jest nastawienie autorów biografii dla dorosłych do Olgi Boznańskiej, konsekwentnie uznawanej za odmienca (Sosnowska, 2005: 184). Dopóki nie zostanie zdekonstruowany wzór artysty-mężczyzny, nie będziemy w stanie napisać biografii kobiet – konstatuje Sosnowska, podkreślając przy

tym, że nie chodzi o tworzenie wzorcowego modelu, ale o wielość i różnorodność ujęć (Sosnowska, 2005: 184).

TE, KTÓRYCH WCZEŚNIEJ NIE BYŁO

Wydaje się, że już sama mnogość publikacji herstorycznych adresowanych do dziecięcego odbiorcy i ich śmiałe wkroczenie na rodzimy rynek wydawniczy dokumentują istotną zmianę. Jest ona oczywiście pokłosiem narastającej świadomości feministycznej i genderowej. Po raz pierwszy w literaturze dostępnej polskim niedorośłym czytelnikom kobiety w masowy sposób przedstawione zostają w innych rolach niż żony i matki. Reprezentują przeróżne zawody i dyscypliny do niedawna dla pań nieosiągalne. I choć na Zachodzie nawet nowoczesne i pozornie prorównościowe narracje dla dziewcząt bywają poddawane krytyce (García-González, 2020), w Polsce tendencje emancypacyjne wpisane w zaprezentowane utwory mają z pewnością wydźwięk nowatorski.

Wszystkie bohaterki łączy chęć rozwoju, aktywna postawa i upór. Pokonują one trudności, które pozornie wydają się nie do pokonania. Przy tym otwarcie wyrażają pragnienia, nawet, jeśli początkowo spotyka się to z niechęcią otoczenia. Są świadome swoich potrzeb, stanowcze i konsekwentne w działaniach. W sytuacjach społecznych kierują się wrażliwością i empatią. Potencjał wychowawczy wpisany w tak skonstruowane postacie jest oczywisty.

Charakteryzuje je jeszcze jedno. Wiele z nich to osoby nieznane, które nie zapisały się w historii politycznej, sztuce, czy literaturze, ale których życie niewątpliwie może być dla współczesnych dziewcząt inspiracją. Pojawienie się postaci „zwykłych”, przeciętnych ludzi i wykorzystanie ich życiorysów jako historii wzorcowych zapowiadał kilkanaście lat temu Paweł Rodak, tytułując swój artykuł *O biografiach tych, którzy nie mają biografii* (Rodak, 2005: 231). Bohaterki herstorii można natomiast nazwać tymi, których wcześniej nie było.

BIBLIOGRAFIA

- Bobińska, H. (1959). *Maria Curie-Skłodowska*, Warszawa: Czytelnik.
- Burgerger, S. (2007). *Mała książka o feminizmie* (przeł. I. Jędrzejewska). Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Cugota, L., Vera, I. (2008). *Nazywam się... Maria Skłodowska-Curie* (przeł. A. Jęczynek). Poznań: Media Rodzina.
- Czerwińska-Rydel, A. (2018). *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Czerwińska-Rydel, A. (2017). *W poszukiwaniu światła. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Dobrowolska, A. (2018). Boom herstoryczny. Subiektywny przegląd książek o ważnych kobietach, *Ryms*, 31. Pobrano z: <http://www.ryms.pl/2018/05/11/boom-herstoryczny/>.
- Domańska, E. (2005). *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Dueholm, N. (2007), *Maria Skłodowska-Curie. Opowieść o ciekawości*, Wrocław: Wydawnictwo Wektory.
- Dziewit-Meller, A. (2017). *Damy, dziewuchy, dziewczyny. Historia w spódnicy*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Favilli, E., Cavallo, F., Preiss, S. (2017). *Marzymy, by ta książka znalazła się na półce każdej dziewczynki – autorki Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek. Pierwszy polski wywiad*. Pobrano z: <https://fundajakosmos.org/marzymy-by-ta-ksiazka-znalazla-sie-na-polce-kazdej-dziewczynki-autorki-opowiesci-na-dobranoc-dla-młodych-buntowniczek-pierwszy-polski-wywiad>.
- Favilli, E., Cavallo, F. (2017) *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek. 100 historii niezwykłych młodych kobiet* (przeł. E. Borówka). Katowice: Wydawnictwo Debit.
- Favilli, E., Cavallo, F. (2018). *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek 2* (przeł. E. Borówka). Katowice: Wydawnictwo Debit.
- Frąckiewicz, M. (2017). *Superbohaterki. Świat i wielkie odkrycia*, Warszawa: Wydawnictwo Ezop.
- García-González, M. (2020). Chasing Remarkable Lives: a Problematisation of Empowerment Stories for Girls. *Journal of Literary Education*, 3, 44–61. DOI:10.7203/JLE.3.18165. Pobrano z: <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/18165/18258>.
- Graban-Pomirska, M. (2015). Nie tylko Kopernik. Życiorysy wybitnych kobiet w książkach dla dzieci i młodzieży. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie (93–101). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Krasuska, K. (2012). *Płeć i naród. Trans/lokacje. Maria Komornicka/Piotr Odmieniec Włast, Else Lasker-Schüler, Mina Loy*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Markiewicz, H. (1983). Postać literacka i jej badanie. W: A. Martuszevska, J. Sławiński (red.), *Autor, podmiot literacki, bohater: studia*. (93–108). Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Marzec, L. (2018). Herstoria żywa, nie tylko jedna, nie zawsze prawdziwa. *Czas Kultury*, 5, 35–43.
- Masini, B. (2009). *Virginia Woolf* (przeł. D. Duszyńska). Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nochlin, L. (1999). Dlaczego nie było wielkich artystek? (przeł. B. Limanowska). *OŚKa* 3, 54–65.
- Polewska, A. (2007). *Bajkowe biografie*. Kraków: Dom Wydawniczy Rafael.
- Polewska, A. (2012). *Wielkie małe kobiety*. Kraków: Wydawnictwo Czerwony Konik.
- Rodak, P. (2005). O biografiach tych, którzy nie mają biografii. W: R. Kasperowicz, E. Wolicka (red.), *Biografia. Historiografia dawniej i dziś: biografia nowoczesna, nowoczesność w biografii* (231–245). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rudaś-Grodzka, M. i in. (red.). (2014). *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sosnowska, J. (2005). Biografia kobieca. W: R. Kasperowicz, E. Wolicka (red.), *Biografia. Historiografia dawniej i dziś: biografia nowoczesna, nowoczesność w biografii* (180–193). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Staniów, B. (2016). Czytelnictwo książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży w Polsce do 1989 roku (w świetle badań). *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy*, 1, 105–126.
- Staniów, B. (2015). Dawne i współczesne książki o Marii Skłodowskiej-Curie dla dzieci i młodzieży. Od biografii do komiksu. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie (103–119). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Styszyńska, J. (2016). *Idol. Maria Skłodowska-Curie*, Piaseczno: Wydawnictwo Widnokrąg.

- Szymkowska-Ruszała, J. (1985). *Zbeletryzowane biografie dla dzieci i młodzieży (1918–1939)*, Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Wądołny-Tatar, K. (2015). (Re)konstrukcja osoby. Chopin Anny Czerwińskiej-Rydel i Korczak Beaty Ostrowickiej, W: „*Stare*” i „*nowe w literaturze dla dzieci – biografie* (359–372). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

ANNA PIGOŃ ORCID: 0000-0002-3098-1888
Uniwersytet Wrocławski

„Jak to dobrze, kiedy ma się koło siebie kawalek marynarki...”. Miłość projektowana w powieściach dla dziewcząt

Abstrakt: Według Małgorzaty Wójcik-Dudek „miłość zajmuje centralne miejsce w powieści dla dziewcząt. Fakt ten nie wynika jedynie z potrzeb emocjonalnych młodych czytelniczek, ale przede wszystkim jest konsekwencją genologiczną podgatunku”. Celem artykułu jest prześledzenie przemian zachodzących w powieściach dla dziewcząt na przestrzeni trzech epok społeczno-literackich (międzywojnia, okresu powojennego oraz współczesności) w zakresie przedstawiania głównych bohaterek: szczególnie relacji damsko-męskich, które bohaterki budują lub – częściej – które są im narzucane; zarówno przez ramy gatunkowe, jak oczekiwania czytelnicze. Analizie poddano bestsellerowe, wręcz kanoniczne powieści dla dziewcząt, z których część znajduje się na liście lektur uzupełniających dla szkoły podstawowej: autorstwa Kornela Makuszyńskiego, Krystyny Siesickiej, Małgorzaty Musierowicz oraz Ewy Nowak. Są to powieści klasyczne i wzorcowe dla swojego gatunku. Ich bohaterki są rozpoznawalne, charakterystyczne, czasem stanowią pierwowzór później rozbudowywanego typu postaci. Fakt, że protagonistki trafiają do odbiorczej świadomości, skutkuje przejmowaniem przez czytelniczki systemu wartości, który promują bądź uosabiają postaci. Na jego czele znajduje się miłość projektowana, czyli wzorzec uczucia, z którego wynika także określony profil dziewczęcych bohaterek i ich postawa wobec świata.

Słowa kluczowe: bohaterka, feminizm, kobieta, miłość projektowana, powieść dla dziewcząt

„How Good it is to Have a Piece of a Man's Jacket Beside You...”. Designed Love in the Novels for Girls

Abstract: According to Małgorzata Wójcik-Dudek, „love takes the central place in the novels for girls. The reason for this fact is not only because of the emotional needs of young readers, but it is also the genetic consequence of the sub-genre”. The aim of the article is to examine the changes of the novels for girls which take place during three social and literary periods (middle-war, post-war period and contemporaneity) in terms of the way of presenting the main characters: especially the relations between male and female, which are being built by characters or – more often – which are being imposed on them; by the frames of genre, as well as by the readers' expectations. The bestselling and canonical novels for girls have been analyzed (some of which are on the complementary reading list for primary schools): by Kornel Makuszyński, Krystyna

Siesicka, Małgorzata Musierowicz or by Ewa Nowak. These are the classical novels, model for their sub-genre. Their main characters are easily recognizable, distinctive, sometimes they are the prototype of the type of character which is being developed later. The fact that the characters finding their way into the consciousness of an audience results in readers taking over the kind of a value system which is promoted in the novel. At the head of it there is a designed love – the model of a feeling, which is also associated with the heroines' profiles and their attitude towards the world.

Keywords: heroine, feminism, woman, designed love, novel for girls

Korzenie europejskiej powieści dla dziewcząt sięgają XVIII wieku – w 1740 roku ukazała się *Pamela, czyli cnota nagrodzona* Samuela Richardsona, utwór o wyraźnym charakterze dydaktycznym, będący swoistym wzorcem postępowania dla młodych panien. Na gruncie polskim początek podgatunku przypada na okres wczesnej fazy rozwoju tendencji romantycznych, kiedy literatura zauważa i uwzględnia podmiotowość dziecka – w 1819 roku pojawiło się dzieło uznawane za pierwszą polską powieść dla dziewcząt: *Pamiętka po dobrej matce* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, czyli zbiór rad, jakich umierająca matka udziela czternastoletniej córce, Amelii. Napomnienia i wskazówki matki dotyczą cnót, jakie należy pielęgnować; wad, których powinno się wystrzegać; a wreszcie miłości i małżeństwa jako celu i przeznaczenia kobiety.

Powieści dla dziewcząt to rozległy i zróżnicowany podgatunek – jego warianty są warunkowane okresem powstania, a także cechami charakteru protagonistek poszczególnych utworów i ich przynależnością społeczną. Pomimo tej niejednorodności można wskazać elementy konstytutywne dla powieści dla dziewcząt, takie jak: określony wiek bohaterki prowadzącej, obecność tematyki moralnej i obyczajowej, a także dydaktyczny wydźwięk dzieła (Kruszewska-Kudelska, 1972: 68).

Wspólna dla większości utworów jest także obecność wątku miłosnego. Małgorzata Wójcik-Dudek stwierdza wręcz, że „miłość zajmuje centralne miejsce w powieści dla dziewcząt” (Wójcik-Dudek, 2008: 175). Według psychologii rozwojowej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016: 263) jest to uczucie właściwe większości dziewcząt w okresie adolescencji (między 12. a 18. rokiem życia) – bohaterka, której ono dotyczy, staje się więc bardziej wiarygodna, a projektowana czytelniczka może się w niej przeglądać czy nawet utożsamiać z nią. Przede wszystkim jednak to właśnie miłość, rozumiana jako wejście w związek, nawiązanie relacji, będzie warunkiem dokonania się w bohaterce przemiany – a ta jest jednym z najważniejszych elementów struktury podgatunku. To bowiem właśnie w powieściach dla dziewcząt, ze względu na proveniencję baśniowe (Martuszevska, Pyszny, 2003: 13–40), usankcjonowana przemiana, czyli ryt przejścia (bądź przynajmniej jakiś jego element) jest stałym punktem w procesie konstruowania protagonistki i świata przedstawionego. Bohaterka powinna być rozwojowa i dynamiczna – umożliwia to jej

wiek, ale i sytuacja życiowa: zwykle przełomowy moment, w którym znajduje się w momencie zawiązania akcji. Choć elementów składających się na ewentualną przemianę może być wiele – np. podróż, relacje rodzinne czy usamodzielnianie się – to właśnie sfera miłości (rozumiana przede wszystkim jako nawiązywanie więzi o miłosnym charakterze, co ma być zapowiedzią małżeństwa, będącego wszak jednym z rytów przejścia) jest tą, która w największym stopniu przyczynia się do przemiany bohaterki.

Już zresztą źródła powieści dla dziewcząt i ich funkcje wyznaczają kierunek rozwoju podgatunku. Jego fundamentami są bowiem romanse sentymentalne i dydaktyczne; te pierwsze koncentrowały się wokół nieszczęśliwej miłości, drugie zaś miały przygotowywać młode odbiorczynie do podjęcia tradycyjnych ról kobiecych – żony i matki (Kruszyńska, 2009: 24). Oba te pola składają się na to, co stanowi oś konstrukcyjną powieści dla dziewcząt: będzie to wchodzenie bohaterki (a docelowo i czytelniczki) w relacje zmierzające do zawarcia związku i założenia rodziny, a zatem wypełnienia jej – jako kobiety – kulturowego przeznaczenia.

Przez pojęcie miłości projektowanej rozumiemy fabularny wątek miłosny, uschematyzowany i dostosowany do projektowanej grupy odbiorczyń danej powieści. Zazwyczaj stanowi on wzorzec postępowania i pociąga za sobą określony system wartości, np. hołdujący zasadom chrześcijańskiej moralności bądź patriarchalnemu układowi społecznemu. Ten ostatni zresztą jest w powieściach dla dziewcząt powszechny ze względu na dość konserwatywne założenia gatunku: najczęściej mamy do czynienia właśnie z dominacją mężczyzny, a także wizją świata, w której to on odgrywa najważniejszą rolę. Zazwyczaj też wątek ten kończy się happy endem, czyli wejściem bohaterów w związek. Brak tego elementu zwykle zostaje uzasadniony, np. młodym wiekiem bohaterki.

Miłość projektowana jest przeciwieństwem tego, co Alicja Ungeheuer-Gołąb określa mianem dydaktyzmu „otwartego”, pisząc o wywodzących się z oświeceniowej tradycji romantycznych twórcach dla dzieci: przede wszystkim Klementynie z Tańskich Hoffmanowej, ale i Stanisławie Jachowiczu czy Paulinie Krakowowej (Ungeheuer-Gołąb, 2001: 146). Celem owych pisarzy było bezpośrednie wpojenie odbiorcom określonych wartości; tymczasem dwudziestowieczna powieść dla dziewcząt posługuje się fabułą, a przede wszystkim figurą głównej bohaterki, która zyskując zaufanie czytelniczek, przekazuje im naukę w zakresie przygotowania do dorosłego życia.

Celem artykułu jest ukazanie przemian w konstruowaniu modelowej bohaterki powieści dla dziewcząt na przestrzeni epok przez pryzmat relacji miłosnych, w jakie wchodzi, oraz tego, w jaki sposób projektuje się miłość w utworach. Zestawione zostały przykłady najbardziej reprezentatywne dla trzech kolejnych epok historyczno-literackich, tj. międzywojnia, okresu powojennego i współczesności. Powieści autorstwa Kornela Makuszyńskiego, Krystyny Siesickiej, Małgorzaty Musierowicz oraz Ewy Nowak są bestselle-

rowe, poczytne i kanoniczne dla swojego gatunku, część z nich znajduje się na liście lektur dla szkół podstawowych, co może świadczyć o ich ponadczasowości i aktualności.

Epoką, w której powieść dla dziewcząt, podobnie jak cała literatura przeznaczona dla niedorosłego odbiorcy, silnie rozwija się i różnicuje, jest dwudziestolecie międzywojenne. Elżbieta Kruszyńska zauważa, że „w latach 1918–1939 duży wpływ na literaturę dla dzieci i młodzieży miały osiągnięcia psychologii rozwojowej i wychowawczej; [...] w związku z tym literatura przyjęła nowe ideały – zaczęła wspomagać proces wychowania dzieci i młodzieży” (Kruszyńska, 2009: 46). Na tle licznych utworów poruszających tematykę miłości ojczyzny, religii czy codzienności pensjonarek (Kruszyńska, 2009: 69–70) – przeważnie zachowawczych i autorstwa kobiet – wyróżniają się trzy powieści dla dziewcząt, jakie w swoim dorobku ma znakomity humorysta Kornel Makuszyński. Są to *Panna z mokrą głową* (1932), *Awantura o Basię* (1937) i *Sza-leństwa panny Ewy* (1940).

Protagonistki owych utworów znacznie różnią się od wykreowanych przez autora dorosłych kobiecych bohaterek, zazwyczaj przerysowanych, biernych lub nieobecnych. Można wręcz powiedzieć, że Makuszyński przeciwstawia kobiety dorosłe i niedorosłe na zasadzie kontrastu. Te pierwsze sportretowane są raczej negatywnie: kobiecość wraz ze wszystkimi jej asocjacjami, takimi jak perypetie miłosne, zostaje zdeprecjonowana, a jej miejsce zajmuje dziewczęcość, reprezentowana przez zupełnie inne pola aktywności.

Ilustruje to choćby przerysowany opis ciotek z *Panny z mokrą głową*: jedna z nich, poetka, „była to osoba pełna wielkiej słodyczy, rozmarzona i tęsknie patrząca byle gdzie, [...] ale nie tam, gdzie właśnie należało patrzeć. Kiedy zlatywał na nią anioł poezji, opuszczał ją zwyczajny ludzki rozum” (Makuszyński, 1996b: 36); druga zaś, malarka, „nosiła się zuchwale, wzorem tych malarzy jaskiniowców, co myli się przed Wielkanocą, a nie czesali nigdy. [...] gardziła całym światem. Było to właściwie jej główne zajęcie” (Makuszyński, 1996b: 39).

Pierwszoplanowe bohaterki natomiast: Irenka, Basia oraz Ewa to postacie samodzielne i na swój sposób wyemancypowane. Wynika to z tego, że w powieściach tych przejmują rolę dorosłych (np. opiekując się rodziną albo pomagając innym spłacić długi), a w dodatku, jak się zdaje, odznaczają się raczej cechami kulturowo męskimi. Elżbieta Kruszyńska twierdzi, że Irenka Borowska oraz Basia Bzowska reprezentują typ „chłopczycy” (Kruszyńska, 2009: 160); trudno odmówić jej racji, świadczą o tym bowiem zarówno usposobienie bohaterek, jak ich zainteresowania czy relacje z innymi; może być to odpowiedź na popularny w międzywojniu proces maskulinizacji kobiet, będący składową ich emancypacji¹. Dorosła kobieta zostaje przez Makuszyńskiego zmarginalizowana, co odpowiada patriarchalnej wizji świata, dorosły mężczyzna bowiem przeciwnie: jest wzorem i autorytetem dla protagonistki; do tego stopnia,

¹ Kamilla Łozowska-Marcinkowska pisze o „umężczyźnianiu” kobiet w pierwszym etapie ich międzywojennej emancypacji, por. Łozowska-Marcinkowska, 2010: 87.

że w pewnym momencie bohaterka zaczyna go naśladować, wchodząc w jego rolę po śmierci (*Panna z mokrą głową*) lub wyjeździe (*Szaleństwa panny Ewy*) rodzica.

W każdej z powieści w protagonistce dokonuje się przemiana; jest ona spowodowana – pośrednio bądź bezpośrednio – brakiem ojca (jego śmiercią, wyjazdem lub zaginięciem). Być może ten brak, jakże symptomatyczny wobec specyficznie patriarchalnej czy wręcz mizoginistycznej wizji świata, jaką kreśli Makuszyński, wpływa na obecność i sposób funkcjonowania wątków miłosnych w poszczególnych utworach.

W *Awanturze o Basię* pojawia się wzmianka o dwóch adoratorach walczących o względy głównej bohaterki, gdy ta jest w wieku gimnazjalnym. Poza tym epizodem w powieści w wyraźny sposób jest jednak nobilitowana rodzina – zarówno ta przybrana (reprezentowana przez przyszywaną ciotkę i jej męża), jak prawdziwa (wszak poszukiwania ojca Basi zaginionego w Andach stają się centralnym problemem utworu, a przynajmniej jego drugiej części, poświęconej życiu nastoletniej Basi). Relacje damsko-męskie, podobnie zresztą jak stosunki z koleżankami ze szkoły, zdają się zatem występować jedynie jako mało znacząca przeciwwaga dla dominującej sfery życia rodzinnego.

Romantyczne relacje Ewy Tyszkowskiej również zostają wspomniane jedynie mimochodem, gdy bohaterka przyznaje, że była już kiedyś zakochana; wątek ten nie jest jednak w żaden sposób kontynuowany. Ani jej, ani Basi Bzowskiej – podobnie jak stworzonej ponad sto lat wcześniej przez Jane Austen Emmy Woodhouse – nie absorbują własne perypetie sercowe, dziewczęta skupiają się bowiem na łączeniu w pary bliskich im osób. Basia doprowadza do ślubu swojej przybranej ciotki i pisarza, Stanisława Olszowskiego; Ewa zaś kojarzy swojego przyjaciela i opiekuna Jerzego Zawidzkiego z jego sąsiadką.

Najszerzej problematyka miłości zostaje potraktowana w *Pannie z mokrą głową*, czyli najwcześniejszej powieści dla dziewcząt Makuszyńskiego. Rozbudowany wątek dotyczy głównej bohaterki, Irenki Borowskiej, i funkcjonuje przede wszystkim jako jeden z elementów składających się na jej metamorfozę. Swoje pierwsze zauroczenie Irenka przeżywa bowiem w Zakopanem, miejscu, gdzie przechodzi liczne przemiany (zwłaszcza w zakresie relacji ze skonfliktowaną z jej rodziną ciotką). Obiektem uczuć staje się Zbyszek, syn gospodyni, u której dziewczyna mieszka. Ulokowanie w nim uczuć, pojednanie się z ciotką Opolską, samotna podróż w celu pomocy rodzinie, a wreszcie symboliczna zmiana stroju:

Tak tedy stało się, że hrabina Opolska rozpoczęła nowe życie w dniu dwudziestym stycznia o godzinie dziewiątej wieczorem, a „Panna z mokrą głową”, wyspana, wesoła i szczęśliwa, rozpoczęła je nazajutrz, w dniu dwudziestym pierwszym stycznia, o godzinie jedenastej rano. O tej godzinie odebrano jej, niemal przemocą, jej skromną sukienkę, która miała wybitne skłonności do zupełnego rozpadnięcia się, i przybrano w prześliczne, kolorowe, wyborne kiecki, zaku-

pione wśród radości i śmiechu. [...] W „Ustroniu” patrzono na nią jak na księżniczkę, co do tej pory udawała kopciuszka (Makuszyński, 1996b: 178).

– wszystko to składa się na swoisty ryt przejścia, przemianę Irenki z dziecka w dorastającą panienkę.

Znajomość ze Zbyszkiem nie kończy się jednak happy endem, nie jest on bowiem dziewczyną zainteresowany. Irenka, odtrącona przez chłopca, w momencie wyjazdu z Zakopanego tak podsumowuje swoje uczucie:

Wracała lekka, wesoła i szczęśliwa. [...] „Śmiertelna” miłość odeszła ją już zupełnie, wobec czego Irenka doszła do przekonania, że to nie była ciężka choroba, tylko lekka „wysypka”.

„Zbyszek nie był wart niezmiernej mojej męczarni” – rzekła sobie, ziewnąwszy, i usiłowała machnąć ręką, ale nie chciało się jej wyciągać rąk spod okrycia (Makuszyński, 1996b: 183).

Słowa Irenki, bagatelizujące to, co ją spotkało, mogą świadczyć o tym, że dla Makuszyńskiego problematyka miłości wcale nie jest kluczowa; przeciwnie, wydaje się on wręcz szydzić z rozterek młodych panien.

Marginalna rola miłości w powieściach Makuszyńskiego zdaje się wynikać przede wszystkim ze sposobu konstrukcji ich bohaterek. Jako postacie aktywne i charakterystyczne nie potrzebują dopełnienia poprzez damsko-męską relację. Fakt, że mimo to wątek miłości w ich życiach się pojawia – choć finalnie zostaje zdeprecjonowany bądź wykpiony – dowodzi, iż powieść dla dziewcząt musi zająć jakieś wobec niego stanowisko, nawet jeśli będzie ono ironiczne.

Drugim powodem, dla którego wątki miłosne nie organizują fabuły utworów, jest dydaktyczny wymiar powieści. Makuszyński wyraźnie akcentuje wartości rodzinne, przyznając im dominującą pozycję. Każdy z omawianych utworów kończy się wszak spotkaniem w kręgu najbliższych, czasem po długiej rozłące, nie zaś miłosnym uniesieniem. Tym samym Makuszyński wyłamuje się z popularnego w międzywojniu „pensjonarskiego” paradygmatu podgatunku.

W dobie socrealizmu powieść dla dziewcząt została na kilka lat odrzucona. Jej powrót nastąpił wraz z debiutem Krystyny Siesickiej, była to jednak powieść dla dziewcząt w wydaniu konserwatywnym. Bohaterką owych utworów stała się „pensjonarka” wywodząca się z romansów oraz powieści sentymentalnych. Píše o tym Małgorzata Wójcik-Dudek:

Pogardzane przez estetykę socrealistyczną „tematy falbankowe” wracają, i to na życzenia czytelniczek. Mimo że w latach 1948–1953 książki dla dziewcząt wycofano z planów wydawniczych, to nie zniknęły one z lektury dziewcząt. Wydaje się, że odpowiedzialna za takie preferencje i przyzwyczajenia czytelnice, jest funkcja kompensacyjna tego rodzaju powieści. [...] Tytuły zatem cyklu powieści K. Siesickiej *Falbanki*, *Woalki* i *Wachlarze* prowokacyjnie, być może, wpisują się w polemikę nie tylko między entuzjastami powieści dla dziewcząt

a nieco krytycznie nastawionymi odbiorcami, ale także stanowią przykład wierności tradycji tego podgatunku i jego związków z romansem sentymentalnym (Wójcik-Dudek, 2008: 159–160).

Choć sformułowane przez badaczkę uwagi dotyczące tytułów cyklu Siesickiej odnoszą się do lat 90. XX wieku, kiedy powieści te się ukazały, to trafnie opisują specyfikę całej prozy autorki *Pejzażu sentymentalnego*, również tej powstałej w latach 60. Być może właśnie z realiów społeczno-politycznych tego okresu wynika charakter rozwiązań fabularnych zastosowanych w *Zapałce na zakręcie*, czyli debiucie Siesickiej z 1966 roku. Główną bohaterką powieści jest siedemnastoletnia Mada, którą charakteryzuje empatia wobec rodziny, przyjazne usposobienie, ale i duża dojrzałość, a ta pociąga za sobą także niezależność.

Samodzielnność protagonistki wcale nie przeszkadza temu, by osią fabuły *Zapałki na zakręcie* była miłość, i to taka, którą uważać można za dojrzałą i dorosłą – niewątpliwie zaś „projektowaną”, czyli ukierunkowaną dydaktycznie i modelowo: po pierwsze bowiem zostaje ona w toku narracji skontrastowana z wcześniejszymi, dziecinnymi zauroczeniami protagonistki; po drugie zaś – co wskazuje na powiązania z gatunkami romansowymi – jest pełna przeszkód, niedopowiedzeń i tajemnic z przeszłości skrywanych przez męskiego bohatera.

Powieść otwiera wakacyjny wyjazd Mady, jej matki oraz siostry do letniska, w którym co roku spędzają urlop. Podczas pobytu tam Mada wspomina Tomka, z którym spotykała się podczas minionych wakacji – zdaje sobie sprawę, że relacja ich łącząca jest nieprawdziwa: „A dziś? Z mojej twarzy znikła już dawno zeszłoroczna opalenizna. Tak samo wyblakło uczucie do Tomasza. Wystarczy jednak kilka dni słońca i znowu cera nabierze złocistej barwy, a co z miłością?” (Siesicka, 2000: 7).

Spotkanie zeszłorocznej sympatii uświadamia jej, że Tomek nie był „tym jedynym”, co jednocześnie zdaje się uwypuklać przemianę, jaka już dokonała się w bohaterce – rok temu dziecinnej i emocjonalnej: „A ile się namartwiłam brakiem wiadomości od niego, dopóki na imieninach Baški nie poznałam Marka!” (Siesicka, 2000: 10), teraz dojrzałej i spokojnej.

Zamknięcie dziecięcego etapu w procesie rozwoju swojej emocjonalności stwarza Madzie możliwość budowy nowej, dorosłej relacji. Jej wybrankiem zostaje Marcin, nieco starszy od niej nawrócony buntownik z sądowym wyrokiem w zawieszeniu. Marcin staje się dla Mady autorytetem; jego zdanie jest dla niej ważne, co dobitnie pokazują sceny wspólnych zakupów ubraniowych: „To nieprawda, że w granatowym było mi najlepiej. Wybrałam go, bo Marcin tego chciał” (Siesicka, 2000: 98), a także spożywczych: „– Ten chleb? – skrzywił się Marcin. – Ja wolę zakopiański... [...] Wrzucił do koszyka dwie kostki sera, a ja dołożyłam zakopiański chleb” (Siesicka, 2000: 99).

Jego pozycję wzorca zdaje się umacniać teza postawiona przez Marlenę Bednarską, według której Marcin zostaje do powieści wprowadzony, by kształtował w Madzie – a zatem docelowo też w czytelniczce – „pewne postawy moralne: odpowiedzialność za własne poczynania, nawet jeśli są one przestępstwami, pozytywnego stosunku do ludzi, którzy zeszli na chwilę z dobrej drogi” (Bednarska, 1998: 11).

Siesicka nie konstruuje utopii, o czym świadczy fakt, że jej bohaterka pochodzi z rozbitej rodziny – ona i jej siostra, Ala, są wychowywane tylko przez matkę, nie mają kontaktu z ojcem:

Nasz ojciec kochał mamę przez całe siedem lat, a potem zostawił, niefrasobliwie dorzucając do jej pięknych wspomnień o sobie – Alusię i mnie. Doprawdy nie nasza w tym wina, że mama musiała tak bardzo się męczyć, aby pchać jakoś ten swój koślawy wózek, który miał tylko trzy kółka, bo czwarte zerwało się przy jakimś wzniesieniu i potoczyło po zboczach, nieciekawe, co stanie się z resztą pojazdu! (Siesicka, 2000: 8)

Temat niepełnych rodzin w latach 60. XX wieku coraz śmielej wkracza do powieści dla dziewcząt, by wspomnieć choćby trylogię Natalii Rolleczek *Kochana rodzinka i ja* albo *Zawsze jakieś jutro* Janiny Wieczerskiej. Elżbieta Kruszyńska zauważa, że w tym okresie przedstawianie konfliktów rodzinnych czy buntu młodych stało się przedmiotem zainteresowania wielu utworów skierowanych do dzieci i młodzieży (Kruszyńska, 2009: 57).

Nie zawsze pełni to funkcje dydaktyczne, czasem stanowi jedynie odzwierciedlenie zmieniającego się w okresie powojennym społeczeństwa. W powieści Siesickiej taka sytuacja fabularna stwarza jednak możliwość ukazania konsekwencji rozwodu: złej sytuacji materialnej i nieporadności matki. Można to zatem rozpatrywać w kategoriach ostrzeżenia dla czytelniczek – powinny one dokonywać przemyślanych wyborów matrymonialnych, które ustrzegłyby je przed podobnymi trudnościami. Jednocześnie jednak Mada jest przekonana, że miłosne niepowodzenie matki nie determinuje podobnego losu jej samej: „fakt, że mama zawiodła się na ojcu, nie może przez całe życie odbijać się echem na każdej mojej własnej decyzji, tak jak to sugeruje mama i czemu przytakuje babcia!” (Siesicka, 2000: 107). Brak ojca uzasadnia też przywiązanie Mady do Marcina i podporządkowanie się mu. Wydaje się on wypełniać pustkę po nieobecnym rodzicu, niejako go zastępując. Wprost ilustruje to scena, w której przynosi głodnej Madzie swój obiad, zapewniając tym samym podstawowe potrzeby – nie zapewnia ich zaś jej ojciec, z czego zresztą bohaterka zdaje sobie sprawę:

Stanął na wprost mnie, zasłaniając moje miejsce od strony poczekalni. Ostrożnie wyjął z kieszeni kurtki załuszczonego papier.

– Do matki był telefon w czasie obiadu, rozumiesz? Wyszła i zdążyłem podewrwać tego siekańca...

[...]

Wzięłam kotlet w palce i zjadłam. Było mi przykro nie dlatego, że podjadłam Marcina. Było mi przykro, bo w tym momencie pomyślałam o swoim ojcu (Siesicka, 2000: 89).

Przeszkody w postaci tajemnic Marcina i sprzeciwu wobec ich związku ze strony matki zarówno jego, jak Mady, w zakresie fabularnym zbliżają *Zapałkę na zakręcie* do romansu, choć brakuje w powieści konkluzji – bohaterowie nie rozwiązują swoich problemów jako para, to sam Marcin musi się z nimi uporać. Tym samym miłość projektowana – ukazana jako sztuka wyboru i uczucie niewyzbyte cierpieniem, a wymagające dojrzałości – staje się właściwie jedynym tematem powieści. Nie poświęca się uwagi ani relacjom Mady z matką oraz siostrą, ani z rówieśnikami – są one bowiem poprawne i pozbawione trudności. Tym, co dla dziewczyny staje się kluczowe i czemu podporządkowuje w istocie swoje życie, jest silne i nieznane dotąd uczucie do Marcina.

Dekadę późniejsza od Siesickiej, ale w wyraźny sposób kontynuująca konserwatywny wzorzec podgatunku, jest twórczość Małgorzaty Musierowicz. Jako autorka dla dziewcząt debiutuje ona *Szóstą klepką* – będącą pierwszym tomem bestsellerowego cyklu *Jeźycjada* – w 1977 roku. Musierowicz kontynuuje estetykę sentymentalną, realizując wzorzec powieści elitarnej, w ramach którego bohaterki zamykane są w swoistej enklawie gatunkowej; jej utwory faktycznie kierowane są wyłącznie do dziewcząt, o czym świadczą skoncentrowanie na stanach emocjonalnych i stosunkowa statyczność fabuły. Musierowicz wprowadza stara się rozszerzać zasób tematów, jakie podejmuje, podążając ku sadze rodzinnej, dostrzec jednak można wyraźnie, że w centrum jej powieściowego świata stoi bohaterka (w poszczególnych tomach inna z nich prowadzi akcję; wokół niej rozgrywają się wydarzenia) i jej miłosne perypetie.

To, co wyróżnia *Jeźycjadę*, to fakt, że cykl ten nie przynależy do jednej epoki historyczno-literackiej. Bohaterki Musierowicz żyją w okresie schyłkowego PRL-u, potem transformacji, wreszcie wkraczają w nowe stulecie i erę tak technologicznej, jak społecznej rewolucji. Zachowują przy tym niezmienny system wartości, który silnie wybrzmiewa z powieści. Wydaje się, że protagonistki *Jeźycjady* nie ulegają przemianom równoległe z otaczającym je światem. Miłość, jaką projektuje Musierowicz, jest oparta na podobnych podstawach zarówno w roku 1977, jak 2017: w centrum jej powieści stoi bowiem rodzina – pełna, wielodzietna i patriarchalna. Tą główną, obecną w każdym tomie cyklu, są Borejkowie: rodzice i cztery córki, które z biegiem lat rodzą własne dzieci. Wokół nich krążą, niczym satelity, inni bohaterowie, wszystkich jednak łączy podobne postrzeganie świata, co sprawia, że wykreowany przez Musierowicz świat jest spójny i pozbawiony dysonansów.

Bohaterki już od wczesnej młodości przygotowuje się do założenia własnego domu; świadczy o tym okres ich dorastania, w którym wyznacznikiem wszelkich działań, także buntowniczych zachowań, są mężczy bohaterowie.

Aniela Kowalik, protagonistka *Kłamczuchy*, wbrew woli ojca przeprowadza się do Poznania, by zbliżyć się do poznanego podczas wakacji Pawełka Nowackiego; zaś najmłodsza z siostr Borejkwien, Patrycja, nie zdaje matury przez uczuciowe zawirowania – przykładów tego typu zachowań w kilkudziesięciu tomach jest bardzo wiele. To chłopcy, względnie młodzi mężczyźni, stoją też za „poskromieniem złośliwości”: córka Gabrieli Borejko, Laura, dojrzewa dopiero z chwilą, gdy poznaje przyszłego męża, Adama; podobnie jej ciotka Ida przy mężu przemienia się ze stanowczej i charakternej panny w raczej pokorną, a chwilami przejawiającą kliszowo romantyczne zachowania żonę.

Bohaterkom trudno wyłamać się ze schematu, w którym obowiązuje model małżeństw szczęśliwych. Szczęście to zdaje się zresztą wynikać z wyrastających na tradycyjnych podstawach zasad, przestrzeganych przez bohaterów; wspólnego systemu wartości, pielęgnowanego jeszcze przed ślubem. Jak zaznacza Anna Gomółka, „w okresie poprzedzającym jego [małżeństwa – A.P.] zawarcie wyrażnie widać rezygnację z erotyki [...] na rzecz tworzenia intelektualnych i etycznych podstaw związku” (Gomółka, 2004: 49). Pozytywni bohaterowie uznają system chrześcijański (Gomółka, 2004: 56), a ponadto warunkiem dobrego związku w *Jeżycjady* wydaje się przynależność małżonków do zbliżonych środowisk – najlepiej inteligenckich, te bowiem w powieściach są najlepiej oceniane (Gomółka, 2004: 45). Choć rozwody w cyklu Musierowicz się zdarzają, to małżonkowie za nie odpowiedzialni, jak wiarołomny Janusz Pyziak, pierwszy mąż Gabrieli, zostają potępieni zarówno przez innych bohaterów, jak i implicytnie – przez samą narratorkę. Singielkom z kolei przypada rola postaci epizodycznych, mało znaczących bądź mających wymiar wyłącznie komiczny: przykładem zgorzkniała specjalistka od gramatyki opisowej z Torunia, Alma Pyziak (siostra Janusza), o której mówi się, że: „Miała takiego kawalera z uniwersytetu. Ale długo nie wytrzymał, bo ona jednak ma ciężki charakter. [...] Alma się załamała i do dziś jest sama” (Musierowicz, 2001: 133) oraz jej współpracowniczka Ola, twierdząca, że jej „nikt nie potrzebuje i nikt nie kocha” (Musierowicz, 2001: 130).

Otoczone takimi wzorcami, młode bohaterki *Jeżycjady* nie próbują walczyć ze swoim przeznaczeniem, jakim jest wejście w związek małżeński, czyniąc z niego swoje marzenie, cel i plan życiowy, a czasem przyjmując jako oczywisty scenariusz. Wszelki sprzeciw wobec takiej kolei rzeczy traktowany jest zazwyczaj jako wyraz buntu wieku młodzieńczego, o którym z góry wiadomo, że z czasem minie. Nie sposób bowiem inaczej odczytać rozmowy Idy i Patrycji na temat zamążpójścia (przeprowadzonej w dniu ślubu tej pierwszej):

— [...] Zauważ, że nawet najpiękniejsze i najmądrzejsze kobiety po założeniu sobie na szyję węzłów małżeńskich brzydną i głupieją w oczach. Małżeństwo szkodzi na urodę i inteligencję, oto prosty wniosek *ex promptu*. [...] Nie wychodzę za mąż. Nie. Nigdy i przenigdy.

— Zobaczymy, co będzie, gdy cię ktoś poprosi – powiedziała Ida z wyżyn swego doświadczenia. – Gadanie (Musierowicz, 2004: 12).

Oczywiście postawa Patrycji (sprzeciw wobec instytucji małżeństwa jako takiej) jest wyraźnie przesadzona i wyolbrzymiona, ukazana w sposób wręcz karykaturalny. Ale to tylko podkreśla negatywny stosunek, jaki autorka żywi wobec tego typu poglądów. Nie daje czytelnikom nawet szansy przemyślenia ewentualnej słuszności tez głoszonych przez najmłodszą Borejkową, w tym samym tomie bowiem zakochuje się ona szczęśliwie, a co więcej, deklaruje chęć zamążpójścia (ma osiemnaście lat). Wszelkie jej wcześniejsze wypowiedzi zostają więc zanegowane i ośmieszone, a rację przyznaje się tym samym młodej mężatce Idzie. Krzysztof Biedrzycki nazywa wyjściową postawę Patrycji „motywem »ślubów panińskich«” (Biedrzycki, 1999: 53) i twierdzi, że „trzeba go potraktować tyleż jako wyraz pewnych kompleksów nastolatki, co jako aluzję literacką, wokół której zostanie dopiero skomponowana wariacja” (Biedrzycki, 1999: 53).

Kobiety w role żony, a potem matki wchodzą naturalnie, bez trudu. Wartości przekazywane w rodzinie z pokolenia na pokolenie są jasno sprecyzowane, podobnie jak zadania kobiet. Mają one być strażniczkami domowego ogniska, odpowiedzialnymi za codzienne obowiązki opiekunkami bliskich. Nie dotyczy to tylko Borejków, również postaci trzecioplanowe w takim modelu funkcjonują. Nikt nie próbuje z nim polemizować ani go negować. Taki sposób konstruowania świata przedstawionego wpływa z pewnością na dydaktyczny aspekt powieści i sprawia, że miłość projektowana przez autorkę jest nie tylko zbiorem wskazówek, ale staje się gotowym schematem postępowania.

Pewna zmiana w sposobie prezentowania relacji pomiędzy młodymi dziewczętami a chłopcami zachodzi w twórczości Ewy Nowak. Odchodzi ona od estetyki literatury dla dziewcząt, zbliżając się do powieści terapeutycznej (autorka jest pedagożką), a zatem podgatunku daleko bardziej egalitarnego: świadczy o tym choćby uczynienie chłopca bohaterem prowadzącym niektórych tomów cyklu².

W jej utworach miłość młodych bohaterek ma często wymiar wręcz eskapistyczny: staje się ucieczką przed toksycznym środowiskiem rówieśników czy problemami w domu rodzinnym. Dla autorki zatem uczucie nie stanowi koniecznego elementu życia bohaterek, ale raczej jest źródłem potencjalnych zagrożeń. Miłość służy jej także jako pretekst do wnikięcia w psychikę dorastającej młodzieży, ukazania złożoności dojrzewania, a także możliwych rozwiązań problemów. Protagonistki, które portretuje, zakochują się nieszczerliwie (*Krzywe 10*) albo wymyślają związek, by odnaleźć się w grupie rówieśników (*Michał Jakiś tam*). Co znaczące, każda powieść niesie za sobą morał, pozostający w ścisłym związku z problematyką młodzieńczych uczuć – a przy tym daleko bardziej pouczający niż klasyczny *happy end* romansowego wariantu powieści dla dziewcząt.

² Cykl powieściowy Ewy Nowak, ukazujący się od 2002 roku, choć powiązany osobami bohaterów, wspólną nazwę „Seria Miętowa” zyskał dopiero przy okazji wznowienia w roku 2012.

Na tle utworów Nowak szczególnie wyróżnia się *Bardzo biała wrona*; następuje tam bowiem wyraźne odejście od wzorców miłości propagowanych we wcześniejszych epokach literackich. Wzorzec ten zostaje mianowicie niejako odwrócony: celem bohaterki jest nie zdobycie miłości, ale uwolnienie się od niej – to bowiem miłość toksyczna i przepełniona przemocą. Natalia wchodzi w szkodliwy związek z nieco starszym od siebie Norbertem powodowana pobudkami właśnie eskapistycznymi: odsuwa się od rodziców, którzy zmagają się z trudnościami po adopcji syna. Gdy Norbert okazuje się agresywny, dziewczyna podejmuje próbę ucieczki (przede wszystkim emocjonalnej). Proces zdawania sobie sprawy ze swojej trudnej sytuacji i uświadamiania sobie, że jest ofiarą, stanowi oś fabularną powieści. Ilustruje to poniższy cytat, będący jednym z zapisów wielu myśli, z jakimi boryka się Natalia:

Natalia przeżywała huśtawkę nastrojów. Była na niego wściekła i nie mogła uwierzyć, że się nim przejmując. Jednak gdy tylko udało jej się przekonać samą siebie, że Norbert niewart jest jednej minuty tęsknoty, gdy już umiała stawić czoło myśli, że on jest okropny, natychmiast zjawiał się nieproszony gość w postaci podstępnej myśli, że był taki kochany (Nowak, 2010: 164).

Istotne przy tym wydaje się, że, po pierwsze, Natalia wiąże się z Norbertem niejako w „zastępstwie” niespełnionego, dziecięcego jeszcze uczucia do brata własnego ojca (a zatem podobnie jak u Siesickiej czy nawet Makuszyńskiego – wybranek niejako zastępuje nieobecnego dorosłego mężczyznę), po drugie zaś – że w finale powieści pojawia się nadzieja na nawiązanie kolejnej relacji – tym razem szczęśliwej, z uczniem poznanym podczas międzyszkolnej wymiany. Na całkowitą rezygnację z miłości autorka się zatem nie decyduje.

Anna Kruszevska-Kudelska wskazuje na emocje i wnętrze człowieka jako główny przedmiot zainteresowania powieści dla dziewcząt. Utwory reprezentujące ten podgatunek, wywodzący się z romansów dydaktycznych, u progu swojego rozwoju na gruncie polskiej literatury za główny cel obrały sobie moralizowanie i przez lata ograniczały się do przedstawiania problemów natury rodzinnej oraz miłosnej (Kruszevska-Kudelska, 1972: 153–154). Choć Kruszevska-Kudelska przyznaje, że autorzy powieści dla dziewcząt ostatecznie (w okresie międzywojennym) uwzględniają i inne problemy, wzbogacają swoją twórczość o motywacje psychologiczne, a także zażegnują dotychczasowe stereotypy w zakresie fabularnym – to wydaje się, że zmiany te nie obejmują problematyki miłości, która wciąż jawi się, jak pisze badaczka, jako uczucia „patriarchalno-rodzinne” (Kruszevska-Kudelska, 1972: 153).

Powieści w ciekawy sposób zataczają koło w zakresie kreowania bohaterek – protagonistki Makuszyńskiego są samodzielne, wyemancypowane, miłość nie jest dla nich priorytetem; istotne jest także to, że przejmują role dorosłych. Są prekursorami typów dziewczęcych – odważnych „chłopczyc”, dla których najważniejsza jest rodzina. Natalia z *Bardzo białej wrony*, choć początkowo nieasertywna i poddana Norbertowi, z czasem podejmuje walkę o swoją niezależność. Makuszyński i Nowak – twórców tych dzieli blisko wiek – w podobny

sposób podchodzą zatem do zagadnienia miłości i wyżej stawiają samą bohaterkę niż tradycyjnie przypisane jej role, co można odczytywać jako wskazanie alternatywnych wzorców postępowania i nawołanie do poczucia wolności.

Ze względu na dydaktyczny wymiar powieści dla dziewcząt można przyjąć, że bohaterki w nich się pojawiające mają stanowić w istocie pewną projekcję, model, do którego powinny aspirować młode odbiorczynie tej literatury. System wartości reprezentowany przez postacie jest jednocześnie proponowany czytelnikom, stanowi swoistą instrukcję postępowania, wzorzec myślenia i działania. Nie bez znaczenia wydaje się tutaj fakt, że bohaterki przeważnie nie są dziewczynkami, ale zapowiedziami kobiet – bo literatura ta ma wychowywać i przygotowywać do określonych ról społecznych. Jedną z najważniejszych ról będzie, wedle aksjologii powieści dla dziewcząt, dążenie do założenia rodziny.

Dość wyraźne we wszystkich przedstawionych przykładach są figury mężczyzn-ojców (w jednym wypadku stryja), którzy z powodu swojej nieobecności lub nieosiągalności muszą zostać zastąpieni. U Makuszyńskiego miłosne relacje być może dlatego są niepotrzebne, że w role ojców wchodzi same bohaterki. Zarówno jednak u Siesickiej, jak Nowak, protagonistki nie są na tyle silne; potrzebują oparcia. U Musierowicz zaś potrzebne jest stworzenie kolejnych silnie patriarchalnych pokoleń – w jej wypadku nie o zastąpienie zatem idzie, ale o kontynuację.

Faktu, że problematyka miłości jest jednym z centralnych zagadnień w powieściach dla dziewcząt, może dowodzić również dalsza tradycja podgatunku. Współcześnie bowiem obserwujemy powolne ustępowanie klasycznej powieści w duchu „pensjonarskim” na rzecz silniej powiązanych z literaturą roman-sową utworów dla dorastających odbiorczyń z gatunku Young oraz New Adult, w których granica pomiędzy literaturą dziewczęcą a kobiecą zaciera się. Choć zachowana w nich została problematyka dojrzewania i wynikających z niego problemów, dotyczących rodziny czy rówieśników, na pierwszy plan wysuwają się historie miłosne, jakie przeżywają główne bohaterki; historie, co należy zaznaczyć, silnie uschematyzowane i zdążające do happy endu, jakim jest obietnica trwałego związku bohaterów – czasem wyrażona poprzez zaręczyny, a nawet ślub.

Specyfikę miłości projektowanej przez autorki i autorów powieści dla dziewcząt na przestrzeni epok celnie oddają słowa Mady z *Zapałki na zakręcie*, która stwierdza: „ja oczywiście jestem zwolenniczką usamodzielnienia kobiet, równouprawnienia, ale jak to dobrze, kiedy ma się koło siebie kawałek marynarki...” (Siesicka, 2000: 124).

NOTA BIBLIOGRAFICZNA

Do napisania części dotyczącej utworów Małgorzaty Musierowicz wykorzystałam fragmenty mojego artykułu: Pigoń, A. (2019). Młodość, miłość, feminizm – czyli o kobietach w Jeźycjademie Małgorzaty Musierowicz. *Prolegomena, Filo-tekno* 9, 357–377.

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY

- Makuszyński, K. (1996). *Awantura o Basię*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Makuszyński, K. (1996). *Panna z mokrą głową*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Makuszyński, K. (1996). *Szaleństwa panny Ewy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Musierowicz, M. (2004). *Pulpecja*. Łódź: Akapit Press.
Musierowicz, M. (2001). *Tygrys i Róża*. Łódź: Akapit Press.
Nowak, E. (2010). *Bardzo biała wrona*. Warszawa: Egmont.
Siesicka, K. (2000). *Zapałka na zakręcie*. Łódź: Akapit Press.

KONTEKSTY

- Bednarska, M. (1998). Wybrane dwudziestowieczne powieści dla dziewcząt – próba charakterystyki historyczno-literackiej i ich recepcji społecznej (współcześnie). *Prace Naukowe. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury* 7, 5–17.
Biedrzycki, K. (1999). *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie*. Kraków: Universitas.
Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Gomół, A. (2004). *Saga rodu Borejków. Kulturowe konteksty Jeźcjadę*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Kruszewska-Kudelska, A. (1972). *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Kruszyńska, E. (2009). *Dydaktyczny charakter powieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe GRADO.
Łozowska-Marcinkowska, K. (2010). *Sprawy niewieście. Problematyka czasopism kobiecych Drugiej Rzeczypospolitej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
Martuszevska, A., Pyszny, J. (2003). *Romanse z różnych sfer*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Ungeheuer-Gołąb, A. (2001). „Otwarty” dydaktyzm czytanek Klementyny z Tańskich Hofmanowej. W: A. Baluch, K. Gajda (red.), *Sezanie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* (145–149). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
Wójcik-Dudek, M. (2008). Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* (158–179). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

KAROLINA OLECH ORCID: 0000-0002-3027-5211
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Renia i Ewa. O Reni, (Irenie) Ewie Szelburg-Zarembinie i ich biografiach

Abstrakt: Artykuł stanowi próbę pokazania konstrukcji jednej z głównych bohaterek utworów dla dzieci Ewy Szelburg-Zarembiny Reni. To dziewczynka, która pojawia się nie tylko w opowiadaniach *Najmilsi*, ale także w wierszach poetki. Renia jest postacią bardzo złożoną, niejednoznaczną, tajemniczo powiązaną ze swoją kreatorką – Zarembiną. Autorka artykułu pokazuje, jak poetka skonstruowała postać dziewczynki i jak bardzo sama przebija się przez te utwory.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, polska poezja dla dzieci pisana przez kobiety, polskie poetki, Ewa Szelburg-Zarembina

Renia and Ewa. About Renia, (Irena) Ewa Szelburg-Zarembina and Their Biographies

Abstract: The paper is an attempt to show the construction of one of the main characters of the children's works by Ewa Szelburg-Zarembina Renia. She is a girl who appears not only in *Najmilsi* stories but also in the poet's poems. Renia is a very complex, ambiguous character, mysteriously connected with her creator Zarembina. Through analysis, the author of the article shows how the poet constructed the figure of the girl and how much she breaks through these works.

Keywords: children's literature, Polish poems for children written by women, Polish female poets, Ewa Szelburg-Zarembina

Irena – Ewa – Szelburg-Zarembina to poetka, której wiersze kołysankowe czy poświęcone przyrodzie na stałe wpisały się w kanon poezji dla dzieci. W twórczości pisarki – także w liryce adresowanej do dziecięcego odbiorcy – silnie zarysowane są wątki autobiograficzne, a relacja pomiędzy osobą autorki i jej liryczną kreacją bywa ciekawa i bardzo skomplikowana. Renia, bohaterka wierszy i opowiadań Szelburg-Zarembiny to postać bardzo silnie zakorzeniona w biografii poetki. Renia jest niezwykle złożona, niejednoznaczna, tajemniczo powiązana z autorką, która powołała ją do istnienia. Kilkuletnia dziewczynka, bohaterka poezji Ewy Szelburg-Zarembiny, dzięki dziecięcej bezpośredniości i spontaniczności oraz pewnej lekkości prezentacji wzbudza empatię czytelników i radość obcowania z tekstem. Lektura kolejnych liryków, których bohaterką, „ja” lirycz-

nym czy domniemaną autorką jest Renia, daje złudzenie bezpośredniego kontaktu z dziewczynką. Forma liryki bezpośredniej oraz wpisane w te wiersze gorące pragnienie pozyskania koleżanek i kolegów sprawia, że dziecięcy czytelnik ma wrażenie, iż Renia mówi właśnie do niego, zapraszając do zabawy i współpracy.

Jak trafnie zauważa Grzegorz Leszczyński, „twórczość Ewy Szelburg-Zarembiny odznacza się subiektywną perspektywą niejako od-dziecięcą, a więc włącza twórczość literacką w magiczny i zabawowy krąg przeżyć dziecka” (Leszczyński, 1987: 7). To właśnie „[p]rzyjęcie właściwych dziecku reakcji, zachowań, wrażeń powstałych na granicy rzeczywistości i fantazji, analiza świata przeżyć dziecka i fascynacja jego magicznym myśleniem” (Leszczyński, 1987: 7) sprawia, że postać Reni staje się postacią wielowymiarową, jednocześnie spełniając autorskie „marzenie o byciu dzieckiem” (Leszczyński, 1987: 7) – powtórnym byciu dzieckiem.

Kim więc jest Renia? Czy dziewczynka to swoiste *alter ego* Ewy Szelburg-Zarembiny? Wspomnienie siebie samej z dzieciństwa? Czy może próba odnalezienia dziecka w dorosłej osobowości?

Ważne dla zanalizowania twórczości Zarembiny jest skupienie się na tym, jak poetka skonstruowała postać dziewczynki, w jakim stopniu można utożsamiać ją z autorką, jak bardzo osobowość pisarki przenika omawiane utwory. Jerzy Cieślowski, mówiąc o poecie dzieckiem podszytym, odwoływał się do twórczości Mirona Białoszewskiego (Cieślowski, 1985: 390). Ja chciałabym tę kategorię przyłożyć właśnie do Zarembiny i zastanowić się, jak bardzo Zarembina jest „poetką dzieckiem podszytą”, wyprowadzając to pojęcie poza kategorie wyłącznie literaturoznawcze i obejmując nim diagnozę po części psychologiczną czy osobowościową Zarembiny jako tej będącej dojrzałą dziewczynką, a jednocześnie dziewczynką podszytą dorosłą kobietą. Rodzą się wówczas następujące pytania: jak bardzo pamięć własnego dzieciństwa odbija się na kreacji Reni? Czego dowiadujemy się od Reni o biografii poetki? Jak bardzo Renia oświetla jej postać? I wreszcie, co takiego Renia ma w sobie, że w dalszym ciągu, mimo nieustannie pojawiających się nowych bohaterów literatury dla dzieci jest interesująca?

(AUTO)BIOGRAFICZNE POWIĄZANIA

Pierwsze imię poetki, którego w późniejszych latach przestała używać¹, to: Irena. W Nałęczowie (podobnie jak w całej przedwojennej Polsce) – rodzinnym mieście Szelburg – było zdrabnianie właśnie jako Renia (Marchewka, 2014: 11) i tak zwracano się do Szelburg. Renia. Anagram imienia Irena. Dorosła poetka, Ewa Szelburg-Zarembina, mimo zmiany imienia nie jest w stanie (nie może i nie chce) oderwać się od Reni, albowiem ta zawsze i na zawsze w niej jest. Renia to synonim utraconego czasu dzieciństwa, arkadyjskich, pięknych krajobrazów. Jak pisała Katarzyna Węcel:

¹ Irena to imię nadane poetce na chrzcie, Ewę prawnie staje się dopiero w 1965 roku.

Szelburg-Zarembina wywodziła się z Nałęczowa, obsypanego zielenią, bogatego w rzadką roślinność i malownicze krajobrazy, serca lubelskiej ziemi. W nałęczowskiej krainie dorastania Zarembiny szczególne miejsce, obok rodzinnego domu i gospodarstwa, zajmowały las, łąka i rzeka (Węcel, 2004: 18–19).

W tamtym okresie swojego życia, Zarembina znajdowała się w samym centrum natury. Dom stojący w środku Nałęczowa, był środkiem świata poetki. To tam ojciec uprawiał ogród, zaznajamiał córkę z prawami natury, światem przyrody. To poznawanie świata za pomocą dorosłego – ojca – jest widoczne w wierszu *Dziwne gniazdko*:

Z tatusem-koleżką
idzie Renia w zbożu ścieżką.
Radość nie byle jaka:
znaleźli gniazdko
wróbla? skowronka? szpaka?
... Cztery łapki, ogonek, siersteczka...
– Tato!
Powiedz, kto w tym gniazdku mieszka?
– Zwierzątko:
myszątka
i polna mysz – mateczka.
Jeszcze Renia nie słyszała,
Jeszcze Renia nie widziała
takiego gniazdeczka! (Szelburg-Zarembina, 1973: 92).

Renia uczy się świata dzięki rodzinie, dzięki dorosłym i dzięki obcowaniu z przyrodą. To zwłaszcza ojciec uwrażliwia ją na najmniejsze, najbardziej bezbronne stworzenia. To ojciec, który pracował jako ogrodnik i który uwielbiał las sprawiał, że

wyprawy [...] były fascynujące dla obojga. [...] Dziewczynka dowiadywała się na takich spacerach o wszystkich prawidłach współżycia między roślinami, drzewami, zwierzętami, uczyła się je nazywać i rozpoznawać (Węcel, 2004: 19–20).

Renia – Zarembina oswaja się z tym ogromnym, otaczającym ją światem i nabiera do niego szacunku, jednocześnie opływając w zachwycie nad jego złożonością. Silne związki z przyrodą będą elementem stale powracającym w wierszach poetki. Wrażliwość, zrozumienie dla procesów zachodzących w przyrodzie, uważność i drobiazgowość, to cechy tej poezji. Szelburg-Zarembina szczególnie koncentruje się na dbaniu o najmniejsze stworzenia wspólnie bytujące z człowiekiem w świecie. Wszyscy jesteśmy jedną rodziną, dlatego musimy budować wspólnotę i dbać o najsłabszych – to zdanie mogłoby stanowić motto twórczości poetyckiej Szelburg-Zarembiny. W wierszach poetki, jak zauważa Zofia Ożóg-Winiarska:

dziecko staje się świadomym świata mieszkańcem ziemi, wpatrzonym w niebo, zaprzyjaźnionym ze środowiskiem lasów, pól, łąk, rzek, jezior i morza. Dziecko [...] staje się jakby gospodarzem świata, albo wzorem renesansowej parenetyki Mikołaja Reja – towarzyszy gospodarzowi i uczy się od niego mądrości istnienia i zasad współżycia, a także przyjmuje rady, co czynić należy (Ożóg-Winiarska, 2003: 50).

Jednak Renia pojawiająca się w wierszach przywołuje też inny aspekt życia Zarembiny. Poetka – jedynaczka, mieszkająca w Nałęczowie tylko z matką i ojcem – pokazuje się w swoich utworach, jakby chciała powiedzieć, że rzeczywistość w nich jest; jakby machała do czytelników ręką. Pozostawiając pewne tropy, ślady swojej biografii, Zarembina przybliży odbiorcy własne dzieciństwo, choć jednocześnie – jak informuje Anna Marchewka² – poetka pisze „przede wszystkim dla siebie” (Marchewka, 2014: 6).

Nie bez powodu tomik wierszy *Idzie niebo ciemną nocą* rozpoczyna wstęp samej Zarembiny, która mówi do czytelników o sobie, posługując się formą trzecioosobową:

Za lasami, za wzgórzami, wąwozami była sobie raz dziewczynka w małym domku, u ojca i matki, szczęśliwa. Czasem myślała, że mogłaby być jeszcze szczęśliwsza, gdyby miała siostrzyczkę i brata. Jej oswojona wiewiórka, zadowolony jeź, myszka umiejąca stać na tylnych łapkach, obłaskawione dzikie ptaki, ulubione psy, nawet lisek uratowany z sideł, który potem jadał z ręki – nikt a nikt nie mógł zastąpić dziewczynce rodzeństwa (Szelburg-Zarembina, 1973: 3).

Narrator(ka), opowiadający tę historię, wykorzystując zwroty typowe dla baśni, jeszcze się nie ujawnia. Dowiadujemy się, że kiedyś żyła dziewczynka z mamą i tatą, nieposiadająca rodzeństwa, która – jak możemy się domyślać – była z tego powodu bardzo samotna. Poetka, która na następnej stronie swojego wstępu objawia się czytelnikowi, zawiera ze swoimi odbiorcami pakt autobiograficzny³. Poetka jakoby składa obietnicę, że quasi-baśń, którą zaczęła opowiadać we wstępie, z jednej strony jest zakorzeniona w rzeczywistości i determinuje sposób odczytania wierszy, nadając im autobiograficzny wymiar.

² Oprócz wspomnianej książki Anny Marchewki, którą – jak pisał Marcin Romanowski – „można wpisać w kontekst biografistyki kobiecej podejmującej rewizję dotychczasowych wzorów pisania o życiu kobiet, wydobywającej z zapomnienia i przywracającej do kanonu przemilczane i zmarginalizowane postacie [...]” (Romanowski, 2015: 194), istnieją inne opracowania naukowe poświęcone twórczości Ewy Szelburg-Zarembiny – m.in. A. Baranowska, *Perły i potwory. Szkice o literaturze międzywojennej*, Warszawa 1986; K. Kuliczowska, *Droga twórcza Ewy Szelburg-Zarembiny*, Kraków 1965. Jednak to pozycja wspomnianej badaczki wprowadza coś, „co pośród współczesnego pisarstwa biograficznego stanowi o wyjątkowości książki Anny Marchewki – szczególnie zaakcentowanie **doświadczenia materialności** [pogr. własne]” (Romanowski, 2015: 194).

³ P. Lejeune definiuje pakt autobiograficzny jako kontrakt zawierany pomiędzy autorem a czytelnikiem (Lejeune, 1975).

SAMOTNOŚĆ MALUCZKICH

Tropów biograficznych należy szukać chociażby w tym, że Renia – podmiot liryczny i jednocześnie bohaterka wierszy – również jest jedynaczką: „Renia nie ma braciszka,/ Renia nie ma siostrzyczki” (Szelburg-Zarembina, 1973: 96). I choć bohaterka znajduje rozwiązanie dla swojej sytuacji:

Ale Renia ma papier
i dzwoniące nożyczki.
Nawycina ludzików,
pousadza wokoło
i będą się bawili,
i będzie im wesoło! (Szelburg-Zarembina, 1973: 96).

To jednak czuć tutaj pewną dozę smutku. Papierowe ludziki, które mają zapewnić towarzystwo, są bezużyteczne. Nie zapewnią długotrwałej rozrywki, a poza tym nie są prawdziwe, nie są żywe.

Pewna ukryta nostalgiczność z powodu braku rodzeństwa ujawnia się również w wierszu *Mała myszka*. Mała mysz, która biega w kuchni, może oddawać się tej rozrywce, ponieważ w gruncie rzeczy nikt jej nie zagraża.

[...]
bo ta mała myszka
też nie ma braciszka (Szelburg-Zarembina, 1973: 97).

Myszka jest samotna, tak jak Renia. To Renia opowiada swoją historię poprzez posłużenie się figurą myszy. Mysz jest mała, tak jak Renia. Mysz jest pozbawiona towarzystwa, tak jak Renia. Renia utożsamia się z najmniejszymi. Dostrzega ich, ponieważ jest uważną obserwatorką, wrażliwą na innych. Wie, że to przyroda jest jej najlepszym i najwierniejszym towarzyszem. To dlatego w opowiadaniach *Najmilsi* pojawia się tyle różnych, będących w niebezpieczeństwie stworzeń, które w domu Reni – w domu Szelburgów – znajdują schronienie, ochronę i opiekę.

To nie jedyne wiersze, w których można dopatrywać się smutku z powodu braku towarzystwa. I choć Nałęczów za czasów Zarembiny był uzdrowiskowym miastem żyjącym głównie przyjazdami i odjazdami letników, to Renia zawsze czuła się wyizolowana, inna. Sytuacja ukazana w wierszu *Piłka* pozwala nam spojrzeć na bohaterkę, używając klucza psychoanalizy, bowiem:

Piłka tu!
Piłka tam!
Piłki nikt nie rzuca sam.
– Chwytaj ty,
potem ja!
Renia w piłkę z cieniem gra
(Szelburg-Zarembina, 1973: 96).

Cień, archetyp, coś tajemniczego, mrocznego w człowieku. Jak zauważa Andrzej Warmiński:

Zło, tak jak cień, od którego nie można się uwolnić, znajduje się w człowieku, współtworzy jego naturę. Obawa przed sobą samym, przed naszą ciemną stroną jest uzasadniona – cień może doprowadzić do destrukcji psychiki człowieka. Natomiast przekonanie o możliwości ucieczki od własnego cienia jest fałszywe a nawet zgubne, ponieważ nie można uciec od samego siebie (Warmiński, 1997: 35).

Renia na płaszczyźnie dosłownej, gra ze swoim cieniem, bawi się z nim. Jednak idąc w głąb tej myśli, konfrontuje się ze swoją ukrytą, nieświadomą stroną, co sprawia, że niejako dąży do poznania własnego cienia, do oswojenia się z nim, swego rodzaju asymilacji. Jak pisał Carl Gustav Jung: „Za każdym idzie jego cień. W im mniejszym stopniu jest on zespolony ze świadomym życiem jednostki, tym jest ciemniejszy i większy” (Jung, 1970: 164).

Zabawa z cieniem, Innym, który jest nieodłącznym elementem jestestwa, sprawia, że Renia staje się niejako postacią wielowymiarową, zagadkową, niezwykle złożoną. Jednocześnie, poprzez zastosowanie figury cienia Zarembina jeszcze mocniej wyostreza samotność swojej bohaterki. Nawet jej własny cień nie należy do niej. Marchewka pisze:

Cień, nie słońce, przepelnia wiersze Szelburg. Przez to pełne zacienienie rodzi się wątpliwość: czy aby na pewno to tylko „takie sobie wierszyki”? W późnych zbiorach Szelburg przede wszystkim wypisuje samotność (Marchewka, 2014: 128).

Ta samotność po raz kolejny zostaje pokazana w wierszu *Bajeczki*. Renia mówi:

Renia nie ma dziadusia,
Renia nie ma babusi.
Renia sama bajeczki
wymyślać sobie musi... (Szelburg-Zarembina, 1973: 85).

Jedynymi osobami, które zapewniają dziewczynce towarzystwo, są rodzice. To na nich spoczywa opieka nad dzieckiem. Renia – tak jak Zarembina – nie ma dziadków, którzy by ją rozpieszczali, bawili się z nią. Jest sama w towarzystwie matki i ojca, którzy są zajęci pracą, aby zapewnić córce godny byt i umożliwić edukację – dobrą edukację. To odosobnienie, wyizolowanie powoduje, że dziewczynka jest „inna niż wszystkie dzieci. Ciekawa świata, wrażliwa, marzycielska. [...] Układa wierszyki” (Machnowska, 1999: 39). I to dlatego ucieka w świat przyrody. Świat bogaty, tak obfity w istoty żywe, ale i harmonijny.

Świat natury w poezji Szelburg jest bardzo mocno zantropomorfizowany. Las, jego mieszkańcy przejmują zachowania typowe dla człowieka. To te stworzenia stają się jej przyjaciółmi, bratnimi duszami. To dlatego Renia – a raczej Zarembina – potrafi zmienić perspektywę. Jak żaba patrzy z dołu. Ta ekscentryczna – jak pisała Borkowska o poezji Szymborskiej – perspektywa, skupiając się na tym, co poboczne, niskie, peryferyjne jest doskonale widoczne u Za-

rembiny. Poetka odbiera „widzialny świat eks-centrycznie, uwzględniając nie tyle środek, ile peryferie, przesuwając wzrok na sam skraj kadru” (Borkowska, 1991: 53). Zarembina patrzy niszowo, z kątów, dając głos najmniejszym, najdrobniejszym, najbardziej niezauważalnym. Okazuje się, że to, co najmniejsze jest najistotniejsze, bo kształtuje życie, światopogląd. Tak jak ma się to w przypadku poetki. To, co do tej pory było nieważne, za sprawą poezji Zarembiny staje się ważne, dowartościowane. Jednocześnie wymiar antropomorfizacji zwierząt, roślin wiąże się z pragnieniem „porozumienia, które w relacji z dorosłymi czy rówieśnikami wydaje się niemożliwe do zrealizowania” (Kwiatkowska, 2015: 227). Poetka niejako ucieka w świat przyrody, ponieważ tylko tam może zrealizować swoje pragnienie.

SPLECIONE ŻYCIOPISANIE

Nieustanne przeplatanie się życia z poezją jest silnie obecne w twórczości poetki. Dzbanuszek – prezent dla małej Szelburg od ojca, który „postanowił potraktować ją jak kogoś wyjątkowego” (Marchewka, 2014: 111) jest czymś niezwykłym, bowiem „pamiątki produkowane na użytek przejezdnych, letników, kuracjuszy były z zasady niedostępne miejscowym dzieciom – nie tylko dlatego, że były absurdalnie drogie” (Marchewka, 2014: 111). Niestety upominek nie przetrwał długo, ponieważ „Irena upuściła dzbanuszek na schodach (miała to cudo z Herzmanowego magazynu zaledwie kilka chwil)” (Marchewka, 2014: 80). Ta przytoczona wyżej historia znajduje swoje odzwierciedlenie w wierszu zatytułowanym *Niebieski dzbanuszek*.

Kupił tatuś Reni
niebieski dzbanuszek.
Niebieski dzbanuszek,
co ma dwoje uszek
i pękaty brzuszek.
Niesie Renia dzbanek,
już weszła na ganek.
Wtem... drgnęły paluszki
i – z dzbanka okruszki! (Szelburg-Zarembina, 1973: 85).

Życie, codzienne sytuacje mają swoje przełożenie na utwory poetyckie. Zarembina korzysta ze swoich doświadczeń, które pozwalają jej na tworzenie, pisanie, ale także na powroty do lat dziecińczych. Te wiersze „o sobie, rodzicach, przyrodzie, drobnych zdarzeniach dnia codziennego” (Machnowska, 1999: 34) nie bez powodu już jako „uznana, sławna [...] zamieści [...] obok swych „dorosłych” wierszy w jednym z najpiękniejszych zbiorów poezji dla dzieci zatytułowanym *Idzie niebo ciemną nocą*” (Machnowska, 1999: 34). Zarembina chce powracać pamięcią do czasów minionych, do czasów dzieciństwa, bez troski, wyrazistego kontaktu ze światem zwierząt, roślin. Jednak ma świadomo-

mość tego, że nie wszystko było aż tak idylliczne i piękne. To dlatego pojawiają się tu również utwory o samotności, obcości, o trudach życia.

Tym kluczem można interpretować również wiersz *Córeczki*, w którym to:

Mamusia ma Renię.
Renia ma laleczkę.
Každy na tym świecie
ma swoją córeczkę (Szelburg-Zarembina, 1973: 76).

Anna Czabanowska-Wróbel, pisząc o bohaterkach-lalkach w wierszach Marii Konopnickiej, zauważa: „[w] wierszach dla dzieci dziewczynka lub dziewczynki bawiące się lalkami **odtworzą zachowania dorosłych kobiet** [pogr. własne]. Pouczają lalki, śpiewają im i opowiadają [...]” (Czabanowska-Wróbel, 2013: 158; cyt. za: Zabawa, 2020: 124). Nie inaczej dzieje się w wierszu Szelburg-Zarembiny. Warto jednak zauważyć, że ten prosty w przekazie, zapewniający poczucie bezpieczeństwa, ładu, porządkujący świat dziecka wiersz, można rozpatrywać w jeszcze innej kategorii. Mając świadomość celowości pojawienia się wierszyków Reni we wspomnianym już tomie *Idzie niebo ciemną nocą* wydanym w 1966 roku, można przypuszczać, że i ten wiersz nie pojawił się tutaj przypadkowo. Zarembina podczas wybuchu II wojny światowej była w ciąży. Niestety „straciła ją, uciekając z Warszawy do Lwowa, we wrześniu 1939 roku” (Marchewka, 2014: 20). Ta trauma, wyrażona chociażby poprzez ufundowanie w nałęczowskim kościele tabliczki:

Pamięci bohaterskich, męczeńskich dzieci i młodzieży na przestrzeni całych naszych dziejów. Rodzice dziecka zamordowanego w czasie nalotu hitlerowskiego we Lwowie w roku 1939⁴

na pewno miała znaczący wpływ na dalsze życie poetki. Śmierć dziecka, świadomość jego (utraconego) posiadania powoduje, że wiersz ma drugie dno. Konfrontując go z życiem Zarembiny, okazuje się, że to, co niewyrażone bądź nie do końca wyrażone, staje się subtelnie czytelne.

INDYWIDUALIZM W DUALIZMIE

Jednak Renia to nie tylko biograficzne ślady Ireny Ewy Szelburg. Renia to także postać bardzo indywidualna, kreatywna, wyłamująca się ze stereotypów i wzorcowej grzeczności. W wierszu *Co hałas!* Renia bawi się w piasku, kurzy i brudzi. Jednak zabawa jest doskonała. Niezależny styl bycia to kolejna z cech bohaterki wierszy. Renię bawią różne sytuacje – widząc żabki, w wierszu *Renia i żabki*, które dostrzegają bociana i przestraszone uciekają, dziewczynka śmieje

⁴ Informacje na ten temat można odnaleźć tutaj: [online] http://pai.media.pl/pai_wiadomosci.php?id=14086&fbclid=IwAR2412EZ__XCXGdd5lkH7iJIHfSwdTq1GnHo-9USA16C5aJZZiQhky6kSzbk [dostęp: 15.07.2022].

się. Paidalnym śmiechem szczęśliwego, pełnego życia dziecka. Lecz to nie jedyne cechy bohaterki Zarembiny. Renia jest także odważna:

Zamknięte okno, drzwi.
Błysnęło.
Grzmi!
Wiatr zgina stare drzewa.
Deszcz zacina.
Ulewa.
I tak ciemno na dworze,
że już ciemniej nie może.
A Renia w oknie stoi
i wcale się nie boi (Szelburg-Zarembina, 1973: 94).

Dziewczynki nic nie jest w stanie przestraszyć, nawet zjawiska atmosferyczne, które nierzadko powodują strach w małych czytelnikach. Nie u Reni. Ona nie boi się niczego – jest dzielna i nieustraszona.

Oprócz tego dziewczynka uwielbia przeżywać przygody, jest bardzo samodzielna, zaradna, ma swoje zdanie – „Nie będzie Renia starszych pytać” (Szelburg-Zarembina, 1973: 99), „Renia iść spać nie chce,/ bo dzień taki krótki” (Szelburg-Zarembina, 1973: 95), „Renia nie chce mleka” (Szelburg-Zarembina, 1973: 78). Renia ciekawa świata, bystra, wszędzie obecna i wszędzie chcąca być to postać na miarę współczesnych wymagań czytelniczych.

Renia jest postacią niezmiernie interesującą, ponieważ pozwala na odnalezienie w polskiej literaturze – co więcej w **poezji** – dla dzieci postaci dziewczynki, która jest autonomiczna, buntownicza. Jest wyjątkowa, wyłamuje się z obowiązujących norm, sama stwarza sobie świat – koegzystując ze zwierzętami, z przyrodą i to im poświęcając najwięcej swojej uwagi. Renia cieszy się życiem, nie jest strachliwa. Witalizm, który jest w niej obecny nastraja pozytywnie do życia. Jednocześnie dziewczynka posiada smutną, tę bardziej złożoną naturę – samotną, wyizolowaną, odrębną. Naturę, która pozwala jej na widzenie szersze, pełniejsze, głębsze i bardziej niszowe.

* * *

Mozaikowość, wieloaspektowość Reni przybliża nam postać poetki. To dzięki Reni – dzięki wierszom i opowiadaniom – poznajemy wiele szczegółów z życia Zarembiny. Biografia jest w tych utworach silnie obecna. Uważam, że nie da się tutaj zakwestionować pozycji autora. Renia to Irena. Irena to Renia. Renia na zawsze pozostaje w Irenie Ewie Szelburg-Zarembinie. Poetka przez całe swoje dorosłe życie twórcze **będzie** odwoływała się do lat młodości, do życia w Nałęczowie. Jak pisze Marchewka, „pamięć czasów najwcześniejszych jest u pisarki wyjątkowo mocna” (Marchewka, 2014: 71). Zarembina „budując sytuację liryczną retrospekcyjnie odwołuj[e] się do własnych, dziecięcych doświadczeń” (Kwiatkowska, 2015: 222).

Poetka ta nie powraca do dzieciństwa, aby mówić jak dziecko. Korzystając ze swojej pamięci, ze swoich najwcześniejszych doświadczeń, jednocześnie czerpiąc ze swojego – dorosłego już języka – tworzy utwory dla najmłodszych. Nawet te, które są wierszykami Reni i o których sama poetka mówi, że były pisane „przez tamtą dziewczynkę” (czego nie możemy być pewni), czyli małą, jeszcze niedorosłą, ale już niesamowicie świadomą istotę, są kompozycyjnie przemyślane, nie infantylizują i nie są naiwne. Mówienie w trzeciej osobie i wykorzystanie postaci Reni, która jednocześnie jest podmiotem lirycznym, jak i bohaterką wierszy nie pozwala zapomnieć o poetce. Zarembina tak silnie autobiograficznie istniejąca w swojej twórczości, jakoby daje znak, że nieprzerwanie jest w swoich wierszach. Poetka prowadzi z czytelnikiem grę, której nagrodą jest poznanie jej samej – Ireny Ewy Szelburg-Zarembiny.

BIBLIOGRAFIA

- Borkowska, G. (1991). Szymborska eks-centryczna. *Teksty Drugie*, 4, 45–58.
- Cieślakowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Czabanowska-Wróbel, A. (2013). Lalki Konopnickiej. W: *Sprzeczne żywioły. Młoda Polska i okolice* (157–168). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Jung, C.G. (1970). *Psychologia a religia*. (tłum. J. Prokopiuk,). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kwiatkowska, A. (2015). Dziewczynki mają głos, czyli kto mówi w poezji dla dzieci? W: J. Grądział-Wójcik, A. Kwiatkowska, L. Marzec (red.), *Twórczość niepozorna. Szkice o literaturze* (219–228). Kraków: Wydawnictwo Pasaże.
- Lejeune, P. (1975). Pakt autobiograficzny, (tłum. A.W. Labuda). *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5, 31–49.
- Leszczyński, G. (1987). Fenomen obecności, *Sztuka dla Dziecka*, 1–2.
- Machnowska, M. (1999). Wędrówka po kraju lat dziecinnych Ewy Szelburg-Zarembiny, *Guliwer*, 1, 33–42.
- Marchewka, A. (2014). Ślady nieobecności. Poszukiwanie Ireny Szelburg. Kraków: Studio Wydawnicze DodoEditor.
- Ożóg-Winiarska, Z. (2003). *Szkice z literatury dla dzieci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Romanowski, M. (2015). Biografia i materialność. O „Śladach nieobecności” Anny Marchewki. *Autobiografia*, 1, 193–206.
- Szelburg-Zarembina, E. (1973). *Idzie niebo ciemną nocą...* Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Warmiński, A. (1997). Koncepcja „cienia” w psychologii analitycznej C.G. Junga. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Filozoficzne VII*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Węcel, K. (2004). Z Ewą Szelburg-Zarembiną wędrówki po lesie. *Guliwer*, 1, 18–25.
- Zabawa, K. (2020). Od zabawy lalkami do zabawy słowami. Tomiki wierszy dla dzieci Pawła Beręsewicza. *Paidia i Literatura*, 2, 123–133.

KAROLINA SZYMBORSKA ORCID: 0000-0003-1907-3464
Uniwersytet w Białymstoku

W poszukiwaniu małej dziewczynki. O twórczości Doroty Terakowskiej¹

Abstrakt: Autorka podejmuje w artykule próbę rekonstrukcji ontologii dziewczynki w twórczości Doroty Terakowskiej na przykładzie powieści *Lustra Pana Grymsa*. Rewiduje zarówno patriarchalne poglądy Lacana na temat tożsamości dziecka, koncepcję „bycia dziewczynką” Pierra Péju, mitopoetycką refleksję Josepha Campbella, jak i współczesne koncepcje feministyczne dotyczące kobiecej tożsamości (Lasara Allen, Pinkola Estés, Maureen Murdock). Celem artykułu jest poznanie sensu bycia i bytu dziewczynki. Bycie to jawi się jako komponent złożonych procesów i przemian, które ustalane są przez ciąg archetypowych procesów identyfikacji na drodze *puella rite de passage*.

Słowa kluczowe: dziecko, Dorota Terakowska, children studies, girlhood studies, archetyp boskiej dziewczynki

The Search for a Little Girl in the Works of Dorota Terakowska

Abstract: In the article, the author tries to establish a new language for imaging the complex process of identification in adolescent girls in Terakowska's work (especially in *Lustro Pana Grymsa*) in the light of girlhood studies. She revises the male-centered theories of Lacanian views on the child's identity, the concept of “becoming-girl” of Pierre Péju, the mythopoetic reflection of Joseph Campbell, and contemporary feminist concepts on female identity (Lasara Allen, Pinkola Estés, Maureen Murdock). The subject's analysis led her to conclude that analyzing Terakowska's work can contribute to developing the “girl-method”. Terakowska constructs an uncanny way of thinking about “becoming-a-girl”, where she redefines the female archetype Femella – the divine girl and introduces the patterns of adolescent identity development in girls, which the author calls the second phase of the Mirror Stage.

Keywords: Child, Dorota Terakowska, children's literature, children studies, girlhood studies, divine girl archetype

¹ Artykuł powstał dzięki badaniom realizowanym w projekcie finansowanym w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” na lata 2019–2022, nr projektu 009/RID/2018/19, kwota finansowania 8 791 222,00 zł.

Kim jest dziewczynka? To pytanie nie tylko pojawia się coraz częściej w dyskursie feministycznym, ale i w badaniach *children studies*², z których w ostatnich latach wyrosła ukierunkowana na to poszukiwanie szkoła antropologii i socjologii *girlhood studies*. Najobszerniej w roku 1981 próbował odpowiedzieć na nie francuski powieściopisarz Pierre Péju, autor głośnej *Dziewczynki w baśniowym lesie* (2008), jednej z ciekawszych prac poświęconych „jądru dzieciństwa”. Bodaj po raz pierwszy zwrócił on wtedy uwagę na szczególny rodzaj literatury, w której „dziecięcość przybiera rysy i cechy duchowe dziewczynki” (Péju, 2008: 121). Autor *Enfance obscure* stwierdził, że: „w idei *bycia-dziewczynką* zawiera się esencja i rdzeń dzieciństwa, coś, co trzeba bardzo szybko uchwycić, takie jest ulotne i kruche...” (Péju, 2008: 121). W tej kruchości dziewczęcego bytu kryje się tajemnica dwuznaczności i ambiwalencji człowieczeństwa.

Na poszukiwanie idei dziewczęcości wybrały się także polskie badaczki, Izabela Kowalczyk i Edyta Zierkiewicz (*W poszukiwaniu mądej dziewczynki*, 2003), penetrując psyche kobiety dojrzałej, która gdzieś na przestrzeni życia stopniowo zatracą kontakt ze swoim wewnętrznym dzieckiem. To częsty błąd feministycznych odczytań, które „bycie-dziewczynką” traktują jako fazę *in potentia* kobiecości, a nie byt sam w sobie. W taki sposób dziewczynkę widzi np. Edyta Sołtys-Lewandowska (2018), która analizując koncepcję Péju, uznała, że dziewczęcość objawia się zaledwie jako „żeński pierwiastek potencjalności” (Sołtys-Lewandowska, 2018: 10). Badaczka myli się jednak co do intencji badacza. W moim przekonaniu francuski krytyk daleki jest od uwikłania dziecka w płciowość, fascynuje go raczej *noumen* dziewczęcy, wymykający się płciowym kategoryzacjom, „dziewczęcość sama w sobie”, tak jak to określa w swojej teorii Julia Kristeva (2007). „Bycie-dziewczynką – według niego – to taki sposób uchylania się od ról (żeńskich) i powagi, ale także rodzajów, płci, aż pod względem wyglądu osiągnie się pewien hermafrodytyzm, aby stać się wodnicą, syrenką, dzieckiem niepewnej płci” (Péju, 2008: 122). Péju wyjaśnia dalej:

Hermafrodytyzm, ku któremu ciąży bycie-dziewczynką, różni się od androgynii, którą można określić jako połączenie męskiego i żeńskiego, zsumowanie obu płci. [...] Niedostateczność pierwiastka męskiego, niedostateczność żeńskiego, ale podwójna obecność i podwójna niewystarczalność (Péju, 2008: 122).

Badając doświadczenia żeńskich protagonistek w literaturze – w tym szero-kim ujęciu, jakie nadał mu Péju – możemy uchwycić szczególnie typ namysłu nad naturą „bycia dziewczynką”. Ten sposób ukierunkowania dyskursu i lek-

² Szkoła *girlhood studies* to interdyscyplinarny kierunek akademicki, znany jako studia nad dziewczętami. Dyscyplina pojawiła się pod koniec lat 90, równolegle z badaniami *children studies*, kiedy to dyskurs feministyczny zainteresował się rozwojem społecznym dziewcząt. Naukowcy tego nurtu badają głównie społeczne i kulturowe elementy dziewczęcości (por. Kirk, Mitchell, Reid-Walsh, 2008).

tury na fenomeny dziewczęcości określam jako metodę „girl-method”, która jakkolwiek dotąd bywała opisywana przez krytykę niesystematycznie i wyrywkowo (Mitchell, Reid-Walsh, 2008), może stać się zaproszeniem do lektury przenikliwej i owocnej w odkrycia.

Próbę uważnej puellacentrycznej i pajdocentrycznej lektury w ramach *children studies* podejmują Marnina Gonick i Susan Gannon w pracy zbiorowej *Becoming girl. Collective Biography and the Production of Girlhood* (2014), analizując rolę biografii dziewczynek w kształtowaniu dyskursu społeczno-kulturowego. Inną publikacją z tego zakresu jest monografia *Girlhood* pod redakcją Jennifer Helgren i Colleen A. Vasconcellos (2010), w której autorki w bogato udokumentowanych, komparatystycznych studiach przedstawiają, w jaki sposób kolonializm, polityczne represje, wojny, migracje, modernizacja i kultura konsumencka wpłynęły na ukonstytuowanie się tożsamości dziecięcej. Istotą badań biograficznych jest wyprowadzona z interdyscyplinarnego, holistycznego namysłu perspektywa afirmująca podmiotowość dziewczynek, ich pracę, integralność ontologiczną, sposób oglądu rzeczywistości oraz aktywność w przestrzeni kulturalno-społecznej. W nawiązaniu do dyskursywnych praktyk proponowane przeze mnie podejście zakłada przyjęcie perspektywy podmiotowej, a jego celem jest dowartościowanie ontologii dziewczynki, której podstawowym zadaniem jest poznanie sensu bycia i bytu dziewczynki³. Moje inspiracje metodologiczne pochodzą przede wszystkim z rewizji męskocentrycznego, Jungowsko-Lacanowskiego spojrzenia na tożsamość dziewczynki, poszukującego łączności między Lacanowską koncepcją „ja” a specyfiką badań interdyscyplinarnych spod znaku *girlhood studies*. Zastosowanie „girl-method” w twórczości Terakowskiej pozwoli przede wszystkim dostrzec w wybranych utworach powieściopisarki znaczenia dotąd pomijane.

W świetle powyższych rozstrzygnięć twierdzę, że bycie dziewczynki jawi się jako komponent złożonych procesów i przemian zachodzących w jej jaźni. To właśnie „stawanie się”, a nie trwanie będzie charakteryzowało podmiotowość dziewczynki. Materiałem, na którym chciałabym sprawdzić swoją hipotezę, są utwory Doroty Terakowskiej. Pisarka obecna jest na polskim rynku przede wszystkim jako autorka powieści dla dzieci i młodzieży: *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie* (1987), *Lustro Pana Grymsa* (1985), *Władca Lewawu* (1989), *Córka czarownic* (1991), *W krainie Kota* (1998), *Samotność Bogów* (1998), *Tam gdzie spadają anioły* (1999), *Poczwarka* (2001), *Ono* (2003), ale pisała także teksty dla dorosłych: *Próba generalna* (1986; reportaże), *Dobry adres to człowiek* (2004), *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie. Dzień i noc czarownicy*. (2005), *Muzeum Rzeczy Nieistniejących* (2006). Terakowska konstruuje taki sposób myślenia o byciu dziewczynką, w którym literatura oświeśla dokonujące się w dziecku przemiany psychologiczne, ukazuje mallowce i meandry ducha, bywa przepowiednią, ostrzeżeniem czy oskarżeniem.

³ Ontologia dziewczynki jest częścią ontologii dziecka. Szerzej na ten temat piszę w Szymborska, K. (2021). Nowy Horyzont. Dziecko w filozofii afektywnej. *Teksty Drugie*, 4.

W wielu utworach udało się jej pokazać istotę dziewczynki w pewnym szczególnym uwarunkowaniu – autorka *Lustra Pana Grymsa* jest bowiem zainteresowana procesem tworzenia się (formowaniem archetypu) bytu dziewczęcego, czyli – w jej intencji – człowieczego.

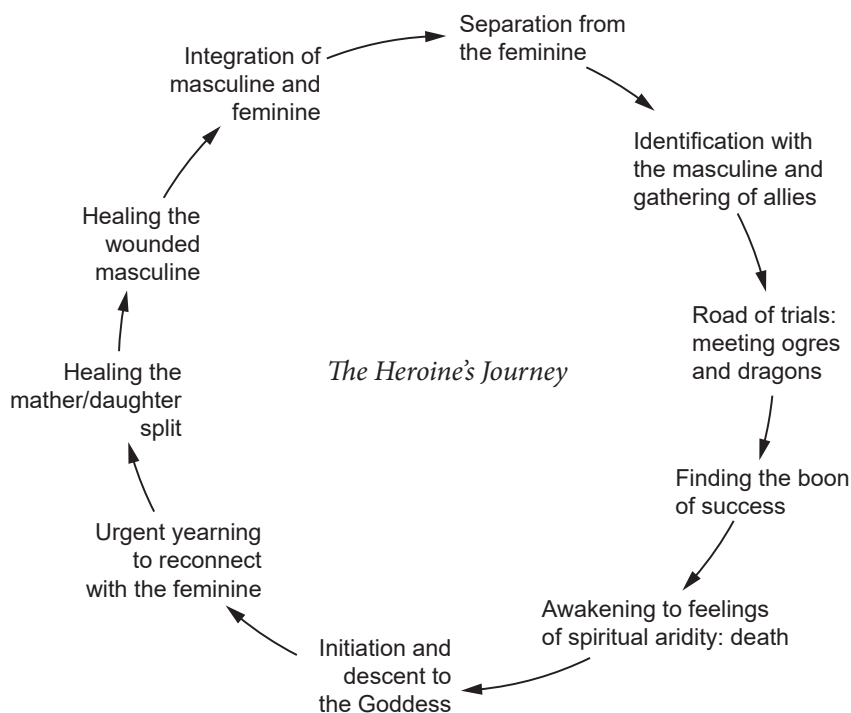
W literaturze znajdziemy wiele archetypicznych postaci dziewczynek, które na stałe weszły do skarbnicy wyobraźni Zachodu, jak Kopciuszek, Czerwony Kapturek, Carrollowska Alicja, Wendy (*Piotruś Pan*), Ania z Zielonego Wzgórza, Mary Lennox (*Tajemniczy ogród*), Pollyanna etc. Traktujemy intuicyjnie ich losy jako matryce egzystencjalne, w których zapisano residuum kobiecości. W tym rezerwuarze (arche)typów postaci stworzone przez Terakowską zajmują pozycję daleką od stereotypowych wyobrażeń analizowanych chociażby przez Brunona Bettelheima (1985). Pisarce udało się zapisać w wykreowanych postaciach współczesne doświadczenie dziewczęcości i dojrzewania. Pokazuje ona, że w dziewczynce drzemie ukryta siła, bogactwo dobrych i złych instynktów, moc twórcza oraz odwieczna energia, symbolizująca instynktowną naturę żeńskości. Autorka zaprasza w podróż do krainy poznawania ducha dziewczynki – ducha, który rozbudza, uzdrawia, rzuca wyzwania, łączy i raduje, czasem też wymaga ocalenia (Terakowska, 1998: 25).

NOUMEN ROZKWITAJĄCEJ KOBIECOŚCI

Jedną z głównych cech utworów Doroty Terakowskiej i jednocześnie konstytutywnym doświadczeniem egzystencjalnym bycia dziewczynką jest tzw. „skłonność do ucieczki i wyrwania się” (Péju, 2008: 123). Psychoanalityk zwraca uwagę na tę przypadłość rozwojową dziewczęcości i podkreśla, że jest ona naturalnym wyrazem buntu przeciw utożsamieniu żeńskości w przestrzeni społecznej z nieruchomością i stałością miejsc. W patriarchalnej kulturze – twierdzi Péju (2008: 135) – dziewczynka zamiast drogi ma wyznaczone punkty, w których powinna czekać bez ruchu: na Uroczego Księcia, który ją „uprowadzi”, na dziecko, które przyjdzie na świat, na króla będącego na wojnie etc. Nie ma zaś w jej życiu wpisanego modelu drogi. Jeżeli podąży własnym szlakiem, oznacza to, że chce zachować integralność i wolność. Może ją osiągnąć za cenę ucieczki, wyklęcia lub zepchnięcia na margines, tj. wykluczenia jej ze wspólnoty. Podobne rozpoznanie bez trudu znajdziemy u amerykańskiego mitoznawcy Josepha Campbella, który w pracy *Bohater o tysiącu twarzy* (1997) przekonywał, że podróż jest domeną bohatera, czyli mężczyzny⁴.

⁴ Campbell koncentruje się głównie na opisie męskiej podróży bohatera. W książce *Bohater o tysiącu twarzy* przywołuje zaledwie dwie postaci księżniczek, bohaterkę baśni *Żabi król* Braci Grimm oraz sumeryjską boginię Inanę. Według badacza droga bohatera przybiera postać monomitu i jest podzielona na trzy główne etapy: odejście, inicjację i powrót. Bohater zostaje wyrwany ze zwykłego świata do niezwykłej krainy, w której musi – sam lub z pomocą wysłanników opiekuńczej siły nadprzyrodzonej – sta-

Z tym poglądem nie zgadzają się badaczki ze współczesnej szkoły jungowskiej, np. Lasara Allen (2017), Clarissa Pinkola Estés (2001) czy Maureen Murdock. Murdock w *The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness* (wyd. ang. 1990 r., pol. *Podróż Bohaterki*, 2017), zaobserwowała pewien schemat funkcjonowania kobiet w społeczeństwie przypominający „błędne koło”. Psychoterapeutka dostrzegła, że w podróży kobiety kompasem stały się archetypowe obrazy, które są jak punkty światła – doświetlają ciemności i niejasności drogi. Archetypowa ścieżka życia kobiety zobrazowana przez Murdock (2016) odpowiada obrazowi drogi nakreślonej przez Campbella dla bohatera – mężczyzny. Jej trasę wyznaczają odrębne etapy: 1. Separacja od kobiecości, 2. Identyfikacja z męskością i szukanie sojuszników, 3. Droga prób, 4. Iluzoryczny sukces, 5. Odczuwanie duchowej jałowości, śmierć, 6. Inicjacja i zejście do Bogini, 7. Ogromna tęsknota za ponownym nawiązaniem kontaktu z kobiecością, 8. Uzdrawienie więzi matka/córka, 9. Uzdrawienie ранней męskości, 10. Integracja męskości i kobiecości.



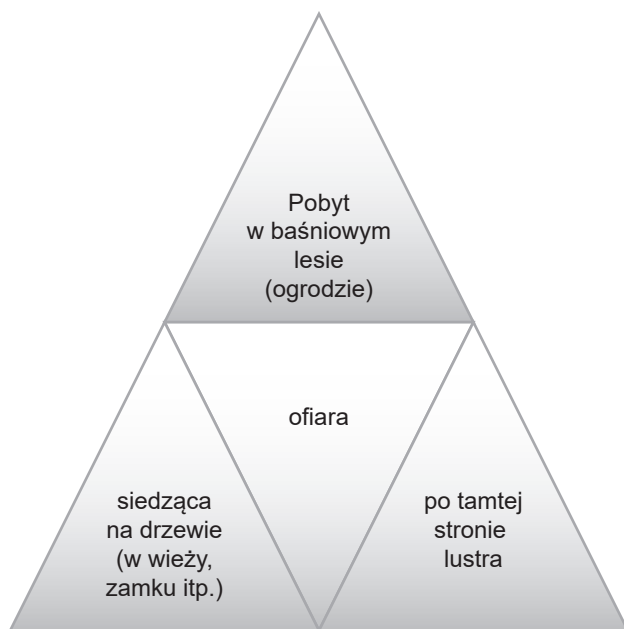
Ilustracja nr 1: Schemat kobiecej drogi w ujęciu Murdock (1990: 20)

wić czoła zadaniom i próbom. Jeżeli sprosta wyzwaniom, może sięgnąć po „ostateczną nagrodę”, dzięki której uzyskuje głębokie samopoznanie. Następnie musi zdecydować, czy chce powrócić do zwyczajnego świata. Jeśli uda mu się przejść przez ostatni próg, zostaje okrzyknięty „Mistrzem dwóch światów”, a jego dar może zostać wykorzystany do ulepszenia świata (por. Campbell, 1997).

Model ten skupia się na adultocentrycznych etapach dyskursu, nie uwzględnia osobności rozwojowej dziecka. Tymczasem już Péju zaznaczał: „Dziecięcość w baśni to bezspornie rozpoznanie owych sił, drogi” (Péju, 2008: 81). Archetypowy obraz drogi dziewczynki ma zatem odmienną dynamikę. Na drodze młodej bohaterki do inicjacji można wskazać trzy różne sposoby funkcjonowania archetypu dziewczynki, w każdym z nich kryje się odmienne doświadczenie inicjacji i transgresji – *puella (rite) de passage*. Ujęcie pierwsze, które za Péju możemy nazwać „dziewczynką w (baśniowym) lesie”, zakłada wejście bohaterki w pozorny stan zawieszenia. To pewnego rodzaju schronienie w naturze, ale bogate w liczne doświadczenia egzystencjalne (Péju, 2008: 36). Dziewczynką w lesie jest na przykład Luelle z *Córki Czarownicy* Terakowskiej czy Czerwony Kapturek z baśni Grimmów. Druga droga inicjacji uwzględnia przede wszystkim wycofanie się z aktywności społecznej, wkroczenie na margines. Tę fazę można określić za Alicją Ungehauer-Gołąb jako „dziewczynkę siedzącą na drzewie” (choć może siedzieć również w wieży czy w jaskini). Badaczka w tekście *Siedząca na drzewie... W poszukiwaniu żeńskich wzorców osobowych w literaturze dla dzieci* (2013) zaproponowała nowe odczytanie pozostawania w bezruchu na znak protestu w fallocentrycznych społeczeństwach, oczyszczenia lub czasu wewnętrznej introspekcji, które pozwalają dziecku powrócić do społeczeństwa. W opozycji do pierwszego ujęcia, w którym dominują dłuższe momenty introspekcji bohaterki i nawiązywanie kontaktu z naturą, w tym przeważa fragmentaryzowana i płynna terażniejszość – dziewczynka wybiera stan samotności i odosobnienia nie tylko w celu uzyskania wtajemniczenia lub by osiągnąć niezależność, albo by zebrać siły do dalszego działania, przeczekać okres kryzysu lub poznać ukrytą przed nią prawdę. W twórczości Terakowskiej ten model drogi realizuje bohaterka *Poczwarki* – Myszka, gdy rozmawia z Bogiem na strychu. Trzeci typ rytuału przejścia dziewczynki – określić można jako „dziewczynka po tamtej stronie lustra”. Charakteryzuje się on refleksją psychologiczną i metafizyczną na temat natury dziewczynki. Często jest narzędziem otwarcia drogi w zaświaty i jest symbolem samopoznania. To ostatnie ujęcie znacznie lepiej niż poprzednie ukazuje drogę bohaterki w warunkach radykalnej rekonstrukcji lub przebudowy jej jaźni. Schemat pełni drogi inicjacyjnej dziewczynki – *puella rite de passage*, można zobrazować jak na ilustracji nr 2.

Młode bohaterki Terakowskiej podejmują wyzwanie przygody. Anita Wolanin w artykule *Poszukiwanie nieznanego w powieściach Doroty Terakowskiej* podkreśla, że do wyruszenia w świat skłaniają je: „najczęściej własne nieuświadomione i niezdefiniowane lęki. Wymuszają one podjęcie próby ostatecznego rozwiązania sytuacji. Sprawiają, że podejmują one wysiłek zmierzenia się z niebezpieczeństwem” (Wolanin, 2014: 5). W dalszej części pracy skupię się przede wszystkim na baśni *Lustro Pana Grymsa*, która została napisana w 1985, choć w druku ukazała się dopiero w 1995 roku⁵.

⁵ W artykule korzystam z wydania z 1998 r. Por. D. Terakowska, *Lustro Pana Grymsa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.



Ilustracja nr 2: Opracowanie własne

DZIEWCZYŃKA PO TAMTEJ STRONIE LUSTRA

Co oznacza przejście na drugą stronę lustra? Czy jest dostępne każdej dziewczynce? Péju stwierdza przewrotnie, że – nie. Bycie dziewczynką:

[...] stanowi szansę, ryzyko, związaną z żeńskim pierwiastkiem potencjalności i [...] polega na tej łatwości wymknienia się i odejścia, przejścia na Drugą Stronę (lustra, logiki, systemu ról). To niewinne i oczywiste usunięcie się nie jest odmową, lecz cichą ucieczką, niezauważalnym wycofaniem się, niemal na palcach (Péju, 2008: 122).

Badacz obserwuje proces indywiduacji i symbolizacji doświadczenia egzystencjalnego, jakie odbywa dziecko w jednym z modeli *puella rite de passage*. Niezwykle istotny jest tu sam proces stawania się dziewczynką.

Najsłynniejsza opowieść o przejściu na drugą stronę pochodzi z utworów Lewisa Carrolla *Alicja w Krainie Czarów* (1865) i *Po drugiej stronie lustra* (1871). Historie pisarza o małej Angielce na lata ukształtowały nasze wyobrażenie o dojrzewaniu do dziewczęcości i odkrywaniu własnej tożsamości. Anna Nacher zauważa, że: „W dawnej opowieści Alicja po prostu przeszła na drugą stronę lustra i to wystarczyło. Dzisiaj Alicja ma do dyspozycji cały gabinet luster, labirynt, w którym trudno odnaleźć stały punkt odniesienia” (Nacher, 2003: 42). Wynika to przede wszystkim z narastania problemu identyfikacji, jakie pojawiły się w czasach współczesnych.

Za symbol nowoczesnego przejścia na drugą stronę lustra można uznać utwór Terakowskiej pt. *Lustro Pana Grymsa* (1998). Agata – główna bohaterka powieści, podobnie jak Carrollowska Alicja, przechodzi drogę inicjacji przez zwierciadło. Chociaż pisarka korzysta tu ze znanych schematów baśniowych, to w nowatorski sposób modyfikuje w baśni pewne klasyczne wątki identyfikacji i formy ujmowania tożsamości dziecka. Formułuje również własną koncepcję „bycia-dziewczynką” rozwiniętą w tekście napisanym do „Guliwera” pt. *Ludzka dusza jest baśnią*. Poznajemy w nim opinie autorki o zależności między kategorią baśniowości a psychiką jednostki.

Świat baśni służy Terakowskiej często jako ilustracja procesów wewnętrznych zachodzących w duszy jej bohaterek. Pisarka sięga po baśniowy repertuar praobrazów (np. tunelu – lustra), który przenosi bohaterkę lub bohatera w krainę baśni:

A zatem: mój współczesny bohater musiał jakoś przedostać się do krainy baśni. Idealne do tego sprawdzone od wieków sposoby: dziurka od klucza, stara szafa, lustro, podziemne przejście, dziupla, studnia, w ogóle woda, sen itp. [...] Czerpią z nich obficie pisarze wszech czasów (Terakowska, 1998: 24).

Lustro pełni zatem w twórczości Terakowskiej funkcję archetypowego znaku transgresji, jest według pisarki symbolicznym kluczem otwierającym portal do krainy baśni utożsamianej z wyzwaniem drogi podświadomości. Rola tego motywu sprowadza się nie tylko do przekroczenia granicy życia, ale nadania mu sensu.

Terakowska inaczej niż Carroll wprowadza swoją bohaterkę do gabinetu luster. Można uznać, że *noumen* dziewczynki wykorzystany przez nią nie tylko zresztą w *Lustrze...*, ale i w *Córce Czarownic*, *Poczwarcu* czy w innych jej tekstach, ukazuje ponowoczesny stosunek psychoanalizy do psyche dziewczynki. Przyjrzyjmy się temu spotkaniu.

Bohaterka Terakowskiej po raz pierwszy widzi magiczne lustro w sklepie z antykami Pana Grymsa. Znajduje się w nim gabinet luster, w którym jedno zwierciadło zdradza szczególne właściwości. Agata na początku nie widzi w zwierciadle swego odbicia. Wydaje się, że bohaterka w tej scenie reprezentuje cielesność z fazy, którą Jacques Lacan opisywał jako fazę rozdzielania na „ja” zewnętrzne i wewnętrzne, tylko wtedy nie posiada ono jeszcze odbicia i jest nieukonstytuowane symbolicznie. Psychoanalityk umieszczał ją w wieku niemowlęcym⁶. Dopiero później Agata dostrzega w osobliwym *speculum* własną

⁶ Przedstawiona przez Lacana teoria fazy lustra z czasem uległa przekształceniu, a jego poglądy dotyczące identyfikacji dziecka ewoluowały. Koncepcja ta pierwotnie zasadzała się na założeniu, że dziecko dokonuje identyfikacji, która, według autora *Ecrits*, nigdy nie może być faktyczna i pełna, gdyż zachodzi w porządku Wyobraźniowym. Dziecko identyfikuje się na tym etapie z samym sobą na poziomie pozawerbalnym. Szczególne znaczenie w późniejszym rozwoju myśli badacza miało osadzanie fazy lustra w mowie, warunkujące proces scalenia podmiotu w sferze językowej, a więc w przestrzeni Symbolicznej. Przystwojenie języka daje podmiotowi zdolność symbolizowania, a mowa daje

twarz. Już wtedy odkrywa, że lustro pokazuje jej „nie to, co jest, ale to, co chce pokazać” (Terakowska, 1998: 9), czyli grę wyobraźni, somnambuliczne obrazy. Psychoanaliza Lacanowska wyczerpująco omawia znaczenie tego pierwszego przejrzenia się w lustrze dla ukształtowania się podmiotowości dziecka. Rozpoznanie dzieje się „na progu świadomości”, dlatego Agata widzi nie tylko swoją twarz, ale też inny obraz siebie, obraz wyobrażony, wewnętrzny, fragmentaryczny, który prawie natychmiast znika i pozostawia ją bez odbicia. Co zatem może oznaczać i jak odczytywać scenę, w której 13-letnia bohaterka widzi na początku odmieniony obraz siebie, po czym ponownie przestaje widzieć swoje odbicie w lustrze?

Lacan, interpretując ten obraz, uznałby zapewne, że Agata nie doświadczyła autoidentyfikacji ze swoim obrazem lub w wyniku kontaktu z Realnym nastąpiło rozbicie jej jaźni na wewnętrzną i zewnętrzną stronę. Ten trop należy od razu odrzucić, ponieważ śledząc fabułę, widzimy, że dziewczynka rozwija się prawidłowo, a w jej życiu nie zachodzą żadne traumatyczne doświadczenia, które mogłyby być spowodowane destrukcją osobowości. Z kolei Péju uznałby zapewne, że stan braku odbicia jest konstytutywny dla „bycia-dziewczynką”: „Bycie-dziewczynką [...] zakłada jakby niewidzenie siebie, zapomnienie o tym, by na siebie patrzeć, obojętność wobec wyglądu, a więc i wszystkich zwierciadeł, czyli także »spojrzeń drugiego«” (Péju, 2008: 127). Taka interpretacja zaproponowana przez badacza tłumaczy jednak tylko obojętność dziewczynki wobec lustra. Nie wyjaśnia pojawienia się w miejsce odbicia innych obrazów – najpierw mrocznych, wzbudzających lęk koszmarów sennych, potem widzianej na jawie krainy „rozkosznie pogodnej” (Terakowska, 1998: 28). Sygnały te świadczą o obecności niewidzialnego „gdzieindziej” – w sercu widzialnego. Lustro próbuje nawiązać z Agatą relację *jouissance*, dlatego przedstawia jej różne obrazy ze świata Wyobrażonego.

Zbigniew Baran uważał, że Agata doświadcza iluzji odbicia własnej reprezentacji, która nie jest z nią tożsama, należy bowiem do sfery iluzji. Uznawał, że lustro Terakowskiej: „jest symbolem wywoływania nad-rzeczywistości lub wyzwala pod-świadomości na zewnątrz” (Baran, 2006: 186). Możemy przypuszczać, że istnieje pewna grupa dzieci, u których podczas dojrzewania zachodzą tak duże zmiany w jaźni, że ich obraz staje się nietożsamy z ich wcześniejszym imago. W okresie adolescencji wkraczają ponownie w „okres Wyobrażeniowego” i doświadczenia fazy przejścia na tamtą stronę lustra. Kontemplują wówczas swoją sytuację egzystencjalną po tamtej stronie. Taką osobowością wydaje się Agata. Jak pokazuje Terakowska w utworze, charakteryzuje ją szczególny dar „obcowania z Niemożliwym”:

mu zdolność nazwania własnej tożsamości. Ponadto francuski psychoanalityk uważał, że nieświadome jest ustrukturuwane jak język, a zatem kiedy dokonuje się restrukturyzacja sensu, to jednocześnie ma miejsce restrukturyzacja podmiotu. Ostatecznie faza lustra okazuje się być zależna od porządku Symbolicznego, dzięki któremu dziecko odkrywa swoją odrębność i może porozumiewać się z innymi oraz z samym sobą.

Tylko dziecko, z całą swą dziecięcą wiarą w czary, było zdolne wejść w świat naszego lustra. Człowiek dorosły traci raz na zawsze możliwość widzenia i czucia tego, co według niego nie istnieje realnie – wyjaśniał Gryms. – A ty jesteś szczególnie dzieckiem, zaczynasz już bowiem przekraczać granice między dzieciństwem a dorosłością, ale ciągle nie tracisz tego niezwykłego daru obcowania z Niemożliwym” (Terakowska, 1998: 180–181).

Przejsie na tamtą stronę to nie ucieczka od brutalnej rzeczywistości lub wielka przygoda, jak to miało miejsce w literaturze światowej o młodych protagonistkach, ale uświadomienie sobie rozszczepienia świadomości jako problemu. William Empson w *Alice in Wonderland: The Child as Swain* (1935) odczytał podobne przejście Alicji do Krainy Czarów jako powtórzenie traumy narodzin, wydostanie się do świata połączone z wyzwoleniem. Inicjacyjna transgresja przez lustro jest metonimią umierania, powrót natomiast ilustruje ponowne narodziny. Ta logika wydaje się odzwierciedlać również pierwszy etap symbolicznej drogi inicjacji bohaterki Terakowskiej. Sabine Melchior Bonnet wskazuje jednak na niebezpieczeństwo, jakie wiąże się z tą transgresją:

Nasz związek z lustrem może okazać się próżny i zgubny, ale początkowo jest uwodzicielski ponieważ czerpie swój blask z gdzieindziej w Platońskim raj. [...] Jego tajemnicza symetria prowadzi do uwierzenia, że za nim istnieje niewidoczny, lepszy od naszej codziennej rzeczywistości odpowiednik. Sen o przejściu przez lustro odpowiada na potrzebę odrodzenia się po drugiej stronie. Tworzy to [...] nadzieję na pojednanie się wewnętrznej i zewnętrznej strony, ostatecznego życia po stronie fantazji, lub wyobrażenie, lśni w kosmosie wolnym od ciężkości Realnego i presji poczucia winy [...]. Ale przejście jest tu także transgresją [...] (Bonnet, 2002: 262; tłum. K.S.).

Lustro staje się medium podświadomego oraz etapem identyfikacji na drodze *puella de passage*, droga ta wymaga jednak zmierzenia się z własnym cieniem i nie gwarantuje pozytywnego zakończenia. Lustro jest w tym procesie identyfikacji nie tylko przedmiotem transgresji, w którym dziewczynka odkrywa swoją tożsamość i kontaktuje się ze swoją fantazją – sobą wyobrażeniowym, ale przede wszystkim jest miejscem uświadomienia sobie straty.

W baśni Terakowskiej lustro porywa psa Agaty – Kusego, przez co staje się dla dziewczynki *signifier* dla braku. Przejście psa na drugą stronę i jego zagubienie w „duszy” dziecka ma wymiar symboliczny. Agnieszka Miernik zauważa za Jungiem, że „pod postacią baśniowych zwierząt konkretyzują się wewnętrzne procesy będące rezultatem działań fenomenu ducha” (Miernik, 2015: 139). Pies zabrany przez lustro staje się wyrazicielem braku w dziewczynce i nośnikiem przemian mających zadecydować o jej losie. Jest tym samym reprezentacją Lacanowskiego *objets petits autres* (1957), czyli obiektu pragnienia, który dziecko traci w swojej duszy (w tym wypadku wyjątkowo w okresie dojrzewa-

nia)⁷. Lacan utrzymuje, że „reprezentuje [on] tę część siebie, którą jednostka traci po urodzeniu i która może służyć jako symbol najgłębszego utraconego przedmiotu” (Cyt. za: Bailly, 2009: 119; tłum. K.S.). Brak ten można zaspokoić tylko przechodząc na drugą stronę lustra.

Podróż Agaty zaczyna się wraz z poszukiwaniem tożsamości i własnej roli w świecie zapoczątkowanym przez pragnienie drugiego, gdy dziewczynka odpowiada na wołanie lustra. Inicjuje ona jej *ritte de passage* i wtajemniczenie we własną „krajnę czarów”. Próbuje zwizualizować model archetypowej podróży dziewczynki, jaką uaktywnia faza przejścia przez lustro, sięgam do dwóch pierwowzorów tego schematu, a mianowicie do pracy Josepha Campbella (1997) i Maureen Murdock (2013). Model drogi dziewczynki ulega głębokim przekształceniom i ewolucji, chociaż bliżej mu do uniwersalnego prototypu Campbella, niż do skoncentrowanego wybiórczo na poszukiwaniu ideału kobiecości wzorca badaczki.



Ilustracja nr 3: Schemat *puella rite de passage* na tamtą stronę lustra (opracowanie własne)

Jak pokazuje historia Agaty, schemat archetypowej drogi dziewczynki powinien uwzględnić nie tylko dojrzewanie protagonistki do kobiecości, jak chce tego Murdock, ale odnajdywanie własnej tożsamości, refleksję nad sensem ży-

⁷ Lacan wprowadził pojęcie *objet petit a* w 1957 roku w Seminarium *Les formations de l'inconscient* (por. Lacan, 1998).

cia, odkrycie osobowości artystycznej lub doświadcze zaświatów. Składa się z następujących etapów: 1. Doświadczenie straty, braku, 2. Wołanie *jouissance*, 3. Przejście przez lustro (I faza lustra), 4. Inicjacja i zejście ze szlaku, 5. Doświadczenie duchowej śmierci (II faza lustra), 6. Anagnorosis – nawiązanie kontaktu z jaźnią, 7. Powrót. W model ten możemy wpisać wszystkie trzy rytuały inicjacji archetypu dziewczynki⁸. Zaraz po przejściu na tamtą stronę dziewczynka zbacza z wyznaczonej jej ścieżki. Ignoruje głos, który prowadzi ją wprost do celu, przez względnie bezpieczny trakt, ponieważ nie ufa własnej podświadomości. Chce pozostać – przynajmniej na pewien czas – w sferze Wyobrazonego, aby zbadać, co ta przestrzeń ma jej do zaoferowania. Agata nie ma kontroli nad tym, kim jest, ani co robi, a ponieważ jest obiektem Wyobrazonego, nie wie, jaką rolę ma spełnić w tym onirycznym świecie.

W dalszej fazie archetypowej podróży bohaterka poznaje historię umierającej krainy. Odkrywa, że brakuje w tej rzeczywistości koloru czerwonego. Znamienne jest, że bohaterka jako jedyna w krainie posiada czerwone (tj. rude) włosy. Pierwotna strata psa odsłania zatem większy brak w psychice Agaty, który pojawia się w okresie dojrzewania. Zostaje on zwizualizowany symbolicznie w powieści pod postacią czerwonego koloru. Odpowiada on za kolejny *objets petits Autres*. Ta druga strata jest obiektem kształtowania się pragnienia *jouissance*, które w pierwszej kolejności przywołuje dziewczynkę do siebie. Brakująca barwa odpowiada za energię życiową wszystkich istnień zamieszkujących jej psyche, dlatego podmiot obsesyjnie stara się ją odzyskać. Agata przeczuwa tylko, że przywrócenie czerwieni pozwoli jej wydostać się poza ramy lustra. Dziewczynka próbuje wypełnić ten brak, kierując się swoją intuicją, jednak złe podszepty sprawiają, że ponownie zbacza z trasy i trafia przed lustro cieni.

Zejście ze szlaku powoduje, że dziewczynka wkracza do drugiej fazy lustra, gdzie doświadcza duchowej śmierci. W mrocznym lustrze dzieje się coś, co sugeruje ruch dialektyczny, powtórzenie, a nawet cofanie się ruchu Agaty jako wyłaniającego się podmiotu. Stan, w którym znajduje się dziewczynka po tamtej stronie drugiego lustra, przypomina zaburzenie dysocjacyjne tożsamości – jaźń dziecka ulega rozdzieleniu. Czytamy w baśni:

Tamta Agata tonęła w bagnie, a nad nią pochylał się Kusy, by za moment zniknąć. **Tamta Agata** czuła straszny odór rozkładającej się zgnilizny, a bagno podchodziło jej już do szyi [...]. Co się ze mną dzieje? Dlaczego jestem tu, uwięziona, nieruchoma, choć mknę gdzieś z oszałamiającą prędkością, a równocześnie moje drugie ja błąka się po tym świecie, przeżywając jeszcze raz to samo, choć w odwrotnej kolejności...? I nagle dziewczynka, skamieniała, choć pędząca, owiana lodowatym, obcym wiatrem, uwięziona w czarnym skrzydle potężne-

⁸ Chłopcy nie przechodzą przez lustro w Carrolowskim znaczeniu, natomiast przechodzą często przez speculum wodne, np.: Adolf Dygasiński *Łabędzicha*, *Wodne dzieci* Charlesa Kingley'a. Ponadto u chłopca podróż ukazana jest jako zewnętrzna ścieżka, u dziewczynki – jako wewnętrzna introspekcja.

go, **złowrogiego cienia** – krzyczy głośno, pojmując z całą ostrością, **co dzieje się z nią i z tą drugą, czyli z nią samą, choć w drugiej osobie**: – Oni zawracają czas! (Terakowska, 1998: 148–149; pogr. K.S.).

W przestrzeni luster, w Wyobrażeniowym Terakowska tworzy dwie strony Agaty, jej rewersy – pierwszą Agatę idącą we mgle, i Agatę drugą, skamieniałą, nieruchomą – jako cele i jako znaczące w tym samym łańcuchu jaźni, w którym każda ze stron definiuje drugą. Cień dziewczynki (podobnie jak jej odbicie) jest ekwiwalentem duszy. Istota tego podziału została odkryta przed bohaterką podczas pierwszego spotkania ze zwierciadłem, jednak sens tego obrazu był dla niej dotychczas niedostępny w sferze Wyobrażeniowego. Obecnie wkracza ona w sferę Symbolicznego, dlatego uświadamia sobie owo rozdwojenie, widzi projekcję swojego cienia oraz konsekwencje, jakie wynikają z braku interioryzacji jaźni.

W takim ujęciu rozdwojenie dziewczynki jest symbolem konfliktu wewnętrznego. Spotkanie z własnym cieniem wywołuje inwersję czasową, powolny proces cofający ją do stadium najwcześniejszego, na rozdzielenie od ciała i reprezentacji, na czas przed scaleniem obrazu. Agata musi połączyć te rozdzielone części własnej jaźni, w przeciwnym razie nastąpi rozpad jej osobowości.

Lustro cienia (tj. druga faza lustra) pozwala odkryć dziewczynce prawdziwe źródło braku, które wynika z rozczłonkowania jej jaźni na tę Agatę i Inną (A)gatę, „drugą, czyli z nią samą, choć w drugiej osobie” (Terakowska, 1998: 149). „Omawiane” „A” z incipitu imienia dziewczynki oznacza „autre”, czyli Innego. Właśnie Inny w nomenklaturze Lacana uznawany jest za jeden z głównych obiektów *object petit a*. W powieści tym Innym jest Inny w sobie i to on odpowiada za brak, a tym (brakującym) Innym staje się dla siebie sama dziewczynka – (A)gata. Owa inność nie dotyczy tylko kobiecości zapisanej w dziewczynce. (A)gata jako *object petit A* odpowiada za brakujący w krainie ducha pierwiastek życia. Ten pierwiastek cały czas znajdował się w niej samej (w Wyobrażeniowym jest ukazywany przez kolor włosów). (A)gata jest postrzegana w mathesis fantazji jako przedmiot pożądania poszukiwany w sobie samym, jej brakujący element. Ten subwersywny, introspekcyjny charakter drugiej fazy lustra i procesu identyfikacji redefiniuje Lacanowską fazę lustra (Lacan, 1998).

Uświadamiając sobie złożoność różnych typów braków (*object petit a* i *object petit A*) pojawiających się u progu dojrzewania i wywołaną przez nie dysocjację tożsamości dziewczynki, odkrywamy introspekcyjny charakter drugiej fazy lustra wobec Lacanowskiej teorii budowania tożsamości. Za doświadczeniem drugiej fazy lustra kryje się nie tylko konieczność ponownego scalenia ewoluującej podczas dorastania tożsamości bohaterki, ale również odkrycie prawdy o swej cielesności i jej zaakceptowanie. Czytamy w *Lustrze*...

Agata już wie, że jeszcze chwila i nie będzie jej tu. Czas zawróci ją w jej własny świat, popchnie na drugą stronę lustra. [...] Czy ona, Agata w dwóch osobach,

może pozwolić, żeby jakaś zła, ciemna siła uniemożliwiła spełnienie wielkich nadziei tych z gór? [...] – Muszę coś zrobić! – krzyczy dziewczynka nieswoim głosem, pełna rozpaczy i bezradna jak dziecko. [...] – I wiem, co robić! [...] Tamta **Agata z wyżyny**, w rytm myśli **Agaty skamieniałej**, choć gnanej w straszliwym tempie zawracanego czasu, wyciąga przed siebie rękę... Ręka jest ciężka, niemal obca i czują to obie Agaty... Tamta, zawracana coraz szybciej i szybciej w stronę miejsca, gdzie już na polanie widać drugą stronę lustra, a w lustrze wyraźnie odbity pokój w rodzinnym domu, chwytą gwałtownym ruchem za ostry, kolczasty krzew, który właśnie wyrósł tuż koło niej. [...] Agata już wie, co ma robić i jaka jest jej misja [...]. **Tamta dziewczynka znika z wyżyny** i Agata czuje, jak stapia się z nią znowu w jedno... (Terakowska, 1998: 151; pogr. K.S.).

Te dwie strony Agaty reprezentują symetrycznie osobowość dziewczynki i jej „skamieniały” rewers. W porządku Symbolicznym, Agata i (A)gata są odrębnymi, binarnymi reprezentacjami archetypu dziewczęcego. Ważną częścią samego archetypu jest właśnie brak reprezentowany przez binarną opozycję cienia, musi on zostać sublimowany i transponowany w pozytywną energię dziewczęcości. Następuje wówczas punkt zwrotny „rozpoznania” własnej tożsamości, który w teorii jest nazywany *anagnorisis*. Rozpoznanie jest momentem iluminacji, jakimś mistycznym odnalezieniem się dwóch, rozciętych przez zazdrosnego i mściwego Maga, Wielką Istotę Kosmiczną połówek. Następuje połączenie wyobrazonego wizerunku z Symbolicznym, obraz dziewczynki zostaje scalony. Dziewczynka może wypełnić brak i powrócić do pierwotnej jedni psyche poprzez ofiarę – dar z własnej krwi. W *Lustrze*... Terakowska nadaje nowe znaczenie tej ofierze. Jak wskazywała Hélène Cixous – to: „dar z krwi menstruacyjnej” (1986: 29), interpretowanej przez Bettelheima, jako *sine qua non* bycia dziewczynką. Luce Irigaray pisała, że „kobieta jest stróżem krwi”, stąd propozycja badaczki, by myśleć o „metafizyce wygenerowanej z kobiecego pragnienia” (Irigaray, 1985: 225). Ofiara ta jest aktem niemal mistycznym, poprzez krew odbywa się odrodzenie i alchemiczna przemiana dziewczynki.

Pierwotna forma ofiary, „rytuał menarche”, jak ją określa Allen, uznana została w *Ranach Symbolicznych. Rytuały inicjacji i zazdrość męska* przez Bruno Bettelheima (1989) za podstawę organizacji społecznego życia i inicjacji dziewczynki. Ambiwalencję tej wymiany podkreślała Mauren Murdock w *The Heroine's Journey* (1990). Badaczka zauważa, że okres stawania się kobietą często reprezentowany jest przez sny o rozdzieleniu, o cieniu siostry, nie tylko odnalezieniu brakujących części siebie, ale odkrywaniu zgubionej duszy kultury, która jest postrzegana jako odzyskiwanie Bogini. Do tych obrazów pośrednio odwołuje się również Terakowska. Indywidualne doświadczenie dziewczynki domaga się przepracowania „ofiary” po to, aby mogła ona odpowiednio siebie wyrazić i, o ile to możliwe, skonstruować tożsamość niewyalienowaną. Przelanie krwi pomaga scalić imago Wyobrażone z Realnym i utworzyć Symboliczny obraz samej siebie.

Terakowska podejmuje próbę wykreowania nowego porządku symbolicznego wokół doświadczenia „bycia dziewczynką”. Związane jest ono ściśle z rytuałem oddawania krwi i wydawaniem na świat życia, ale krew nie jest ujmowana w kategoriach nieczystości, ale w porządku sacrum.

Odpowiada to dwojakiemu charakterowi „ofiary z siebie”, której często nadaje się sakralny lub psychologiczny wymiar. Otóż ofiara to zarazem symbol dojrzewania i przeistoczenia się w kobietę, znak złączenia z matką naturą, odkrycie zdolności do dawania życia. „Ofiara z dziewczynki” ma w utworze Doroty Terakowskiej także polemiczny w stosunku do ofiary Chrystusa odpowiednik. Mówi o tym następująca scena:

Czerwień, zrodzona z bólu i krwi człowieka z innego świata, bezinteresowny dar dla innych ludzi, zwycięży złą magię, obezwładni złe moce i coraz bujniej będzie się krzewić w całym tym kalekim, choć pięknym świecie. Przywróci mu zdrowie i urodę (Terakowska, 1998: 153).

Z jednej strony Terakowska tworzy w tym obrazie transgresji osobny mit eleuzyjski, w którym dziewczynka rezonuje z energią Kory, „jest narodzinami i odrodzeniem”, przez co ucieleśnia pierwotny stan Bycia, z drugiej, odsyłała do boskiego uniwersum, w którym Chrystus ofiarowuje swoje ciało i krew by wybawić ludzkość. Dziewczynka staje się figurą chrystianistyczną, ponieważ jej przelana krew zbawia mieszkańców Koralu, użyźnia glebę krainy i daje jej brakujący pierwiastek życiodajnej siły. Ziemia przyjmuje „z głębokim westchnieniem [...] ten niespodziewany i cudowny dar” (Terakowska, 1998: 152–153) i odradza się w matrylinearnym cyklu cielesnej ofiary.

FEMELLA – BOSKA DZIEWCZYINKA

Analogia Agaty z Chrystusem sprawia, że wizerunek bohaterki nabiera cech archetypu boskiej dziewczynki. Od początku ukazana jest ona jako wybranka zapowiedziana przez Wielką Kosmiczną Istotę. Magowie oraz mieszkańcy krainy zwracają się do niej: „Agato, Ta, Która Musiałas Przyjść” (Terakowska, 1998: 191). Motywy chrystologiczne są ewokowane w tekście również poprzez inne nawiązania do Chrystusa, jak chociażby przez nowe przymierze krwi (Czarodzieje nasycają wodę z rzeki krwią dziewczynki), czy przetworzenie sceny śmierci Jezusa, który, gdy umierał na krzyżu zawołał: „Wykonało się!” (J 19,30). Dziewczynka, przechodząc przez lustro, umiera symbolicznie dla swego świata, a po ofierze z krwi Wielka Istota Kosmiczna oznajmia, że wykonała się jej przepowiednia: „Rzekłam. I stało się” (Terakowska, 1998: 188). Biblijny aspekt jest próbą postsekularnego ukazania kategorii nieśmiertelności. W motywie tym widać polemikę z chrześcijańską soteriologią, którą zastępuje filocentryczna, laicka soteriologia. Dziewczynka zostanie wiecznie żywa w twórczości pisarzy i poetów Koralu: „A zatem dajemy ci także nieśmiertelność, choć nic o tym nie będziesz wiedzieć” (Terakowska, 1998: 191).

Terakowska tworzy tym samym żeński archetyp boskiej dziewczynki. La-sara Allen w pracy *Uwalnianie bogini: Radykalna rewizja duchowości feministycznej* pisze:

Bardzo niewiele bogiń sportretowanych jest jako dziewczynki. Istnieją boginie dziewice – [...] ale wiele bogiń, o których myślimy jak o dzieciach, to tak naprawdę boginie stające się kobietami. Istnieje wielu bogów chłopców: Horus, dziecko Chrystus, Kryszna i wielu innych mało znanych starożytnych boskich chłopców. Bogów dziewczynek jest bardzo mało. Brak boskiej dziewczynki wskazuje na zakorzenioną psychologię władzy patriarchalnej. Ponieważ płęć żeńska ceniona jest głównie ze względu na użyteczność seksualną i reprodukcyjną, nie ma miejsca na boską dziewczynkę (Allen, 2016: 46).

Badaczka uważa, że istnieje żeński odpowiednik Chrystusa – dziecka. Zauważa on zarówno atrybuty przypisywane dziewczynom i chłopcom, jak też wykracza poza płęć kulturową. Praobraz ten przyjmuje postać archetypu dziecka – dziewczynki, który Allen określa terminem *Femella* (Allen, 2016). Badaczka podkreśla:

W przeciwieństwie do biologii określającej przemianę z dziecka w kobietę, Femella pozwala boskiemu dziecku być sobą. W przeciwieństwie do aspektu „stania się” implikowanego w archetypie dziewicy, Femella po prostu jest. Jako boskie dziecko, Femella jest wieczną niewinnością dzieciństwa (Allen, 2016: 40).

To nieskazitelność dziecka, które chociaż nie zna jeszcze swojej siły, pragnie zdobyć suwerenność jaźni na swój sposób i na swoich warunkach.

Cały ten wywód zdaje się znakomicie pasować do bohaterek wykreowanych przez Terakowską (Agnieszka, Agata, Luelle, Ewa), ponieważ odnosi się do noumenu dziewczęcości, takiego, który pragnie uzyskać egzystencjalną pełnię. Jako archetyp *Femella* uznaje i tworzy przestrzeń fantazmatyczną dziewczynki w baśni Terakowskiej. Zresztą dla Terakowskiej już samo bycie wybraną dziewczynką zmusza do tego, że musi wysilić wzrok, patrzeć inaczej, pod innym kątem, by w patriarchalnym świecie dostrzec to, co może wydać się jej autentyczne, adekwatne do doświadczeń. Narrator tak opisuje jej osobę:

Agata należała do rzadkiego gatunku osób, które często miały omamy. Widziała to, czego nikt inny nie mógł dostrzec, słyszała dźwięki niemożliwe do słyszenia, czuła zapachy, jakich doprawdy nikt nie czuł. Wątpię, by wielu ludzi umiało dostrzec zatrzymany na ścianie kamienicy cień człowieka, który przeszedł parę minut temu. Agata go widziała (Terakowska, 1998: 10–11).

Rytuały przejścia leżą zatem w zakresie realizacji archetypu *Femelli* i mają związek z życiem dziewczynki. Atrybut boskiej dziewczynki – *Femelli* można przywołać na każdym etapie życia, by czerpać z niej uzdrowienie i świadomość.

Symboliczna transpozycja dziecka z archetypem *Femelli* zaciera granicę między rzeczywistością psychiczną, pozwalając odtworzyć bolesne doświad-

czenia związane z dojrzewaniem i sublimować braki. W scenie przejścia przez drugą fazę lustra można dostrzec terapeutyczny potencjał (Péju, 2008: 185). To głęboka analiza „bycia-dziewczynką” analiza, która pozwala odkryć naszą pierwotną naturę, naturę, której dziewczynka może nawet nie być świadoma. Aby mogła ona zaistnieć, potrzebne jest prawdziwe przebudzenie, niejako powrót do swej pierwotnej dzikiej natury, odnalezienie własnej żywiołowości i zgoda na inicjację. Dopiero wtedy bohaterka powróci przez taflę lustra do domu.

Możemy zatem zapytać: jaką dziewczynkę znalazła Terakowska po tamtej stronie lustra? Znaleziona u autorki dziewczynka wymyka się tradycyjnym interpretacjom psychoanalizy, szczególnie Lacanowskiej fazie identyfikacji dziecka. Chociaż Terakowskiej udało się uchwycić uniwersalne cechy procesu dojrzewania, budzenia się u dziewczynki samoświadomości, a więc jej odrębności, to sam proces identyfikacji różni się od drogi rozwoju tożsamości u dorosłej kobiety, mężczyzny czy chłopca⁹. Nie jest to droga do stania się dzieckiem, kobietą, czy dorosłym człowiekiem, ale do bycia też-samym, do osiągnięcia noumenu dziewczęcości. Dziewczęca ontologia, reprezentowana przez figurę dziewczynki jako Innej i dziewczynki jako archetypu Famelli, tworzy konstrukcję dynamicznej, zmiennej podmiotowości, którą bohaterka osiąga na drodze fazy przejścia na drugą stronę lustra. Poczynione w tekście obserwacje dotyczące tego procesu są zaledwie przyczynkiem do pogłębionej analizy ontologii dziewczynki, wymagają szerszych studiów porównawczych (choćaby zestawienia *puella rite de passage* z drogą identyfikacji chłopca). Bliższa analiza pozostałych protagonistek z twórczości pisarki może pozwolić nam w przyszłości uzupełnić braki w tradycyjnej męskocentrycznej psychoanalizie, związane z pominięciem doświadczenia „bycia-dziewczynką”, a więc stworzyć nowy język obrazowania złożonego procesu identyfikacji u dorastających dziewczynek.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, L. (2017). *Uwalnianie bogini: Radykalna rewizja duchowości feministycznej* (tłum. I. Odorowicz-Śliwa). Białystok: Samsara.
- Anidjar, G. (2014). *Blood: A Critique of Christianity*. New York: Columbia University Press.
- Bailly, L. (2009). *Lacan. A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld.
- Baran, Z. (2006). *Idee-mity-symbole w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bettelheim, B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (tłum. D. Danek). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bettelheim, B. (1989). *Rany Symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska* (tłum. D. Danek). Warszawa: Czytelnik.

⁹ Por. Szymborska, K. (2020). Making Polish boys: Boyology and Polish boyhood. W: K. Szymborska, *Po stronie dziecka. Perspektywa children studies*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Campbell, J. (1997). *Bohater o tysiącu twarzy* (tłum. A. Jankowski). Poznań: Zysk i S-ka.
- Cixous, H., Clement, C. (1986). *The Newly Born Woman. Theory and History of Literature*, 24 (transl. D. Wing). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Empson, W. (1971). *Alice in Wonderland: The Child as Swain*. In: R. Phillips (ed.), *Aspects of Alice: Lewis Carroll's Dreamchild as Seen Through the Critic's Looing Glasses 1865–1971* (400–435). London: Penguin.
- Gonick, M., Gannon, S. (eds.) (2014). *Becoming Girl. Collective Biography and the Production of Girlhood*. Toronto: Women's Press.
- Helgren, J., Vasconcellos, C.A. (eds.) (2010). *Girlhood. A Global History*. Brunswick–New Jersey–London: Rutgers University Press.
- Irigaray, L. (1985). *Speculum of the Other Woman*. New York: Cornell University Press.
- Kirk, J., Mitchell, C., Reid-Walsh, J. (2008). Welcome to This Inaugural Issue of Girlhood Studies: An Interdisciplinary Journal (GHS). *Girlhood Studies*, 1(1), VII–XV.
- Kowalczyk, I., Zierkiewicz, E. (red.) (2003). *W poszukiwaniu małej dziewczynki*. Poznań: Konsola.
- Kristeva, J. (2007). *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie* (tłum. M. Falski). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lacan, J. (1998). *Les formations de l'inconscient: Le Séminaire, livre V*. Paryż: Seuil.
- Melchior-Bonnet, S. (2002). *The Mirror. A History*. New York–London: Routledge.
- Miernik, A. (2015). *Domeny wyobraźni: Andersen i Jung*. Kraków: Universitas.
- Mitchell, C., Reid-Walsh, J. (2008). *Girl-method. Placing Girl-Centered Research Methodologies on The Map of Girlhood Studies*. In: J. Klachn (ed.), *Roadblocks to Equality. Women Challenging Boundaries* (214–233). Montreal: Black Rose Books.
- Murdock, M. (1990). *The Heroine's Journey: Woman's Quest for Wholeness*. Boston: Shambhala Publications.
- Nacher, A. (2003). *Przygody małej dziewczynki w świecie ponowoczesnym – sposoby bycia*. W: I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki* (41–51). Poznań: Konsola.
- Péju, P. (2008). *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne* (tłum. M. Pluta). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Pinkola Estés, C. (2001). *Biegnąca z wilkami* (tłum. A. Cioch). Poznań: Zysk i S-ka.
- Sołtys-Lewandowska, E. (2018). „Niewinne” – od postulatu dziewczęcości do inicjacji w poezji kobiet. *Poznańskie Studia Polonistyczne*, 33, 9–28.
- Terakowska, D. (1998). Ludzka dusza jest baśnią. *Guliwer*, 2, 23–25.
- Terakowska, D. (1998). *Lustro Pana Grymsa*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ungehauer-Gołąb, A. (2013). *Siedząca na drzewie... W poszukiwaniu żeńskich wzorców osobowych w literaturze dla dzieci*. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań* (193–209). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wolanin, A. (2014). *Poszukiwanie nieznanego w powieściach Doroty Terakowskiej*. *Guliwer*, 4 (110), 5–10.

Studia / Studies

Bohater historyczny i z historią w tle

A Historical Hero and Hero
With a History in the Background

KATARZYNA JAWORSKA-BISKUP ORCID: 0000-0001-6696-3078
Uniwersytet Szczeciński

Obraz dziecka i dzieciństwa w średniowiecznej literaturze walijskiej

Abstrakt: Artykuł omawia obraz dziecka i dzieciństwa w średniowiecznej Walii w świetle wybranych źródeł. Analizą objęto przekazy kronikarskie, zbiór prawa, prozę i poezję. Na łamach opracowania podjęto takie kwestie jak status dziecka wynikający z przepisów prawnych, tradycje związane z wychowywaniem, relacje rodzicielsko-dziecięce. W konkluzji zebrano najważniejsze wnioski dotyczące postrzegania dziecka w średniowiecznej Walii. Materiał badawczy wskazuje, że dzieci zajmowały ważną pozycję w Walii. Dziecko korzystało z ochrony prawnej, było otoczone opieką zarówno rodziny biologicznej, jak i zastępczej. Ważnym wątkiem w średniowiecznej literaturze walijskiej jest motyw śmierci dziecka i żałoby rodziców.

Słowa kluczowe: Walia, średniowiecze, dziecko, dzieciństwo, prawo, proza, poezja

The Image of a Child and Childhood in Medieval Welsh Literature

Abstract: The paper discusses the image of a child and childhood as presented in medieval Welsh literature based on selected sources. The following issues are scrutinised herein: the legal status of a child, customs related to the child's upbringing, and child-parent relations. The analysed material proves that children occupied an important position in medieval Wales. They enjoyed legal protection and guardianship exercised by both biological and foster parents. A significant trope in medieval Welsh literature is grief and mourning after children's death.

Keywords: Wales, Middle Ages, child, childhood, law, prose, poetry

Przedmiotem niniejszej pracy jest obraz dziecka i dzieciństwa w średniowiecznej Walii ukształtowany na podstawie wybranych źródeł. Na szczególną uwagę zasługują takie kwestie jak sytuacja prawna dziecka, tradycje i zwyczaje związane z wychowywaniem dzieci, motyw miłości matczynej i ojcowskiej, relacje w rodzinie zastępczej oraz utrata dziecka i towarzysząca jej trauma i żałoba. W artykule dokonano także przeglądu najważniejszej literatury dotyczącej tego tematu badawczego. Analizą objęto zarówno literaturę fikcyjną, jak i funkcjonalną, a dokładnie *Pais Dinogad*, *Pedair Cainc y Mabinogi*, *Cyfraith Hywel*, *Brut y Tywysogion* oraz wybrane *marwnadau*.

Najstarszym zachowanym pomnikiem walijskiej literatury dziecięcej jest datowany na około VI/VII w. *Pais Dinogad*, zapisany na marginesach *Y Gododdin*. *Y Gododdin* to poemat upamiętniający zbrojną wyprawę tytułowego plemienia Gododdin do Catraeth (obecnie Catterick w północnym Yorkshire) pod przywództwem Mynyddoga Mwynfawra. W Catraeth armia złożona z 300 wojowników plemienia Gododdin stoczyła bitwę z Anglami z Deiry i Bernicki w 600 r. *Y Gododdin* składa się z *awdlau*, pojedynczych wersów w języku walijskim poświęconych bohaterom poległym pod Catraeth. W bitwie zginęli wszyscy walczący pod banderą Mynyddoga Mwynfawra, z wyjątkiem jednego ocalałego świadka tragicznych wydarzeń. Poemat, przekazywany początkowo w formie ustnej, został spisany w *Llyfr Aneirin*, księdze z około XIII w. Autorstwo *Y Gododdin* przypisuje się Aneirinowi lub Neirinowi, bardowi i wieszczowi. *Y Gododdin* reprezentuje okres w literaturze walijskiej zwany heroicznym, który przypada na moment wycofania się Rzymian z terenów okupowanej Brytanii w V w. do najazdu Anglii przez Normanów w XI w. Tworzona wówczas literatura opiewała zbrojne dokonania wojowników, wypuklając ich przymioty, głównie bohaterstwo, siłę, hart ducha i oddanie przywódcy (Lewis, 1976: 36–37; Jarman, 1976a: 68–80; Breeze, 1997: 13–14; Fulton, 2019: 29–33; Buczek-Zawiła, 2012: 367–370).

W piśmiennictwie poświęconym literaturze walijskiej ścierają się różne koncepcje co do proveniencji i gatunku *Pais Dinogad*. Według niektórych autorów posiada on cechy kołysanki (Jarman, 1976b: 101). Thomas Charles-Edwards klasyfikuje *Pais Dinogad* jako utwór pogrzebowy, lament poświęcony zmarłemu ojcu dziecka (Charles-Edwards, 2013: 372). Andrew Breeze natomiast wysuwa hipotezę, że *Pais Dinogad* stanowił integralną część innej rozbudowanej narracji autorstwa bardów, która nie przetrwała zawirowań czasu (Breeze, 1997: 18–20). Podmiotem lirycznym w *Pais Dinogad* jest matka, kierująca swe słowa do synka o imieniu Dinogad. Z treści wiersza wynika, że chłopczyk jest malutki, prawdopodobnie w wieku niemowlęcym. Zawarty w tytule rzeczownik *pais* w polskim przekładzie oznacza ubranie, okrycie (GPC online)¹. Matka nawiązuje do ubranka dziecka w pierwszej linijce wiersza, mówiąc, że ciało Dinogada okryte jest strojem uszytym ze zwierzęcych skór. W kolejnych strofach kobieta snuje opowieść o walecznym ojcu chłopca, który poległ w bitwie pod Catraeth. Z relacji matki dowiadujemy się, że mężczyzna codziennie wyruszał na polowanie w towarzystwie dwóch psów, Giffa i Gaffa. Następnie matka wylicza różne gatunki zwierząt stanowiące trofea z pogoni. Żadne zwierzę nie zdołało ująć przed dzielnym łowcą, ojcem Dinogada, opowiada kobieta, chyba że miało skrzydła umożliwiające ucieczkę. Bogactwo środków stylistycznych, głównie onomatopei naśladujących odgłosy zwierząt, sprawia, że artyzm utworu można docenić jedynie w wersji oryginalnej. Obok walorów językowych *Pais Dinogad* uwypukla wartości wspólne dla

¹ *Geiriadur Prifysgol Cymru. A Dictionary of the Welsh Language*. University of Wales Centre for Advanced Welsh & Celtic Studies, 2014, <http://geiriadur.ac.uk> (dalej: GPC online).

społeczności o ustroju rodowo-plemiennym, takie jak ciężka fizyczna, bohaterstwo, honor. Utwór podkreśla także bliską więź matki i dziecka, zacieśnioną w szczególny sposób po utracie bliskiej obu osoby².

Cennym źródłem poznania zwyczajów średniowiecznej Walii jest zbiór opowieści określanych często jako sagi, pod zbiorczą nazwą *Mabinogion*. Kolekcja zachowała się w dwóch rękopisach: *Llyfr Gwyn Rhydderch* z około 1350 r. i *Llyfr Coch Hergest* z około 1400 r. i obejmuje cztery historie/gałęzie zwane *Pedair Cainc y Mabinogi* z około XI i XII w. (*Pwyll Penduic Dyuet*, *Branwen uerch Lyr*, *Manawydan uab Llyr*, *Math uab Mathonwy*), *Tair Rhamant* z około XII i XIII w. (trzy romanse arturiańskie pod tytułem *Gereint uab Erbin*, *Owein neu Iarllles y Ffynawn* i *Peredur*) oraz pozostałe teksty powstałe w okresie XI–XIII w., takie jak *Culhwch ac Olwen*, *Breudwyd Maxen*, *Breudwyd Ronabwy*, *Cyfranc Lludd ac Llefelys* (Breeze, 1997: 63; Luft, 2019: 73). Z całego korpusu *Mabinogion*³ skarbnicą wiedzy na temat dziecka i dzieciństwa jest cykl *Pedair Cainc y Mabinogi*, stąd warto poświęcić mu szczególną uwagę⁴.

Pedair Cainc y Mabinogi porusza zagadnienia rodzicielstwa, zwłaszcza macierzyństwa, utraty dziecka, bezpłodności, relacji rodzic-dziecko. Wątki te najbardziej ilustrują kobiece postaci pierwszej i drugiej części. Rhiannon, bohaterka opowieści o Pwyllu, księciu Dyfed, po długich staraniach o dziecko rodzi syna. Świeżo upieczonej matki i noworodka doglądają kobiety pełniące służbę we dworze. Znużone, pogrążają się w głębokim śnie. Po przebudzeniu odkrywają, że dziecko zniknęło. Aby uniknąć srogiej kary za rażące niedbalstwo, piastunki uciekają się do oszustwa i krzywoprzysięstwa⁵. Decydują się wyjawić Rhiannon, że w przyпадку nagłego szału poporodowego dokonała dzieciobójstwa. Uprawdopodobniają relację spreparowanymi dowodami rzekomej zbrodni. Smarują ręce i ciało śpiącej położnicy krwią zabitych szczeniąt, a u jej stóp kładą zwierzęce kości. Rhiannon nie daje wiary służkom i próbuje je przekonać, aby wyjawily prawdziwe okoliczności zniknięcia syna. Kobiety pozostają jednak nieprzejednane i upornie obstają przy swej wersji wydarzeń. Po tym jak wiadomość o zbrodni dociera na dwór, Rhiannon ponosi karę za zabójstwo dziecka.

W tym samym czasie Teyrnon, pan Gwent Is Coed, odnajduje małego chłopca. Nie mając wiedzy o jego pochodzeniu, przynosi dziecko żonie: „Mae

² Treść *Pais Dinogad* podają za: Breeze (1997: 19) i Conran (1992: 117).

³ W literaturze przedmiotu przyjęto, że nazwę *Mabinogion* stosuje się do oznaczenia całej kolekcji walijskiej prozy średniowiecznej, a dokładnie kolekcji jedenastu opowieści. *Mabinogi* natomiast opisuje cztery historie przedstawiające losy tytułowych bohaterów: Pwylla, Branwen, Manawyddana i Matha (Luft, 2019: 85).

⁴ Wersję oryginalną w języku walijskim podają za Williams (1930). Przekład w języku angielskim: Davies (2007). Streszczenie *Mabinogi* w języku polskim zawiera A. Buczek-Zawiła (2012: 375–381).

⁵ Z rozmowy kobiet dowiadujemy się, że niedochowanie należytej staranności w sprawowaniu opieki nad noworodkiem, skutkiem której było uprowadzenie dziecka, penalizowano karą śmierci. W kontekście całości materiału źródłowego była to najwyższa z możliwych kar, przewidziana jedynie za niektóre kategorie kradzieży.

ymma mab it, heb ef, os mynny, yr hwnn ny bu yt eiroet” [„Oto syn, rzekł, którego nigdy nie miałaś”] (Williams, 1930: 23)⁶. Pragnienie posiadania potomstwa jest tak silne, że kobieta nakłania męża do zatajenia prawdy o cudownym znalezisku. Wtajemnicza powiernice, że była w stanie błogosławionym, a chłopiec jest jej biologicznym dzieckiem. Plan małżonków zostaje przypieczętowany chrztem chłopca i nadaniem mu imienia Gwri Wallt Euryn. Gwri dorasta, a wieści o nieszczęściu Rhiannon docierają do Teyrnona. Mężczyzna dostrzega podobieństwo chłopca do Pwylla, co skłania go ostatecznie do ujawnienia prawdy o pochodzeniu wychowanka małżonce. Oboje stają przed trudną i bolesną decyzją – muszą oddać dziecko biologicznym rodzicom. W końcowej scenie dochodzi do przekazania zaginionego syna Rhiannon i Pwyllowi. Chłopiec otrzymuje nowe imię, Pryderi, które oznacza strach, troskę, niepokój, lęk (GPC online). Imię dziecka odnosi się do przeżyć matki w trakcie siedmioletniego okresu rozłąki. W rozmowie z Pwyłlem Teyrnnon zdradza żal z powodu rozstania z dzieckiem. Wspominając żonę, wtrąca: „y wreic aë magwys ef, nyt oes yn y byt dyn uwy y galar no hi yn y ol” [„nie ma na świecie nikogo, kto jest pogrążony w większej rozpacz niż kobieta, która go wychowała”] (Williams, 1930: 26). Wyraz *galar* użyty przez Teyrnnona ma wiele znaczeń. Konotuje on takie stany emocjonalne jak żal, smutek, żaloba, tęsknota, lament (GPC online). W słowach Teyrnnona wybrzmiewa matczyzna tęsknota za dzieckiem i dotkliwe cierpienie wywołane rozłąką. Autor tej części *Mabinogi* w sposób wyjątkowy pokazał uczucia dwóch kobiet: tej, która dziecko urodziła, jak i tej, która je adoptowała i wychowała.

Druga gałąź *Pedair Cainc y Mabinogi* opowiada historię Branwen zaślubionej królowi Irlandii o imieniu Matholwch. W rok po weselu Branwen rodzi chłopca, który otrzymuje imię Gwern. Podczas pobytu w Brytanii Matholwch doznaje zniewagi ze strony przyrodniego brata Branwen, Efnysiena. W akcie niepochamowanej furii Efnysien okalecza konie irlandzkiego władcy. Mimo wypłaconej nawiązki mającej zadośćuczynić potwarzy, Matholwch ulega namowom możnowładców w Irlandii i karze Branwen za występki brata. Zniewolona Branwen wysłała list do Bendigeidfrana z prośbą o ratunek. Poruszony historią siostry król Brytanii staje na czele ekspedycji mającej na celu oswobodzenie kobiety spod tyranii męża. Do Irlandii przybywa też Efnysien, czarny charakter tej części *Mabinogi*. W jednej ze scen jesteśmy świadkami zabójstwa małego Gwerna. Efnysien poleca chłopcu podejść do ognia, po czym wrzuca dziecko w płomień. Branwen próbuje wskoczyć w palenisko, aby ratować syna, ale zostaje powstrzymana przez Bendigeidfrana. Utrata dziecka i konflikt brytyjsko-irlandzki, którego Branwen jest bezpośrednią przyczyną, powodują, że serce kobiety pęka z żalu. Ciało Branwen, jak podaje redaktor tej części *Mabinogi*, zostaje złożone w grobie nieopodal rzeki Alaw w Anglesey.

⁶ Wszystkie polskie przekłady walijskich fragmentów są mojego autorstwa.

Pedair Cainc y Mabinogi opisuje nie tylko miłość matczyną. Zbiór ilustruje także przywiązanie mężczyzny do dziecka. Zdaniem Llinos Beverley Smith średniowieczna literatura walijska uwypukla silną relację między bratem matki a jej dziećmi. Wuj pełnił rolę mentora, patrona i nauczyciela (Smith, 1992: 8–9). Relacja wuj/siostrzeniec pojawia się w drugiej i czwartej części *Mabinogi*. Jak wspomniano wyżej, Gwern ginie w bestialski sposób z rąk palającego rządzą zemsty własnego wuja, Efnysiena. Jedną z bohaterek czwartej części *Mabinogi* jest Aranrhod, kandydatka na *troeddiog*, osobę we dworze podtrzymującą stopy króla. Aby dostąpić tej funkcji, Aranrhod musi najpierw poddać się testowi mającemu wykazać dziewictwo. W trakcie przechodzenia przez różdżkę ułożoną na ziemi przez Gwydiona kobieta upuszcza najpierw chłopca, który otrzymuje imię Dylan, a następnie małą kropelkę. Tajemniczą kropelkę Gwydion umieszcza w pudełeczku i zabiera ze sobą. Pewnego dnia słyszy dobiegający z wnętrza krzyk dziecka. Oczom Gwydiona ukazuje się niemowlę. Mężczyzna przygarnia chłopca i obejmuje go opieką. Gwydion i malca łączy silna zażyłość. Cytując stosowny fragment oryginału: „A'r mab a ymgeneuinawd ac ef, ac a'y carawd yn uwy noc un dyn” [„Chłopiec przywiązał się do niego i kochał bardziej niż kogokolwiek”] (Williams, 1930: 78). Pewnego dnia Gwydion zabiera chłopca na dwór matki, Aranrhod. Matka nie tylko odmawia nadania synowi imienia, ale także rzuca nań przekleństwo, przepowiadając, że nigdy nie znajdzie żony. Dzięki przebiegłości i sprytowi Gwydiona chłopiec ostatecznie dostaje imię Lleu i poślubia panią stworzoną z kwiatów.

Obok motywów dziecięcych i rodzicielskich *Pedair Cainc y Mabinogi* dokumentuje wiele zwyczajów związanych z narodzinami i wychowywaniem dzieci. Na podstawie *Pedair Cainc y Mabinogi* możemy wnioskować, że powszechną praktyką w społeczności walijskiej było rodzicielstwo zastępcze. Instytucja ta polegała na przekazaniu dziecka pod opiekę rodziców zastępczych na określony czas, zwykle w celach edukacyjnych i wychowawczych (Smith, 1992: 12–13; Charles-Edwards, 2013: 298–300). Rodzicielstwo zastępcze nie ograniczało się wyłącznie do jednej rodziny. Dziecko mogło zmieniać rodziców. Przykłady pieczy zastępczej znajdujemy w każdej części *Pedair Cainc y Mabinogi*. Pryderi, syn księcia Pwylla, zostaje przysposobiony przez Teyrnona tuż po urodzeniu. Po powrocie do Dyfed oddano go ponownie pod opiekę Pendarana Dyfeda. Gwern, syn Branwen i Matholwcha, znajdował się pod opieką rodziny, która cieszyła się szacunkiem i poważaniem w Irlandii. Kolejny dziecięcy protagonista, Lleu, trafia do pieczy rodziców zastępczych w Dinas Dinlleu. Culhwch, młodzieniec z historii *Culhwch ac Olwen*, był wychowywany przez rodziców zastępczych, zanim wstąpił w konkury o rękę pięknej Olweny. Mimo licznych odniesień do rodzicielstwa zastępczego *Pedair Cainc y Mabinogi* nie podaje szczegółów, w jaki sposób opieka ta była sprawowana. O rodzicielstwie zastępczym nie ma wzmianki w zbiorze prawa walijskiego⁷. Opierając się

⁷ Por. odmienne regulacje w prawie irlandzkim (Ni Chonail, 2008: 1–31).

na *Pedair Cainc y Mabinogi*, możemy jedynie wnosić, że przysposobiony miał określone obowiązki, głównie natury finansowej i opiekuńczej, wobec rodziców przysposabiających, które nie wygasły po ustaniu opieki. Celem ilustracji przytoczmy treść pierwszej gałęzi. Po odkryciu prawdziwej tożsamości małego Pryderiego Teyrnnon informuje żonę, że chłopiec musi wrócić do rodzzonego ojca. Z rozmowy obojga dowiadujemy się, że więzi między dzieckiem a przysposabiającymi rodzicami zostaną podtrzymane. Pryderi, jak przekonuje kobieta, na zawsze pozostanie dobroczyńcą i wspomożycielem rodziców, którzy zapewнили mu dach nad głową w pierwszych latach życia. Szczególna relacja łączyła także rodziców biologicznych i zastępczych. Pwyll deklaruje Teyrnnonowi, że do końca swych dni będzie wspomagał sąsiada. Dozgonna wdzięczność nie ograniczała się jedynie do słów. W podzięcie za trud wychowania Pryderiego Teyrnnon otrzymuje od Pwylla kosztowności, konie i psy. Na podstawie pierwszej części *Mabinogi* wnosimy, że nie było sztywnej granicy wieku, kiedy rodzicielstwo zastępcze dobiegało kresu. Możliwe, że takim momentem było osiągnięcie dojrzałości fizycznej i psychicznej przez dziecko. Pryderiego, jak czytamy w *Pedair Cainc y Mabinogi*, wychowywano starannie do czasu, kiedy stał się najładniejszym i najrzęczniejszym młodzieńcem w całym królestwie. Warto także dodać, że więzy rodzinne łączyły nie tylko dziecko i rodziców, ale również dzieci przysposobione i biologiczne. Rodzeństwo udzielało rad w kwestiach małżeństwa i rodziny, przede wszystkim wyboru partnera i rozwiązania związku oraz wsparcia w razie napaści zbrojnej.

Czwarta część *Mabinogi* ilustruje instytucję mamki. Zwyczaj dokarmiania dzieci przez kobiety niebędące matkami, zwykle w zamian za określone wynagrodzenie lub apanaże, był powszechnie stosowany w średniowieczu. Praktyka oddawania noworodka obcej kobiecie do wykarmienia była uzasadniona przede wszystkim brakiem pokarmu pochodzącego od matki (Smith, 1992: 11–12; Żołądz-Strzelczyk, 2006: 112–116). Wracając do *Pedair Cainc y Mabinogi*, w czwartej części tego cyklu czytamy, że Gwydion, który objął w opiekę Lleua, udał się do miasta, aby przekazać dziecko mamce. Cytując oryginał: „Ac ef a gymerth y mab y rwng y dwylaw ac a gyrchwys y dref ac ef, lle y gwydat bot gwreic a bronneu genti” [„Wziął chłopca w ramiona i zaniósł go do miasta, gdzie mieszkała kobieta karmiąca”] (Williams, 1930: 74). Zwrot „gwreic a bronneu genti” znaczy dosłownie „kobieta z piersiami”, co wskazuje, że była to kobieta mająca pokarm. Chłopiec pozostał pod nadzorem mamki przez pierwszy rok życia.

Pedair Cainc y Mabinogi daje nam wgląd w fazy rozwoju dziecka. Na podstawie tego cyklu widzimy, że dojrzałość oceniano na podstawie wyglądu fizycznego, tężyzny oraz zdolności do walki i jazdy konnej. Z relacji rodziców zastępczych dowiadujemy się, że Pryderi dorastał wyjątkowo szybko w porównaniu z rówieśnikami. W wieku dwóch lat był tak silny jak dziecko sześciolatnie. Zanim osiągnął czwarty rok życia, interesował się końmi. Lleu, bohater czwartej części *Mabinogi*, spędził pierwszy rok życia u mamki. W wieku dwóch

lat zamieszkał we dworze wraz z Gwydionem. Przebywał tam do czwartego roku życia. Potem został umieszczony w Dinas Dinlleu do momentu, aż osiągnął dojrzałość i opanował jazdę konną.

W kontekście przytoczonych przykładów pozostaje odpowiedzieć na pytanie, skąd tak wiele odniesień do dzieci, dzieciństwa i relacji dorosłego z dzieckiem w *Pedair Cainc y Mabinogi*. Andrew Breeze, historyk i profesor literatury, popularyzuje koncepcję, kontestowaną przez niektórych komentatorów⁸, że obecność wątków rodzinnych w *Pedair Cainc y Mabinogi* świadczy o tym, że autorem zbioru jest kobieta, a dokładnie Gwenllian (c. 1097–1136). Gwenllian była córką Gruffudda ap Cynana (c. 1055–1137), władcy Gwynedd, żoną Gruffudda ap Rhysa (1090–1137), księcia Deheubarth. Gwenllian została uprowadzona, a następnie zamordowana podczas oblężenia zamku w Kidwelly przez Normanów w 1136 r. Według hipotezy Andrew Breeze’a cykl *Pedair Cainc y Mabinogi* powstał w okresie pomiędzy 1120–1136 r. (Breeze, 1997: 74–79; Breeze, 2018: 47–62). Sabine Heinz z kolei przytacza inną interpretację. Zdaniem autorki motyw kobiece i dziecięce w *Pedair Cainc y Mabinogi* ilustrują plemienną, przed-feudalną proveniencję zbioru. W społecznościach o ustroju rodowo-plemiennym dzieci otaczano wyjątkową troską i ochroną. Było to spowodowane wysoką śmiertelnością, przede wszystkim w wyniku chorób, niehigienicznych warunków życia i licznych działań zbrojnych. Dzieci zapewniały przetrwanie i przedłużenie rodu, były gwarancją ciągłości danej społeczności (Heinz, 2010: 43–58).

Teoria Sabine Heinz wpisuje się w kontekst całej serii *Mabinogion*. Porównanie *Pedair Cainc y Mabinogi* z romansami arturiańskimi, które powstały prawdopodobnie około XII i XIII w., pokazuje ewolucję społeczną, jaka nastąpiła w Walii na przestrzeni XI–XIV w. na skutek wpływów francuskich, inkorporowanych po najeździe Anglii przez Normanów w XI w. Historie o Arturze zawierają mniej odniesień do dziecka i dzieciństwa. Widoczna jest także większa rola zwierzchnika feudalnego w funkcjonowaniu rodziny. Głównym wątkiem opowieści arturiańskich jest honor, etos rycerski, etykieta dworska i pomsta osoby pokrzywdzonej. Nie znajdziemy w tych opowiadaniach epizodu o utracie dziecka czy braku potomstwa. Mniej jest też aluzji do rodzicielstwa zastępczego. Redaktorzy romansów arturiańskich kładą nacisk na inne wartości. Lojalność wobec braci przysposobionych w społeczeństwach rodowo-plemiennych ustępuje wierności mistrzowi i drużynie.

Przejdźmy w kolejnej części wywodu do literatury funkcjonalnej, a dokładniej prawa walijskiego. Podstawowym źródłem, które zawiera przepisy regulujące sytuację prawną dziecka w średniowiecznej Walii, jest zbiór prawa *Cyfraith Hywel*, spisany w X w. prawdopodobnie przez Hywela Dda (c. 880–

⁸ W literaturze przedmiotu dominuje pogląd, że przekazywane w formie ustnej historie z serii *Mabinogi* zostały spisane przez redaktora lub redaktorów około XI i XII w., w okresie pomiędzy podbojem normandzkim w 1066 r. a stłumieniem walk o niepodległość Walii przez armię Edwarda I w 1282 r. (Luft, 2019: 73–74).

949/950), króla Deheubarth. W prawie Hywela Dda nie istnieje odrębna część poświęcona wyłącznie dzieciom. Regulacje w tej materii są rozproszone w różnych księgach, głównie księdze dedykowanej małżeństwu i rodzinie⁹.

Z lektury tego źródła wynika, że matkę i dziecko otaczano ochroną prawną, która obejmowała zarówno okres prenatalny, jak i okres tuż po urodzeniu. Uszczerbek fizyczny zadany kobiecie brzemienną dawał podstawę do odszkodowania w wysokości uzależnionej od trymestru ciąży (Jenkins, 1990: 129–130). Prawo nakładało liczne obowiązki na ojca dziecka. Na uwagę zasługuje jeden z zapisów stanowiący, że jeśli mężczyzna doprowadził kobietę do obcowania płciowego, w wyniku którego poczęte zostało dziecko, musiał otoczyć je opieką iłożyć na nie przez pierwsze lata życia. Ojciec, zgodnie z prawem, przekazywał na wychowanie potomka ekwipunek w postaci mlecznej krowy, odzienia, naczyń i zboża (Jenkins, 1990: 51). Mleko i zboże zapewniało wyżywienie, ubrania chroniły przed chłodem, przedmioty używane na co dzień (jak naczynia) służyły do przygotowywania i podawania posiłków. Prawo rozwodowe określało, że po ustaniu związku małżeńskiego opieka nad wspólnymi małoletnimi dziećmi należała do obojga rodziców. Pod pieczę ojca miał pozostawać najstarszy i najmłodszy syn (Jenkins, 1990: 45). Prawo nie różnicowało sytuacji dzieci prawych i nieprawych. Potomstwo korzystało z równych uprawnień w zakresie posiadania i dziedziczenia pod warunkiem, że ojciec dokonał oficjalnej afiliacji dziecka, która odbywała się według ustalonej procedury w kościele, przy wykorzystaniu relikwii (Jenkins, 1990: 132–137). Refleksy tej zasady prawnej odnajdujemy w prozie walijskiej, gdzie bohaterowie anonsowani są jako synowie i córki ojców. Na przykład Pryderi występuje jako Pryderi, syn Pwylla Pen Annwn. Pryderi poślubia Cigfę, córkę Gwyna Gohoyw.

Chłopcy osiąkali pełnoletniość z chwilą ukończenia czternastego roku życia. Kres dzieciństwa dziewczynek określano natomiast na dwunasty rok życia. Niepełnoletnie dzieci były pozbawione zdolności do czynności prawnych. Wszelkie decyzje w ich imieniu podejmował ojciec. Ojciec był beneficjentem nawiazki w przypadku pokrzywdzenia dzieci przez osoby trzecie, dysponował i zarządzał ich majątkiem, ponosił odpowiedzialność za występki. Miał też prawo karcenia dzieci za wszelkie przejawy niesubordynacji (Jenkins, 1990: 130–132). Warto dodać, że pewne czynności prawne były dozwolone już w wieku siedmiu lat. W prawie zobowiązań umownych osoba powyżej siedmiu lat mogła występować w roli strony umowy zwanej *briduw*, jeśli była ochrzczona. *Briduw* było specjalnym rodzajem zobowiązania polegającym na wymianie obietnic, uścisku rąk symbolizującym zawiązanie transakcji i wypowiedzeniem formuły „Bóg mi świadkiem” (Jenkins, 1990: 78).

Utrata dziecka, niezależnie od okoliczności, czy to w wyniku choroby, wypadku czy działań zbrojnych zawsze była dla rodzica ogromną traumą. Lite-

⁹ Treść przepisów prawnych podaję za angielskim tłumaczeniem zbioru: D. Jenkins (red./tłum.). (1990). *The law of Hywel Dda: law texts from medieval Wales*. Llandysul: Gomer Press.

rackie obrazy Rhiannon, odseparowanej od Pryderiego, czy Branwen będącej świadkiem zabójstwa własnego dziecka, nie są jedynymi egzemplifikacjami tego motywu w średniowiecznej literaturze walijskiej. O rodzicach opłakujących śmierć dzieci wspominali kronikarze. Rękopis *Brut y Tywysogion*, datowany na XIII w.¹⁰, notuje śmierć Rhuna, syna Owaina ap Gruffydda, władcy Gwynedd. Rhun, najstarszy potomek Owaina, zmarł prawdopodobnie w wieku młodzieńczym około 1146 r. Z *Brut y Tywysogion* dowiadujemy się, że po śmierci syna Owain pogrążył się w takiej rozpacz, że nic nie sprawiało mu radości, ani pokrzepiające rozmowy, ani drogocenne przedmioty. Książę Gwynedd popadł w całkowity letarg do tego stopnia, że nie interesowały go nawet sprawy królestwa. Jak podaje dzieło, władca wrócił do sił dzięki opatrności bożej. Dawny wigor zagościł w jego ciele, kiedy oddziały walijskie zajęły zamek w Gwyddrug (Williams, 1860: 167–173).

Najdobitniejszą ilustracją motywu śmierci dziecka w literaturze walijskiej jest gatunek określany jako *marwnad* (lament, tren). Poeci walijscy komponowali *marwnadau* ku pamięci zmarłych. W średniowiecznej literaturze walijskiej znajdujemy *marwnadau* poświęcone władcom, patronom, bliskim przyjaciółom i ich rodzinie. Na szczególną uwagę zasługują *marwnadau* dedykowane dzieciom zwane *marwnadau plant* (treny dziecięce)¹¹. Celem ilustracji przytoczone zostaną pozycje trzech walijskich poetów, których okres twórczy przypada na XV w. – Gwilyma ap Sefnyna, Lewysa Glyn Cothiego i Ieuan Gethina¹².

Gwilym ap Sefnyn pochodził z Anglesey, regionu północnej Walii. *Marwnad i'w Ddeg Plentyn*, powstały prawdopodobnie około 1420 r., opisuje śmierć dziesięciorga dzieci poety. Z treści wiersza wynika, że dzieci zabiła plaga Czarnej Śmierci, która nawiedziła Europę w 1347 r. Zaraza nie oszczędziła także Walii, dziesiątkując niekiedy całe lokalne społeczności. Choroba dotarła do Walii od strony południowej Anglii na przełomie 1348 i 1349 r. Kolejna fala epidemii wybuchła kolejno w latach 1361 i 1362 oraz 1369. Poza skutkami demograficznymi Czarna Śmierć nie pozostała bez wpływu na stosunki ekono-

¹⁰ *Brut y Tywysogion* to kronika spisana po łacinie około XIII w. prawdopodobnie w opactwie Strata Florida, Ceredigion. Obok wersji w języku łacińskim rękopisy Peniarth MS 20 i *Llyfr Coch Hergest* zawierają wersje kroniki w walijskim przekładzie. Pierwszy wpis w *Brut y Tywysogion* dotyczy 682 r., daty śmierci Cadwaladra, władcy Brytanii. Kronikę kończy 1282 r., w którym śmierć poniósł Llywelyn ap Gruffudd, ostatni książę Królestwa Północnej Walii. Wersja w Peniarth MS 20 notuje jako ostatni wpis 1332 r. (Smith, 2006: 299–300).

¹¹ *Marwnadau plant* zebrał w całość Dafydd Johnston w pozycji: D. Johnston (tłum.). (1993). *Galar y Beirdd. Marwnadau Plant. Poet's grief. Medieval Welsh elegies for children*. Cardiff: Tafol. Tomik ten, którego fragmenty przytaczam w niniejszej pracy, zawiera *marwnadau* w oryginalnej wersji walijskiej i angielskim tłumaczeniu autora.

¹² *Marwnadau* nie doczekały się przekładu na język polski. W opracowaniu podaję jedynie literalne brzmienie wybranych fragmentów wierszy wraz z komentarzem. Stworzenie walijsko-polskiej antologii średniowiecznej poezji stanowi przedmiot badawczy na odrębne studium.

miczne i społeczne. Wielu mieszkańców Walii musiało opuścić rodzinny kraj w poszukiwaniu lepszych warunków życia, zwykle w sąsiedniej Anglii (Rees, 1920: 115–135). Oprócz Gwilyma ap Sefnyna śmierć dzieci w wyniku Czarnej Śmierci oplakiwali inni poeci, między innymi Llywelyn Fychan w *marwnad* zatytułowanym *Haint y Nodau* (Huws, 2018: 143–149).

Gwilym ap Sefnyn rozpoczyna lament od wyrazu ogromnego bólu po stracie wszystkich pociech. Swe cierpienie poeta porównuje do boleści Adama wygnanego z raju po zjedzeniu owocu z zakazanego drzewa. W kolejnych strofach Gwilym ap Sefnyn wspomina zmarłe dzieci. Hywel, przypuszczalnie najstarszy z potomków Gwilyma, przedstawiony jest w następujący sposób: „Nid oedd well gŵr, milwr mawr, / na Hywel, fy neheuwawr; / marchog teg wrth fynegi” [„Nie było lepszego młodzieńca, wspanialszego/większego wojownika / niż Hywel, mój zwinny bohater/przywódca; / owiany sławą znakomity jeździec”] (Johnston, 1993: 62). Obok ducha walki, odwagi i sprawności w jeździe konnej, wysoko cenionych w okresie średniowiecza, poeta wskazuje na tężyznę fizyczną Hywela: „mab oedd fwy lawer na mi” [„chłopiec był większy ode mnie”] (Johnston, 1993: 62). Poeta wspomina dalej Iorwertha Gethina: „Difeth oedd Iorwerth Gethin, / a drud y cyfeiria’r drin, / a hoyw ysgolhaig huawdl, / a deunydd prydydd pêr awdl” [„Iorwerth Gethin był bez skazy, / odważnie stawał do walki na polu bitwy, / był błyskotliwym uczonym, / i miał zadatki na poetę/na układanie awdl”] (Johnston, 1993: 62). Linijkę kończy wyraz *awdl*, który oznacza rodzaj wiersza zapisanego w formie *cyngghanedd*. Z opisu Iorwertha można czerpać ważne wnioski dotyczące postrzegania dziecka w średniowiecznej Walii. Dla rodzica istotna była nie tylko dojrzałość fizyczna potomka, ale także jego wrażliwość na poezję i zdolności artystyczne. W społeczeństwie walijskim istniał kult poezji, który przejawiał się między innymi w organizowaniu festiwali celebrujących sztukę, mecenatem sprawowanym przez władców nad artystami. Powszechną tradycją było także przekazywanie fachu z ojca na syna. W średniowiecznej Walii istniały klany poetów i prawników (Andrews, 2007: XXXI). W kolejnej części wiersza poeta wymienia Gwilyma, Wiliama¹³ i dwoje dzieci o imieniu Gruffydd: „F’anrhaith oedd Wiliym, rym rhydd, / oreuffawd, a’r ddau Ruffydd. / Glana’ dyn – gwae galon ei dad! – / oedd Wiliam yn y ddwywlad” [„Gwilym był skarbem, silny, wolny, dopisywało mu szczęście, i dwóch Gruffyddów – żal ściska serce ojca! – Wiliam był najbardziej urodziwy/najprzystojniejszy w dwóch krainach”] (Johnston, 1993: 64). Jak wspomina ojciec żałobnik, Gwilym był dla niego skarbem i siłą. Chłopcu zawsze sprzyjała dobra passa. Wyraz *oreuffawd* oznacza dosłownie najszczęśliwszy, mający wyjątkowe szczęście. Wiliam wyróżniał się urodą. Był

¹³ David Hale wskazuje, że niektóre rękopisy zawierające wiersz Gwilyma ap Sefnyna wymieniają jednego chłopca o imieniu Wiliam. Gwilym, jak zauważa David Hale, jest walijskim odpowiednikiem angielskiego imienia William, co może wskazywać, że poeta upamiętnia jednego syna używając dwóch różnych imion. Taki zabieg mógł zostać podyktowany wymogiem zachowania formy *cyngghanedd* (Hale, 2018: 188).

najładniejszym, najprzystojniejszym chłopcem. Najmniej informacji znajdujemy o Rhobinie, Rhysie i dwóch Gruffyddach. Przy Rhobinie i Rhysie ojciec jedynie wspomina, że ogromną radość sprawiała mu opieka nad nimi: „Llawen oeddw, gwn ganllys, / wrth feithrin Rhobin a Rhys” [„Ja, który znam setki dworów, czerpałem radość z opieki nad Rhobinem i Rhysem”] (Johnston, 1993: 62). Czasownik *meithrin* w języku polskim odpowiada takim wyrazom jak opiekować się, niańczyć (GPC online). Wzmianka o dworach odnosi się do artystycznej działalności poety. Dwóch Gruffyddów ojciec wymienia tylko z imienia. Tytułem wyjaśnienia należy dodać, że nadawanie tego samego imienia dziecku urodzonemu po śmierci brata lub siostry było znane w średniowieczu. Wierzono, że poprzez to samo imię dusza zmarłego dziecka odradzała się w nowym ciele. U niższych warstw społecznych istniał jednak przesąd, że „dziedziczenie” imienia po zmarłym mogło stanowić zły omen na przyszłość dziecka (Żołądz-Strzelczyk, 2006: 82–83). Opisy Rhobina, Rhysa i Gruffyddów pozwalają nam zakładać, że dzieci zmarły w okresie niemowlęctwa lub we wczesnym dzieciństwie. Uwagę ojciec poświęca również dwóm dziewczynom, Sioned i Angharad. Sioned była wyjątkowo wylewna w okazywaniu uczuć ojcu, rzucając się mu na szyję z naręczem pocałunków: „Bu – och fi nad byw iach fai! / Sioned, hi a'm cusanai, / f'enaïd coeth, fynudiaïu cain, / f'anwylyferch oedd fun aelfain” [„Sioned – gdyby tylko żyła! – całowała mnie/obdarowywała mnie pocałunkami; / moja droga/nieskalana, uprzejma/o nienaganych manierach, / szczupła, brązowo-oka dziewczynka/córeczka”] (Johnston, 1993: 64). Według definicji zawartej w *Geiriadur Prifysgol Cymru anwylyferch* oznacza drogą sercu dziewczynę, córkę, oblubienicę. *Anwylyferch* opisuje nie tylko relację ojciec-córka, ale również mężczyzna-ukochana. Jak wyjaśnia Eiry Miles, wspominając córki Sioned i Angharad, poeta zastosował konwencję pieśni miłosnych (*canu serch*) (Miles, 2002: 129). Angharad została zapamiętana przez ojca jako osoba czysta, nieskalana, bez grzechu, na co wskazują przymiotniki *glân* i *theg*: „Glân oedd ddarpar Angharad / a theg – gwae galon ei thad!” [„Angharad była dobra/czysta – żal ściska serce ojca!”] (Johnston, 1993: 64). Warto zauważyć, że w przypadku dziewczynek ojciec skupia uwagę głównie na takich cechach jak czystość, nieskazitelność, niewinność. Taki opis nie dziwi, jeśli spojrzymy na zbiór prawa. *Cyfraith Hywel* zawiera liczne przepisy nawiązujące do dziewictwa kobiety przed zamążpójściem. Czystość kobieca pojawia się także w prozie i żywotach świętych. Deborah Youngs twierdzi, że opisy córek poety wpisują się w panujący w średniowiecznej Walii model wychowawczy. Dziewczynki kształcono na przyszłe matki i żony. Wymagano zatem od nich takich cech jak dobre maniery, posłuszeństwo, cnotliwość i bogobojność (Youngs, 2011: 465). W kolejnych linijkach utworu autor daje upust swym emocjom. Stosuje metaforę obumarłego drzewa pozbawionego korzeni, niezdolnego wydawać liści, które ma symbolizować poetę. W ostatniej części autor zwraca się do Jezusa z prośbą o szybkie zjednoczenie z dziećmi. Dla poety dalsza egzystencja bez ukochanych pociech nie ma sensu. Z tego źródłowe-

go przekazu płynie przekonanie wynikające z wiary chrześcijańskiej, że życie nie kończy się z chwilą śmierci, a bytowanie na ziemi jest zaledwie preludium do wieczności boskiej.

Lewys Glyn Cothi należał do niezwykle płodnych twórców okresu średniowiecza. Lata kariery pisarskiej tego mistrza pióra przypadają na okres około 1447–1489 r. Poeta pochodził z Llanybydder w Carmarthenshire. *Marwnad Siôn y Glyn*, autorstwa tego wieszczu walijskiej poezji, wyraża żal po stracie syna Siôna, który zmarł w wieku pięciu lat. Utwór powstał prawdopodobnie około 1450 r. Jak zaznacza Eiry Miles, obraz stworzony przez poetę jest dynamiczny, żywy, pełen emocjonalnej głębi (Miles, 2002: 130–133). W pierwszej części wiersza poeta ukazuje ogromny ból. Mówiąc o chłopcu, używa rzeczownika *tegan*: „Un mab oedd degan i mi” [„Jedyny syn był mi skarbem”] (Johnston, 1993: 102). *Tegan* oznacza skarb, klejnot, drogocenny przedmiot. W innym znaczeniu *tegan* odnosi się do dziecięcej zabawki. Za pomocą tego rzeczownika opisuje się także ukochaną osobę (GPC online). Wyraz ten sugeruje zatem, że dla ojca synek był nie tylko największym skarbem, ale także źródłem zabawy i uciechy, jego największą miłością. W kolejnej liniijsce Lewys Glyn Cothi nawołuje do Dwynwen, patronki miłości, której kaplica w Llanddwyn w Anglesey przyciągała kochanków. Wierzano, że Dwynwen potrafiła wyleczyć z niespełnionej, nieszczęśliwej miłości. Stratę dziecka poeta opisuje wyrazem *gwae* konotującym udrękę, boleść, nieszczęście, wielki smutek (GPC online). Poeta kończy tę część wiersza zdaniem: „Udo fyth yr ydwyf i / am benaig mabinogi” [„Płaczę za panem/księciem dzieciństwa/chłopięcych przygód, zabaw”] (Johnston, 1993: 102). Krótkiego komentarza wymaga zwrot „am benaig mabinogi”. *Penaig* dotyczy pana, przywódcy, księcia (GPC online). Wyraz *mabinogi* przywołuje na myśl cykl *Pedair Cainc y Mabinogi*, o którym była mowa wyżej. *Mabinogi* oznacza także dzieciństwo, beztrioskie zabawy wieku młodzieńczego. Wyraz *mab* denotuje chłopca, syna, młodzieńca (Breeze, 1997: 68–69). Dafydd Johnston przełożył walijski fragment na zwrot „the lord of boyhood tales”, tłumacząc literalnie „wódz chłopięcych opowieści” (Johnston, 1993: 103). Z kolei Tony Conran i Gwyn Williams sugerują, że Lewys Glyn Cothi czyni aluzję do średniowiecznego zbioru czterech opowieści. W angielskim przekładzie Tony’ego Conrana czytamy o „A Mabinogi chieftain” (Conran, 1992: 209). Wyraz *Mabinogi* zapisał tłumacz wielką literą, co wskazuje na nawiązanie do walijskich sag. W wersji Gwyn Williamsa mowa jest o „little story-book chieftain”, w polskim, dosłownym przekładzie „wódz książeczki z przygodami” (Williams, 1973: 78). Możliwe, że *Mabinogi* było ulubioną lekturą małego Siôna, znaną chłopcu z opowiadań ojca. W dalszej części poeta przedstawia obrazy wyjęte niczym pojedyncze kadry z życia chłopca ilustrujące utracony bezpowrotnie czas beztrioskich zabaw. Poeta wylicza przedmioty, które zawsze towarzyszyły dziecku, takie jak słodkie jabłuszko, ptaszek, biały kamyk, proca wystrugana z gałązki drzewa i miecz z drewna. Pograżony w żal ojciec wspomina także, że chłopiec bał się fujarki i stracha. Lewys Glyn

Cothi przywołuje wizerunek synka proszącego matkę o małą piłeczkę. Siôn każdemu ofiarował piosenkę, melodię, która ciągle płynęła z jego ust. Z tych chwytających za serce opisów czerpiemy wiadomości o zabawach dziecięcych w średniowiecznej Walii. Z przekazu poety dowiadujemy się o grach z piłką. Zabawy z procą i mieczem sugerują na chłopięce naśladownictwo potyczek na polu bitwy. Dzieciństwo umilały także dźwięki instrumentów muzycznych, na przykład wspomnianej piszczałki, której lękał się mały Siôn¹⁴. Rozpacz poety intensyfikuje się w kolejnych wersach gdzie autor dotyka kwestii wskrzeszenia biblijnego Łazarza. Wspomina również o przywróceniu życia siedmiu zmarłym przez Świętego Beuno¹⁵. Poeta pyta, dlaczego jego syna nie można natchnąć życiem. Jak drogi był Siôn ojcu, widzimy w dalszej części wiersza. Ojciec żałobnik podaje szereg rzeczowników poprzedzonych zaimkiem osobowym *fy „mój”*. Ojciec nazywa synka duszą, sercem, piosenką, mądrym poetą, snem, skarbem, świecą, pocałunkiem, siłą, pisklątkiem uczącym się poezji, skowronkiem, magikiem, młodością. Jak zauważa Eiry Miles, w wierszu Lewysa Glyn Cothiego powraca stały motyw ojca nauczyciela i mistrza (Miles, 2002: 128). W jednej z linijek wiersza poeta nazywa syna „*fy nghyw yn dysgu fy nghân*” [„moje pisklątko/dzieciątko uczące się mojej pieśni”] (Johnston, 1993: 104). Synek Lewysa Glyn Cothiego już od najwcześniejszych lat uczył się od ojca poezji, podobnie jak wspomniany wyżej Iorwerth, syn Gwilyma ap Sefnyna.

Marwnad i'w Fab pióra Ieuana Gethina jest przejmującym obrazem rozpaczyny ojca po śmierci syna. *Marwnad* poety z Baglan w Glamorgan można także odczytywać jako manifestację buntu wobec straty dziecka. „*Dyn wyf a'i frath dan ei fron, /ac a'i wel'n y galon*” [„Jestem człowiekiem z przebitą pierśią, zranionym sercem”] (Johnston, 1993: 72), pisze autor we wstępie utworu. *Geiriadur Prifysgol Cymru* przy haśle *brath* notuje takie ekwiwalenty jak ukąszenie, ugryzienie, ugodzenie, zranienie (GPC online). W kontekście utworu wyraz ten potęguje fizyczne doznanie bólu po śmierci dziecka. Ból wywołany stratą jest niczym rana zadana ostrym narzędziem lub spowodowana ukąszeniem dzikiego, jadowitego zwierzęcia. Dalej poeta dodaje: „*heb awen mwy, heb un mab*” [„już bez natchnienia, bez syna”] (Johnston, 1993: 72). *Awen* de sygnuje muzę, źródło inspiracji pochodzące od sił nadprzyrodzonych. *Awen* łączy się z wyrazem *awenyddion* (liczba mnoga od *awenydd*) określającym po-

¹⁴ Przedmioty, którymi bawił się Siôn, synek Ieuana Gethina, przypominają niektóre gry i zabawki dzieci w Polsce w czasach średniowiecza. Szczegółowo na ten temat pisze D. Żołędź-Strzelczyk w kilku publikacjach (Żołędź-Strzelczyk, 2006: 170–189; Żołędź-Strzelczyk, 2013: 5–30).

¹⁵ Cuda dokonane przez Świętego Beuno zostały opisane w jego żywocie. Jedną z osób, która powstała ze zmarłych za sprawą tego świętego, jest Święta Winefride. Historia głosi, że Winefride została zamordowana przez księcia Caradoga po tym, jak odrzuciła jego względy. Krew, która wypłynęła z uciętej głowy kobiety, dała początek źródłu znanym z właściwości leczniczych. Ffynnon Gwenfrewi, święta studia Winefrydy, mieszcząca się w Holywell, Flintshire jest nazywana walijskim Lourdes (Rees, 1853: 299–308).

etów „natchnionych”, wyróżniających się zdolnościami profetycznymi (Lewis, 1976: 16; Owen, 2006: 148–149). Odnosząc się do słów poety, śmierć syna zabrała siły twórcze, chęć tworzenia. Ieuan Gethin wspomina także traumatyczny moment, gdy odkrył czarne znamię na ramieniu dziecka. Ta informacja pozwala sądzić, że chłopiec był ofiarą Czarnej Śmierci. W jednym z fragmentów autor zwraca się do syna „fy mebyn” [„mój chłopczyk, moje dzieciątko”] (Johnston, 1993: 72). *Mebyn* używane jest na opis niemowlaka lub małego dziecka (GPC online). Syn Ieuana Gethina, jak słusznie zauważa David Hale, zmarł prawdopodobnie we wczesnym dzieciństwie (Hale, 2018: 189). Uwaga autora w dalszej części utworu skupia się na doświadczanym bólu i rozpacz po śmierci dziecka. Poeta pisze o zranionym sercu zmienionym w lód, wielkim smutku, boleśnie odczuwanej ranie, duszy umierającej we wnętrzu ciała, oczach zmęczonych nieustannym płaczem, by znowu powrócić do wspomnień o zmarłym chłopcu. Cytując słowa poety: „Gŵr oedd Siôn a garodd saint, / ac urddol ar gyweirddaint” [„Siôn był chłopcem, który kochał świętych, był mistrzem w szarpaniu strun”] (Johnston, 1993: 74). Siôn był chłopcem posiadającym zdolności poetyckie. Nie bez znaczenia jest rzeczownik *eos*, którym posługuje się poeta opisując syna („f’eos”) (Johnston, 1993: 74). *Eos* oznacza słowika (GPC online). Porównując syna do wydającego piękne trele ptaka, poeta eksponuje pokłady twórcze zmarłego dziecka. Eiry Miles znajduje analogię pomiędzy synem autora a harfistą znanym jako Siôn Eos, na cześć którego inny poeta, Dafydd ab Edmwnd (1450–1497), napisał *marwnad*. Siôn Eos został stracony zgodnie z prawem angielskim za zabójstwo człowieka podczas bójki (Miles, 2002: 128). Ostatnia część wiersza zawiera skargę do sił wyższych na obojętność na prośby poety wyrwania syna ze szponów śmierci. Strapiony ojciec zwracał się do świętych, Marii i jej syna, Jezusa. W akcie rozpacz ślubował dary wotywnie w postaci złota jako formę wdzięczności za ocalenie Siôn. Chciał nawet wyruszyć do Chester, średniowiecznego miejsca kultu i licznych pielgrzymek. W Chester mieścił się St John Church, gdzie przechowywano znaną z cudów relikwię Rood of Chester, krucyfiks wykonany z kawałka drewna pochodzącego z krzyża, na którym, jak wiercono, zawisł Jezus. Do Rood of Chester odwoływało się wielu walijskich poetów, między innymi Maredudd ap Rhyd (Fulton, 2011: 156–158). Prośby Ieuana Gethina nie zostały wysłuchane i syn zmarł. Poeta porównuje Boga do Anglika. Bóg jest nieczuły i obojętny na krzywdę ojca, tak jak Anglik względem Walijczyka. Ta uderzająca aluzja jest refleksem długotrwałego angielsko-walijskiego konfliktu, który w średniowieczu przybrał formę walk o niepodległość Walii w latach 1266–1284. Polityka antywalijska zakończyła się podpisaniem Aktów Unii w XVI w., które aneksowały Walię do Anglii¹⁶.

¹⁶ Jaskrawą ilustracją wysiłków narodu walijskiego wyzwolenia się spod jarzma angielskiego jest poezja profetyczna znana jako *canu darogan*. Przedstawiciele tego nurtu głosili, że pewnego dnia *mab darogan* wybawi uciemiężony kraj z rąk Anglików i przywróci jego dawną świetność. Więcej na ten temat: Jarman, 1976b: 115 i Jones, 2013.

Ieuan Gethin opłakiwał także córkę w *Marwnad i'w Ferch*. W pierwszej strofie wiersza Ieuan Gethin zapowiada, że upamiętni córkę w formie *awdl* i *englyn*, a nie *cywydd*. Autor posługuje się w tym miejscu terminologią właściwą dla średniowiecznej poezji walijskiej. *Englyn* odnosi się do rodzaju wiersza zbudowanego z trzech lub czterech wersów (Johnston, 2006: 699–700). *Awdl* składa się z wielosylabowych wersów, w których rym pada na ostatnią sylabę (Johnston, 2006: 148). *Cywydd* ma bardziej złożoną strukturę. Ten typ wiersza obejmuje rymujące się dwuwersy złożone z siedmiu sylab. Ostatnia sylaba akcentowana tworzy rym z sylabą nieakcentowaną (Johnston, 2006: 542–543). W jeden poniedziałkowy dzień poecie odebrano córkę. Stratę autora wyrażają czule słowa, którymi opisuje dziewczynkę: „Ceird merch; cariad ym oedd” [„Ukochana dziewczynka, moja miłość”] (Johnston, 1993: 80). W kolejnych fragmentach wiersza poeta odsłania ogromną rozpacz po śmierci córki. Mówiąc o swym cierpieniu, używa metafory wyjącego z bólu wilka. Stan ducha poety określają takie zwroty jak złamane serce czy łzy płynące strumieniami. W wierszu powraca motyw złości na Boga. Utwór kończy rozmowa poety z żoną. Dla kobiety sposobem na ukojenie bólu jest samobójstwo. Ojciec odrzuca myśl o ucieczce w śmierć, twierdząc, że ratunkiem w żałobie jest post, modlitwa i odwołanie do świętych, Świętego Cynina i Świętego Dawida.

Zaprezentowany materiał skłania do wniosku, że dziecko zajmowało ważną pozycję w średniowiecznej literaturze walijskiej. Wyjątkowa atencja, z jaką podchodzono do dziecka, widoczna jest w następujących aspektach: a) ochrona życia dziecka w tekstach prawnych poprzez penalizację czynów zagrażających życiu matki i nienarodzonego dziecka, b) istnienie prawnych regulacji zapewniających dobrobyt dziecka w pierwszym okresie życia, takich jak obowiązek finansowego wsparcia przez ojca, wspólna opieka nad dziećmi po ustaniu małżeństwa, c) rodzicielstwo zastępcze jako dodatkowa forma wspomagająca wychowanie, d) równy status dzieci prawych i nieprawych, e) relacja rodzic-dziecko, trauma po utracie dziecka, śmierć dziecka jako stałe motywy w literaturze.

Na podstawie zgromadzonych źródeł można zrekonstruować cykl życia dziecka w średniowiecznej Walii. Okres wczesnego dzieciństwa (do około siódmego roku życia) dziecko spędzało w rodzinie biologicznej. Jeśli matka nie żyła lub nie sprawowała władzy rodzicielskiej, dziecko przekazywano ojcu. Ojciec miał obowiązek wspierać potomstwo, zarówno urodzone w związku małżeńskim, jak i poza nim. Ważnym ceremoniałem towarzyszącym narodzinom był chrzest i nadanie imienia. Na tym etapie życia dziecka ojciec dokonywał aktu uznania i włączenia do swej rodziny. Około siódmego roku życia dziecko przekazywano pod opiekę rodziców zastępczych do osiągnięcia pełnoletności, co w przypadku dziewczynek określano na lat dwanaście, a chłopców czternaście. Rodzicielstwo zastępcze tworzyło sztuczne, trwałe więzi prawne pomiędzy przysposobionym a przysposabiającymi i ich dziećmi.

W świetle prawa dziecko nie miało pełnej zdolności do czynności prawnych do momentu uzyskania lat sprawnych. W wieku siedmiu lat chłopcy nabywa-

li ograniczoną zdolność do czynności prawnych. Prawo zezwalało wówczas na składanie przysięgi. Ważną funkcję w rodzinie pełnił ojciec. Zgodnie z prawem ponosił odpowiedzialność za wszelkie czyny niedozwolone popełnione przez dzieci. Prawo zezwalało mu także na stosowanie kar cielesnych, choć, zaznaczyć trzeba, nie znajdujemy śladów tej praktyki w prozie walijskiej okresu średniowiecza. Literatura walijska pokazuje także ewolucję zwyczajów dotyczących rodziny, zwłaszcza wychowywania dziecka. Za pośrednictwem wpływów anglo-normańskich zwiększono rolę zwierzchnika feudalnego, który decydował w sprawach zawarcia małżeństwa i założenia rodziny oraz edukacji dzieci.

Podsumowując, literatura średniowiecznej Walii pozwala nam zrewidować pogląd dominujący w niektórych publikacjach naukowych, jakoby w okresie średniowiecza dzieci były grupą społeczną zepchniętą na margines i pozbawioną wszelkich praw (Ariès, 1995)¹⁷. Kазus średniowiecznej Walii dostarcza dowodów na to, że dzieci korzystały z ochrony prawnej. Obecność literatury dziecięcej, przykładem której jest *Pais Dinogad, czy marwnadau*, poświęconych zmarłym dzieciom świadczy o tym, że dzieci znajdowały się w centrum zainteresowań pisarzy i poetów.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews, R.M. (2007). Introduction. W: *Welsh court poems* (XXVII –LI). Cardiff: University of Wales Press.
- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Breeze, A. (1997). *Medieval Welsh literature*. Dublin: Four Courts Press.
- Breeze, A. (2009). *The origins of the Four Branches of the Mabinogi*. Leominster: Gracewing.
- Breeze, A. (2018). The dates of the Four Branches of the Mabinogi, *Studia Celtica Posnaniensia*, 3/1, 47–62.
- Buczek-Zawiła, A. (2012). Najwcześniejsza literatura walijska. W: A. Oleśkiewicz (red.), *Wielka historia literatury anglojęzycznej*. Tom 1. Literatura wczesnośredniowieczna do roku 1066 (361–386). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Conran, T. (tłum.). (1992). *Welsh verse*. Bridgend: Seren.
- Charles-Edwards, T.M. (2013). *Wales and the Britons, 350–1064*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, S. (tłum.). (2007). *The Mabinogion*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulton, H. (2011). The outside within: medieval Chester and North Wales as a social space. W: C.A.M. Clarke (red.), *Mapping the medieval city: space, place and identity in Chester c. 1200–1600* (149–168). Cardiff: University of Wales Press.

¹⁷ Trudno poprzec tezę głoszoną w opracowaniu Phillipe’a Ariès’a, wielokrotnie cytowanym w światowej literaturze naukowej dotyczącej dziecka i dzieciństwa, że średniowiecze nie interesowało się dzieckiem i jego problemami, a więzi rodzicielsko-dziecięce praktycznie nie istniały. Polemiki z tym stanowiskiem podjęła się profesor Dorota Żołądź-Strzelczyk na bazie polskiego materiału literacko-historycznego (Żołądź-Strzelczyk, 2006: 262). W kontekście Walii poglądy Ariès’a na temat obrazu dziecka poddali pod dyskusję między innymi Eiry Miles (2002: 145) i David Hale (2018: 180–187).

- Fulton, H. (2019). Britons and Saxons: the earliest writing in Welsh. W: G. Evans, H. Fulton (red.), *The Cambridge history of Welsh literature* (26–51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geiriadur Prifysgol Cymru. *A Dictionary of the Welsh Language*. University of Wales Centre for Advanced Welsh & Celtic Studies, 2014, <http://geiriadur.ac.uk>. [dostęp: 25.02.2021].
- Hale, D. (2018). Death and commemoration in late medieval Wales. University of South Wales, PhD thesis. <https://pure.southwales.ac.uk>. [dostęp: 20.02.2022].
- Heinz, S. (2010). Afterlife and Celtic concepts of the Otherworld. W: L. Sikorska (red.), *Thise stories beren witnesse. The landscape of the afterlife in medieval and post-medieval imagination* (43–58). Frankfurt: Peter Lang.
- Huws, B. (2018). The poet as a healer. *Transactions of the Physicians of Myddfai Society / Trafodion Cymdeithas Meddygon Myddfai, 2011–2017*, 143–149.
- Jarman, A.O.H. (1976a.). Aneirin – The Gododdin. W: A.O.H. Jarman, G.R. Hughes (red.), *A guide to Welsh literature*, Tom 1 (68–80). Swansea: Christopher Davies.
- Jarman, A.O.H. (1976b.). The later cyfneirdd. W: A.O.H. Jarman, G.R. Hughes (red.), *A guide to Welsh literature*, Tom 1 (98–122). Swansea: Christopher Davies.
- Jenkins, D. (red./tłum.). (1990). *The law of Hywel Dda: law texts from medieval Wales*. Llandysul: Gomer Press.
- Johnston, D. (tłum.). (1993). *Galar y Beirdd. Marwnadau Plant. Poet's grief. Medieval Welsh elegies for children*. Cardiff: Tafol.
- Johnston, D. (2006). Englyn. W: J.T. Koch (red.), *Celtic culture: a historical encyclopedia*. Tom 1 (699–700). Santa Barbara, California: ABC-Clío.
- Johnston, D. (2006). Cywydd. W: J.T. Koch (red.), *Celtic culture: a historical encyclopedia*. Tom 1 (542–543). Santa Barbara, California: ABC-Clío.
- Johnston, D. (2006). Awdl. W: J.T. Koch (red.), *Celtic culture: a historical encyclopedia*. Tom 1 (148). Santa Barbara, California: ABC-Clío.
- Jones, A.L. (2013). *Darogan. Prophecy, lament and absent heroes in medieval Welsh literature*. Cardiff: University of Wales Press.
- Lewis, Ceri W. (1976). The historical background of early Welsh verse. W: A.O.H. Jarman, G.R. Hughes (red.), *A guide to Welsh literature*, Tom 1 (11–50). Swansea: Christopher Davies.
- Luft, D. (2019). Commemorating the past after 1066: tales from the Mabinogion. W: G. Evans, H. Fulton (red.), *The Cambridge history of Welsh literature* (73–92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, E. (2002). Y darlun o blant yn llenyddiaeth Gymraeg yr Oesoedd Canol. Thesis, Swansea University. <http://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa42250>. [dostęp: 20.02.2022].
- Ni Chonail, B. (2008). Child-centred law in medieval Ireland. W: R. Davis, T. Dunne (red.), *The empty throne: childhood and the crisis of modernity* (1–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Owen, A.P. (2006). Awen. W: J.T. Koch (red.), *Celtic culture: a historical encyclopedia*. Tom 1 (148–149). Santa Barbara, California: ABC-Clío.
- Rees, W.J. (red.). (1853). *Lives of the Cambro-British saints*. Llandoverly: W. Rees, London, Longman & Co.
- Rees, W. (1920). The Black Death in Wales, *Transactions of the Royal Historical Society*, 3, 115–135.
- Smith, L.B. (1992). Fosterage, adoption and god-parenthood, *Welsh History Review*, 16/1, 1–35.
- Smith, J.B. (2006). Brut y Tywysogyon. W: J.T. Koch (red.), *Celtic culture: a historical encyclopedia*. Tom 1 (299–300). Santa Barbara, California: ABC-Clío.

- Williams, J. (red.). (1860). *Brut y Tywysogion, or The Chronicle of the Princess*. London: Longman, Green, Longman and Roberts.
- Williams, I. (red.). (1930). *Pedeir Keinc y Mabinogi allan o Lyfr Gwyn Rhydderch*. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Williams, G. (tłum.). (1973). *Welsh poems: sixth century to 1600*. London: Faber and Faber.
- Youngs, D. (2011). 'For the preferment of their marriage and bringing up in their youth': The Education and Training of Young Welshwomen, c.1450–c.1550, *The Welsh History Review / Cylchgrawn Hanes Cymru*, 25 (4), 463–485.
- Żołędź-Strzelczyk, D. (2006). *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Żołędź-Strzelczyk, D. (2013). A cacek też dużo było. Zabawki dziecięce na ziemiach polskich w średniowieczu i epoce nowożytnej, *Kwartalnik Historyczny*, CXX, 5–30.

LARISSA RUDOVA ORCID: 0000-0003-3063-6360
Pomona College

From Socialist Realism to Mash-up Fiction: The Evolution of Arkadii Gaidar's *Timur and His Team*¹

Abstract: When Arkadii Gaidar's novella *Timur and His Team* was published in 1940, it gained instant critical acclaim, readers' recognition, and was included in school reading lists for future generations. While the story cleverly combines an entertaining narrative of children's adventures with political ideology, its main focus is on the character of Timur who embodies an ideal Soviet child and a talented young leader. In post-Soviet children's culture Gaidar's story undergoes numerous textual and cinematic transformations that reinforce some general cultural assumptions about Soviet Russia while simultaneously revising and transforming them. The article traces the evolution of Gaidar's story over time and analyzes its cultural significance. Ultimately, the new versions of *Timur and His Team* reveal a need for addressing the past either as a traumatic experience or a nostalgic tribute to happy Soviet childhood where children were raised in the spirit of collectivism, national pride, and moral principles.

Keywords: adaptation, Socialist Realism, mash-up fiction, post-Soviet children's literature, militarized masculinity, gender hierarchy, disability, vampires, post-Soviet nostalgia

In her seminal work, *A Theory of Adaptation* (2006), Linda Hutcheon defines adaptation as “an extended, deliberate, announced revisitation of a particular work of art” and points out that adaptations do not necessarily involve a “shift of medium or mode of engagement” (Hutcheon, 2013: 170). Following John Bryant's study, *The Fluid Text: A Theory of Revision and Editing for Book and Screen*, she rejects the sacrosanct status of the primary text and argues that “no text is a fixed thing” (Hutcheon, 2013: 179) for texts constantly undergo re-writing, revisions, different editions, transformations, translations, and other

¹ Some materials used in this article have been previously published in the journal *Detskie chteniia* (Children's Readings: Studies in Children's Literature). See: Rudova, L. (2014). Maskulinnost' v sovetskoi i postsovetskoi detskoj literature: transformatsiia Timura (i ego komandy). *Detskie chteniia*, 6 (2), 85–101. See also: Rudova, L. (2014). Deti-out-saidery i parallel'nye miry: real'noe i fantasticheskoe v povesti E. Murashovoi *Klass korrektsyi*. *Detskie chteniia*, 5 (1), 198–214.

changes while maintaining a continuous intertextual relationship with the original. New textual interpretations engage in a dialogue with the past and add layers of meaning, sometimes “destabilize[ing] both formal and cultural identity and thereby shift[ing] power relations” (Hutcheon, 2013: 174). Hutcheon further explains that adaptation is not a copy but a work in its own right capable of “bringing together the comfort of ritual and recognition with the delight of surprise and novelty” (Hutcheon, 2013: 173). As authors transform the original text, they do so with the cultural demands and conditions of the present in mind. Once the original text is transformed, it inevitably produces a new vision and perspective on culture that “embed(s) difference in similarity” (Hutcheon, 2013: 174). The ubiquity of adaptations is persistent and overwhelming. Among their most prominent literary examples is the New York Times bestseller, a parodic and whimsical mash-up novel, *Pride and Prejudice and Zombies* (2009), by Seth Graham-Smith, who blends roughly 85 percent of Jane Austen’s novel, *Pride and Prejudice* (1813), with contemporary zombie fiction and lists Austen as his co-author. Likewise, James Joyce based his elusive and illusive experimental novel, *Ulysses* (1922), set in the early twentieth-century Dublin, on *The Odyssey*, the Greek epic written in eighth-century BC and attributed to Homer. But perhaps the most irresistible and productive source of literary adaptations belongs to fairy tales. Having captured the imagination of authors throughout the world, fairy tales became subject to diverse and abundant transformations that enriched the literary tradition with new plot lines, characters, and meanings, occasionally changing the original altogether.

The Russian attachment to literary and folk-tale adaptations has a long tradition, and curiously, the most beloved children’s books in the Soviet Union were often adaptations of Western originals. For one, Aleksandr Volkov’s immensely popular book, *The Wizard of the Emerald City* (1939), based on L. Frank Baum’s *The Wonderful Wizard of Oz* (1900), appeared in the midst of the Great Terror; it was subsequently serialized by the author at the request of the readers, and continues to be in demand even now². Similarly, Alexei Tolstoy’s successful *The Golden Key, or the Adventures of Buratino* (1936), adapted from Carlo Collodi’s 1883 fantasy and adventure story, *The Adventures of Pinocchio*, has undergone numerous editions and screen adaptations³. It is also hard not to mention the stories about Gavroche and Cosette from Victor Hugo’s *Les Misérables* (1862), adapted from the French by various Russian translators at different times. Known for their stark depiction of social injustice under capitalism, these adaptations became required reading for Soviet children⁴.

² On A. Volkov’s adaptation of L. Frank Baum’s book, see: Haber, E. (2017). *Behind the Iron Curtain. Aleksandr Volkov and His Magic Land Series*. Jackson, MS: UP of Mississippi.

³ On Buratino, see: Lipovetskii, M. (2008). *Buratino: Utopiia svobodnoi marionetki. Veselye chelovechki: Kul’turnye geroi sovetskogo detstva*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 125–152.

⁴ On Gavroche and Cosette, see: Triuel, M. “Gavrosh” i “Kozetta” – sovetskie rasskazy?

While the desire to retell the story in a new way across different media and literary genres has been persistent throughout history, often these adaptations focus on the character, “the one to whom the story is happening” (Nikolajeva, 2005: 110). As Murray Smith observes, “characters are crucial to the rhetorical and aesthetic effects of both narrative and performance texts because they engage receivers’ imaginations through... recognition, alignment and allegiance” (quoted in Hutcheon, O’Flynn, 2013: 11). While the chronotope (time-space) and fabula, the “raw material” of the story, can drastically change in the process of adaptation, the character frequently remains central, and his or her values are faithful to the primary source. According to Maria Nikolajeva, the appeal of the fictional character in children’s literature remains strong because despite “the postmodern and poststructural denigration of characters, they are still central in fiction”, and above all, the reader is interested “in human nature and human relationships” as they manifest themselves in the character (Nikolajeva, 2005: 145).

My study focuses on the transformation of one of the most famous characters of Russian/Soviet children’s literature, Timur Garaev, or simply Timur, from Arkadii Gaidar’s novella *Timur and His Team* (1940), who has been captivating the minds of both young and adult Russian readers for over eighty years, and whose presence in the children’s literary canon remains uncontested. When the book was released in 1940, it received instant critical acclaim and readers’ recognition and was included in school reading lists for generations to come. In particular, the two main characters, Timur and the girl Zhenia, became so popular that for years parents named their newborns after them (Maiofis, 2017). By the time of Mikhail Gorbachev’s perestroika in the mid-1980s, the book had been translated into 75 languages and its 212 editions in Russian had sold 14,281.000 copies (Nemirovsky, Platova, 1987: 300–320). The story’s triumphant journey produced numerous textual and cinematic adaptations, reinforcing some general cultural assumptions about Soviet Russia while simultaneously revising and transforming them. Moreover, a short time after the book’s publication and its simultaneous screen adaptation by the director Aleksandr Razumnyi, *Timur and His Team* gave birth to the so-called Timurite movement, a form of social volunteering rooted in Soviet ideology. The appeal of Timur is deeply engrained in Russian cultural consciousness, and in this article I want to explain how and why – after a series of various textual transformations – this character and his values continue to attract Russian readers and authors, and how Timur’s literary evolution has become such a carrier of the nation’s historical Zeitgeist.

The construction of heroes in Soviet children’s literature was almost always ideological and defined by the historical context⁵. Gaidar created his famous

(K probleme osvoeniia frantsuzskogo romana na russkoi pochve (2014). *Detskie chteniia*, 6 (2), 366–380.

⁵ Catriona Kelly writes that as a role model for Soviet children, Timur surpassed the real-life young hero, Pavlik Morozov. In 1947 *Timur and His Team* was added to the list

hero in 1939, in Stalin's time, a period whose values and practices had a strong impact on the formation of Soviet identity. According to Tatiana Kruglova, Soviet culture of the 1920s–1930s was subject to the “revolution of feelings” that replaced human relationships based on intimacy and human attachment by pragmatic collectivist values (Kruglova, 2010: 38–39). Collective socialization came to supersede private “bourgeois” emotions and made their expression shameful. In the 1930s in particular the collectivist ideology served as the Party's “strategy of eradication... of negative existential states” of being (Kruglova, 2010: 45). As the result of it, a whole generation of Soviet people lost their personal autonomy and learned how to subordinate their interests to the interests of the state.

Discipline, subordination, and collectivism were Gaidar's building blocks for constructing his fictional characters. Although critics recognized that his characters retained their inner freedom, *Timur and His Team* was above all a product of Stalinist “social command” and reflected the ideological and discursive practices of the time⁶. Thus, Timur unmistakably embodied a model of the Soviet masculinity code that required allegiance to the state rather than to one's biological family. Timur's model of selfless “heroic masculinity” informs all of Gaidar's works.

In his study of masculinity, Eliot Borenstein demonstrates how in the 1920s the Soviet state privileged conventional “male values” over “female domesticity” (Borenstein, 2001) and despite the Bolsheviks' formal declaration of gender equality, women continued to be objectified and denied equal opportunities with men. Similarly, family units – although never undermined – lost their former social significance in favor of units based on camaraderie, brotherhood, and allegiance to the common cause. Ultimately, it was masculinity based on heroism and associated with military motifs that became one of the defining features of Stalinist Russia (Borenstein, 2001). Throughout the 1930s the model of dominant masculinity continued to thrive and cement the hierarchical gender conventions in which “fathers”, “sons”, and “brothers” played leading roles in the modernization and militarization of Soviet society, despite the fact that women joined the labor force *en masse*.

Given that Gaidar's novel focuses on the “big” metaphorical “family” represented by the state, it is not surprising that the image of Timur is modeled on the prewar masculine code of behavior and the idea of male brotherhood, in which he takes center stage as an exemplary “son” of the Soviet “family” and

of classical children's literature that included such books as Ivan Krylov's fables (published between 1806–1834, Alexander Pushkin's *Captain's Daughter* (1836), Leo Tolstoy's *Childhood* (1852), and other critically acclaimed works of world literature (Arzamastseva, Nikolaeva, 2005: 344). In post-Soviet time, Gaidar's novella was adapted by the director Igor' Maslennikov in his film, *Timur and His Commandos* (2004), in which the protagonist is an offspring of a super wealthy Russian businessman.

⁶ See: Kruglova, 2010; Chudakova, 1990.

successor to the older generation of his metaphorical “fathers”⁷. Furthermore, his ideological significance is amplified by the Party’s changing goals in the late 1930s. Whereas during the first Five-Year Plan of industrial development the party launched the slogan, “Technology is the key to everything”, by the late 1930s this slogan was replaced by a different one, “Cadres are the key to everything”. In children’s literature, Timur comes to embody the image of these new cadres by becoming a model chairman-administrator who builds a strong team of boys who help the elderly, the young, and the families of servicemen in their daily chores while simultaneously fighting the local hooligans. At twelve years of age, Timur is no longer a “little man” but a “big leader” who protects the peace of his local dacha community. Gaidar’s message to the reader is unambiguous: with a leader like Timur, the state can feel secure in the face of adversity.

As Maria Litovskaia noticed, the image of a “militarized state” is present in many of Gaidar’s works (Litovskaia, 2012: 87–104). It is hardly surprising that in the atmosphere of impending war with Germany, Timur and his team function like a military organization based on discipline, conspiracy, strict subordination, and readiness to act. The team invented its own alarm system and used a secret phone and code signs for urgent round-the-clock communication. The boys were expected to report to Timur’s headquarters promptly, especially when they had to accomplish a serious mission, such as to prevent the local hooligan Kvakin and his gang from raiding people’s gardens. To ensure the mission’s success, Gaidar unfailingly places Timur in control of the team’s operations.

While innocent at first sight, most of Timur’s summer adventures are ideologically motivated. His uncle notices the seriousness of Timur’s games and compares them to and ponders the difference from his own childhood games: “In my generation, we used to run, jump, crawl the roofs, and fight with each other. Our games were simple and understood by everyone” (Gaidar, 1965: 91)⁸. By contrast, Timur’s games are presented as a training ground for adulthood, and in the story even the negative adolescent characters feel this and respect Timur’s team’s austere discipline and militarized code of behavior, associated with the older generation (Gaidar, 1965: 60, 68). In fact, Timur’s judgements and actions are so impressively mature that they prompted the critic Dmitrii Bykov to note that Gaidar always tries to “adapt the child to the world of adults” (Bykov, 2012). With every accomplished task, Timur makes a step for-

⁷ As Katerina Clark writes, in the public rituals of the 1930s, there existed numerous male teams and groups (e.g., “border guards, long-distanced skiers, violinists, mountain climbers, parachutists”, etc.) who were celebrated as the “sons”. In official 1930s biographies, they were referred to as “close fellows” or “brothers”, and considered Stalin as “father” (Clark, 1987: 125).

⁸ All translations of the original passages from Russian are mine – unless indicated otherwise.

ward in mastering the “code of a real man”, and his heroic stature is illustrated by his own words, “I stand... I look. Everybody is happy. Everybody is at peace. It means I’m also at peace” (Gaidar, 1965: 110).

Vera Dunham’s study, *In Stalin’s Time: Middleclass Values in Soviet Fiction*, helps us understand other reasons of Timur’s popularity as a role model. She argues that Stalinist culture reintroduces decorum as a prominent feature of the new middle class (Dunham, 1976: 19–22). To describe it, she uses the word “kul’turnost” (“culturedness”) which stands for more than good manners and includes all-round education, social skills, love of reading, personal hygiene, neatness in dress and other normative cultural practices approved in Soviet upbringing. Overall, “kul’turnost” standards were necessary for the regime to control the personal and social lives of Soviet citizens by cultivating in them a sense of moral stability, rationality, self-control, and attention to decorum. Since the 1930s “kul’turnost” became an indispensable aspect of Soviet middle-class masculinity, and Gaidar generously endowed Timur with its features.

It is not hard to notice the expression of Timur’s kul’turnost’ in his “chivalrous” attitude toward Zhenia, who hopes to be accepted in his team (Kruglova, 2010: 45). Yet it is obvious that Timur’s chivalry conceals a share of sexism as he does not believe that Zhenia is capable of accomplishing anything on her own and patronizes her as the “weak sex”. The gender hierarchy is also staunchly supported by Zhenia’s older sister Olga who constantly reminds Zhenia that she should act like a girl – not a boy – and by Timur’s teammates who are initially biased against having a girl among them. To grasp Gaidar’s own attitude toward Zhenia, we should pay attention to his portrayal of her character. For a good part of the story, she is impulsive, excessively curious and immature. Gaidar emphasizes the contrast between Zhenia’s rampant “feminine” weaknesses and Timur’s superior masculine strengths and thereby compels the reader to accept Timur’s patronage of her as normal and natural. Timur seems to infantilize Zhenia by running her chores and promoting her to the team despite the apprehension of his teammates; he also proves himself indispensable in a critical situation when Zhenia wants to see her father before his departure to the front but cannot get to Moscow on time. Timur comes to the rescue and rushes her there on his uncle’s motorcycle that he takes without permission. In a different instance, Timur consoles the girl in a condescending “fatherly” manner: “Zhenia, are you crying? ... Please don’t cry. ... Don’t! I’ll be back soon” (Gaidar, 1965: 97). Here, too, the traditional gender stereotype highlights the contrast between Zhenia’s emotionality and Timur’s restrained demeanor. Despite his infatuation with Zhenia, Timur, as a strong man of action, never reveals his romantic feelings to her.

In her *Poetics of Children’s Literature*, Zohar Shavit draws attention to the binary model of positive and negative heroes in children’s literature as a means to reinforce middle-class values for the young (Shavit, 1986: 100). In *Timur and*

His Team, the positive model of masculinity contrasts with the negative one, represented by the character Kvakin and his gang. The gang members fail to meet the standards of Soviet masculinity: they smoke, curse, beat up younger kids, destroy private property, and are in general socially unfit. The master plot of Stalinist literature requires that negative heroes should be “reforged” and developed from “spontaneity” to “consciousness” with the help of an expert ideological guide. Unsurprisingly, Timur makes it his mission to reeducate the gang. In one of his confrontations with them, he mocks Kvakin’s leadership qualities, “You are ridiculous. Nobody is afraid of you and nobody needs you ... Neither they [gang members – L.R.] can accomplish anything with you, nor you with them” (Gaidar, 1965: 80). By the end of the story, Timur predictably wins the trust of Kvakin’s gang and successfully reeducates them in normative Soviet masculinity. Loyal to the principle of brotherhood and capable of transforming himself and others, Timur did not have equals among canonical heroes in Soviet children’s literature.

As Russia abruptly moved from socialism to capitalism after the collapse of the Soviet Union in 1991, there emerged a need for new themes and new heroes. However, it took years before such characters were developed. Among them, we find a group of previously absent or silenced types: the disabled, the nerd, the zombie, the vampire, and other characters unfit for the standards of normative masculinity. It could be argued that these new heroes came to symbolize liberal values that were marginalized under the Soviet regime. Viktoria Sukovataia singles out three factors in the emergence of non-standard heroes in contemporary Russian culture: 1) a disintegration of collectivist identity; 2) pluralization of public opinion; 3) interest in and accessibility of Western culture and the desire to adapt Western cultural models to the contemporary Russian context (Sukovataia, 2012: 95).

The cultural power of Timur made him a popular candidate for literary and cinematic adaptation in post-Soviet time almost instantly. In Genrikh Sapgir’s tale, “Timur and Her Team” (1991), Timur is transformed into a misanthropic disabled girl with a sadistic imagination. In a manner consistent with *sots-art*, an artistic trend that emerged in the late 1960s and parodied socialist realism, Sapgir mocks Gaidar’s portrayal of the ideal boy character. Sapgir’s diabolical Timur is a lonely girl who spends her days in a wheelchair, suffering from debilitating pain and planning torture and death to the healthy and happy. Timur turns her team into an obedient and murderous instrument of destruction, who at the end liberate themselves from her control and decorate her porch with feces in a protest against her evil domination. This last gesture appears as Sapgir’s mockery of Gaidar’s vision of model Soviet childhood and the ideal child hero.

The contemporary children’s author Ekaterina Murashova (b. 1962) explores this issue by revisiting Gaidar’s novel. She rejects the traditional concepts of the “norm” and “normalcy” and reinterprets the construction of hero-

ism and heroic character in children's literature. Her focus is on "abnormal" children, and she invites the audience to think about tolerance toward them.

Murashova's characters emerge during the transition from old cultural codes to the new ones, when the connection with the Soviet legacy is being questioned. The sociologist Boris Dubin emphasizes that the process of cultural transition in Russia unmistakably reflects nostalgia for the past life (Dubin, 2009). Therefore, it is only natural that the Soviet past becomes an inspiration and organic part of Murashova's works that unambiguously sends us back to *Timur and His Team*. In her three major works, *Correction Class* (2005), *Alarm Guard* (2007) and *One Miracle for the Whole Life* (2010), the author nostalgically revives Gaidar's collectivist model of childhood, and her *Alarm Guard* becomes the most explicit adaptation of Gaidar's canonical text.

Gaidar's plot, ideology, and proximity to the character's identity inform the entirety of Murashova's novel, which combines reality and fantasy. The story begins with the arrival of three new students to a strange class in one of St. Petersburg's schools. What strikes the newcomers is that their classmates look disturbingly alike: tall, slim, with similar facial expressions, quiet and mysterious; they move as if marching "in line", and each of them wears a pin with the strange Latin letters, "AG" (Alarm Guard). In the eyes of the newcomers, their classmates are "aliens from a parallel world" (Murashova, 2008: 180). As the story unfolds, the reader discovers that the mysterious classmates belong to a secret organization of "alarm-guards" that in the vein of Timur's team helps people in need. Like their literary predecessors, alarm guards act efficiently, have their own system of communication and conspiracy, and never discuss their good deeds outside of their organization.

Like Gaidar, Murashova creates her heroes in the period of transition to a new social, economic, and spiritual culture. Gaidar wrote at the turning point of two periods, revolutionary and Stalinist, when revolutionary romanticism and utopian mentality yielded to post-utopian pragmatism and private life gave way to the ideological priorities of the collectivist state (Kruglova, 2010: 46). Similarly, Murashova's novel shows how in Putin's Russia, materialism and individualism replace the idea of collectivism and care for others. A number of sociologists conclude that the Russian society of the beginning of the twenty-first century is characterized by "alienation, detachment, realization that nothing can be done to influence any issues or solve problems" (Gudkov, Dubin, Zorkaia, 2008: 64). As a result of the fragmentation of social life, weak social institutions, and little incentive for organizing, post-Soviet people cannot rely on any support outside of their immediate family (Gudkov et al., 2008: 66). Low levels of solidarity and interest in organizing (2% of adult population), politics, and the reluctance to help others contrast with the expectation of help from the paternalistic state (Gudkov et al., 2008: 71–76). In this atmosphere where the role of social movements, organizations, and any form of resistance to social injustice or the abuse of power is non-existent,

Murashova's *Alarm Guard* shows a way toward the development of new civil values, her characters stand out as honorable role models for the contemporary Russian youth.

Unlike Timur's team whose goals correspond to the ideology of the Soviet state, the philosophy of alarm guards is directed against the cynicism of Russia's contemporary leadership that endorses paternalism, social apathy, and consumer mentality. Good deeds of Murashova's characters inspire hope that civil society can emerge on the basis of collective action. Their moral philosophy and the infectious desire to improve life for many people is so powerful that at the end of the novel one of the skeptical characters not only changes his view of AG, but decides to sacrifice his future academic studies in the United States and stay in St. Petersburg in order to continue the work of Bert, their leader, whose character is modelled on Gaidar's Timur.

An enigmatic character, Bert differs not only from Timur but from most characters in Soviet and post-Soviet children's and young adult literature. He is an inventor of digital communication systems who seeks to uncover and destroy the world of evil, but in contrast to the previous generation of heroes, he is physically disabled by a fatal disease and loses his battle with it at the end of the novel. Since Bert cannot move around without his wheelchair and is bound to stay inside, his unheroic masculinity is a striking contrast to the hypermasculine ideal of Russia's ruling president. Rather, Bert's strength is in his symbolic capital and social consciousness. According to sociologists, post-industrial societies favor leaders who possess good education, intelligence, creativity, tolerance, and most importantly, the absence of old-fashioned macho masculinity⁹. Endowed with these qualities and despite his physical fragility and social marginalization, Bert becomes an exemplary leader for the alarm guards. The reader realizes that Bert's physical limitations are not a problem for his leadership because his strength rests on in his intelligence, and his virtual world is limitless. Combining computer capabilities and human consciousness, he invents a fantastical system of communication through which alarm guards stay in contact and coordinate their rescue operations.

Bert's organizational model for his alarm guards is strikingly similar to Timur's, and Murashova's language and imagery in describing their rituals and military discipline are clearly informed by Gaidar's novella. Although alarm guards are required to "resign" from their organization and go back to "normal" life on their twentieth birthday, they remain AG "reservists" for life. In the vein of Timur's team, Bert's alarm guards are committed to humanitarian work and fighting social vices. Whether they save a crow trapped in a thicket, or pull out a young junkie from a well, or make toys for a little Tadjik boy, or collect money for his hospital treatment, alarm guards' actions model social

⁹ About masculine types in post-Soviet Russia, see: Gavriluk, 2004: 100; Kosterina, 2012: 70.

betterment and hope for a brighter future. This is not missed by the observant members of the older generation who identify AG with Timurites, “They look most like the Timur team from the prewar years. In them, the collective dominates the individual. Now such young people just don’t exist anymore...” (Murashova, 2008: 104). The teachers also sense their students’ “vague collective activity and collective responsibility for something unknown... Something that’s against the drift of our time” (Murashova, 2008: 137). In the meantime, the news about Bert’s extraordinary organization goes viral on the Internet and the AG movement begins to spread all over Russia.

In Murashova’s novel, Gaidar’s conflict between Timur’s team and Kvaikin’s gang is reenacted through a similar conflict between alarm guards and criminal elements that plan to steal Bert’s invention. However, the specificity of Gaidar’s formula for “reforging” a gang into a team and thus eliminating petty crime doesn’t work in the context of contemporary Russian reality, and alarm guards remain in a state of permanent symbolic war against criminals. *Alarm Guard* juxtaposes behavioral models of the socially conscious population groups to those who undermine these values. The high cultural and educational values of alarm guards are persistently emphasized in Murashova’s novel, and the reader understands that the new leader who comes to replace Bert has to be equal to him in his intellectual and moral standards.

In Soviet culture, disabled persons were incompatible with the concept of heroism and comparable to female-gender, or “second-class” citizens (Sukovataia, 2012: 91). Therefore, it is Murashova’s great achievement that she features a non-traditional role model of masculinity. However, we may still wonder if Murashova’s novel overcomes the gender asymmetry that characterizes Gaidar’s novella. In fact, her adaptation of *Timur and His Team* does not overcome the binary model of gender relations, in which women are always second-class citizens. In *Alarm Guard*, a female heroine, Asia, is excessively emotional and cannot win a math competition without her male friend. Another female heroine quits the alarm guard to become a dancer. The third heroine, Ania, is portrayed in a secondary role as Bert’s assistant. That is, despite Murashova’s innovative adaptation of Gaidar’s character of Timur, her portrayal of gender roles remains conservative and unchanged, in line with the gender hierarchy in contemporary Russian society.

Although serious literature is still widely read in Russian schools, “boundary-defying fiction” acquires a “growing stature in the cultural mainstream” (Boog, 2017). As speculative fiction is actively adding new mashup genres by fusing elements of historical fiction, fantasy, science fiction, or other genres in innovative ways, young Russian readers eagerly embrace it and feel “crazy about characters (and scenarios) that have little in common with their own everyday lives” (Rabey, 2010). Commenting on the new literary trends the critic Sue Corbett observes, “These days repulsive and strange are in vogue” (Corbett, 2012). This phenomenon is illustrated by Tatiana Koroleva’s *Timur and His*

Team and the Vampires (2012) that mixes the classical text with vampire tales. Her mashup adaptation turns Timur and his comrades into vampire slayers who fight Zhenia's enigmatic neighbor Arman and Kvakín and his gang, all of whom are eventually exposed as vampires by the police. Koroleva's book is a skillful hybrid of Gaidar's original tale and clichéd ghoul-slaying adventure. While the plot remains virtually unchanged, the upgraded characters of Kvakín and his gang add more fun and intensity to it. Besides reading about Timur and his time, contemporary readers can learn about the vampire lore and ways to rid the world of them. The plot is amazingly violent and includes multiple victims of vampire bites as well as several mysterious deaths of humans and animals in the dacha community. Although Koroleva does not modify Gaidar's story substantially, she cleverly adds elements of popular fiction and vampire films to attract different kinds of readers – those who know the story of Timur, those who like vampire books, and those who'd like to be entertained. *Timur and His Team and the Vampires* could also be read as a parodic text that "vampirizes" the original socialist realist text by completely destroying its ideological meaning in favor of pure entertainment. No social "reforging" takes place in Koroleva's mash-up as the valiant leader Timur must fight the supernatural.

Over time, canonical texts and popular heroes turn into "timeless cognitive models" inviting intermedia adaptations, "evolving and mutating to fit new times and different places" (Hutcheon, 2013: 175–176). Gaidar's *Timur and His Team* has proven to be a model text that allows contemporary authors to convey their perception of Soviet history while simultaneously expressing "their detachment from disempowering harsh present" (Debbora Battaglia quoted in Rethmann, 1997: 77). Sapgir's adaptation of Gaidar's story is the only one of the four reviewed here that – albeit in a grotesque form – highlights the crippling effect of the oppressive ideological norms imposed on the Soviet youth. If anything, "Timur and Her Team" satirizes the teammates' blind support of their evil leader who does not tolerate happiness outside of her own suffocating and warped world. Murashova's adaptation of Gaidar's work is, on the contrary, an expression of a post-traumatic, post-Soviet nostalgia for certain aspects of the socialist past obliterated by the new capitalist order. Besides its nostalgia for the "positive heroes" à la soviétique, *Alarm Guard* also longs for the kind of youth of the past that valued the spirit of solidarity and collectivism. Finally, Koroleva's approach to Gaidar's original illustrates Fredric Jameson's argument that in postmodern capitalist society, culture frees itself from the "sense of the unique and personal" and mass-produces a commodity cultural product whose goal is not to elicit emotional or ethical response from the reader but rather to provide a light entertainment, free from intensity and anxiety (Jameson, 1993: 319). While Koroleva's vampire story works as an antidote to Gaidar's ideology, it nevertheless provides a stimulating journey to the unknown Soviet past for the new post-Soviet generation, some of whom

may even be curious to look at the original *Timur and His Team*. The “Soviet” therefore continues to survive in the post-Soviet present and, as a category, continues to be redesigned. As a result of this process, the new image of the “Soviet” has become “a mirror that reflects who we are today. Two images reinforce each other: the past in the present and the present in the past. And this new design has also been replicated in culture” (Dubin, 2009: 3).

BIBLIOGRAPHY

- Arzamastseva, I.N., Nikolaeva, S.A. (2005). *Detskaia literatura*. (2nd ed.). Moscow: Akademiia.
- Boog, J. (2017). Genre Mashups: Science Fiction and Fantasy 2017–2018. *Publishers Weekly*. Download from: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/new-titles/adult-announcements/article/75018-genre-mashups-science-fiction-and-fantasy-2017-2018.html>.
- Borenstein, E. (2001). Zhenoubiitsy. Zhertvoprinoshenie zhenshiny i muzhskoe tovarishstvo v rannei sovetskoi proze. *Kontinent*, 108. Download from: <http://magazines.russ.ru/continent/2001/108/bor.html>.
- Bykov, D. (January 25, 2012). SSSR—strana, kotoruiu pridumal Gaidar. Lecture. *Fond Ego-ra Gaidara*. Download from: <http://gaidarfund.ru/articles/1154/>.
- Chudakova, M. (1990). Skvoz' zvezdy k terniiam: smena literaturnykh tsiklov. *Novyi mir*, 4, 242–262.
- Clark, K. (1981). *The Soviet Novel: History as Ritual*. Chicago: The U of Chicago Press.
- Corbett, S. (Sept. 28, 2012). What's New in YA? Mashups. *Publishers Weekly*. Download from: <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-book-news/article/54166-what-s-new-in-ya-mashups.html>.
- Dubin, B. (2009). Molchanie o budushem. *Novoe vremia*, 5, 3. Download from: <https://newtimes.ru/articles/detail/3019/>.
- Dunham, V. (1976). *In Stalin's Time: Middleclass Values in Soviet Fiction*. Cambridge, Mass.: Cambridge UP.
- Gaidar, A. (1965). *Timur i ego komanda*. Moscow: Detskaia literatura.
- Gavriliuk, V.V. (2004). Sotsiologiia molodezhi. Maskulinnos' v sotsializatsii gorodskikh podrostkov. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 3, 98–104.
- Gudkov, L.D., Dubin, B.V., Zorkaia, N.A. (2008). *Postsovetskii chelovek i grazhdanskoe obshchestvo*. Moscow: Moskovskaia shkola politicheskikh issledovani. Download from: http://www.levada.ru/sites/default/files/post-soviet_man.pdf.
- Hutcheon, L., O'Flynn, S. (2013). *A Theory of Adaptation* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Jameson, F. (1993). Excerpts from Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. In: J. Natoli and L. Hutcheon (ed.). *A Postmodern Reader*. (312–332). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kelly, C. (2005). *Comrade Pavlik: The Rise and Fall of a Soviet Boy Hero*. London: Granta Books.
- Koroleva, T. (2012). *Timur i ego komanda i vampiry*. St. Petersburg: Astrel.
- Kosterina, I. (2012). Botaniki protiv Dzheimsa Bonda: nekotorye trendy sovremennoi maskulinnosti. *Neprikosnovennyi zapas*, 3, 61–72.
- Kruglova, T. (2010). Proizvedeniia sotsrealizma kak svidetel'stva “revolutsii chuvstv”. *Ekzistentsial'nye problemy geroev Arkadiia Gaidara. Mezhdunarodnyi zhurnal issledovanii kul'tury*, 1, 37–51.

- Kruglova, T. (2013). Sotsial'no-pedagogicheskoe sodержanie "Timura i ego komandy" i sistema A. Makarenko. *Detskie chteniia*, 3, 1, 100–113.
- Litovskaia, M. (2012). Arkadii Gaidar. *Detskie chteniia*, 2, 87–104.
- Maiofis, M. (June 2017). Kak chitat' "Timura i ego komandu". *Arzamas*. Download from: <https://arzamas.academy/mag/438-timur>.
- Metelkina, O. (2011). O dvukh povestiakh Ekateriny Murashovoi. *Literaturnaia ucheba*, 4, 139–155.
- Murashova, E. (2008). *Gvardiia trevogi*. Moscow: Samokat.
- Nemirovsky, E.L., Platova, M.L. (1987). *Knigoizdanie SSSR. Tsifry i fakty. 1917–1987*. Moscow: Kniga.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Rabey, M. (2010). Historical Fiction Mash-Ups: Broadening Appeal by Mixing Genres. *Young Adult Library Services*, 9 (1), 38. Download from: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-240588390/historical-fiction-mash-ups-broadening-ap-peal-by>.
- Rethmann, P. (Dec. 1997). Chto Delat'? Ethnography in the Post-Soviet Cultural Context. *American Anthropologist, New Series*, 99 (4), 770–774.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens, GA: U of Georgia Press.
- Sukovataia, V. (2012). Drugoe telo: invalid, urod i konstruktssii disabiliti v sovremennoi kul'turnoi kritike. *Neprikosnovennyi zapas*, 3, 73–98.

IWONA MORAWSKA ORCID: 0000-0001-7866-2272
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Literackie kreacje postaci historycznych w cyklu książek dla młodych czytelników „Zdarzyło się w Polsce”

Abstrakt: W artykule omówione są wybrane strategie kreowania postaci historycznych w cyklu książek dla młodych czytelników „Zdarzyło się w Polsce” (wyd. Literatura). Analiza stosowanych przez autorów rozwiązań i środków językowo-stylistycznych pozwoliła zrekonstruować implikowane w tekście sposoby tworzenia i wartościowania postaci literackiej o rodowodzie historycznym. Przedmiotem ustaleń są też nawiązania do kontekstów kulturowych, które mogą kształtować funkcjonowanie tego typu książek i ich bohaterów w obiegu czytelnicznym.

Słowa kluczowe: opowiadanie historyczne, kreacja literacka, postać literacka, postać historyczna, młody czytelnik, lektura, fikcja literacka, prawda historyczna

Literary Creations of Historical Figures in the Series of Books for Young Readers: “It Has Happened in Poland”

Abstract: The paper focuses on and discusses some chosen strategies of creating historical heroes in the series of books for young readers: “It has happened in Poland” (published by Literatura). The analysis of the solutions, linguistic and stylistic means used by the authors will allow to reconstruct the methods of creating and evaluating a literary form with a historical origin implied in the text. The subject of the arrangements will also be references to contexts that may shape the functioning of this type of books and their heroes in the reading circulation.

Keywords: historical story, literary creation, literary figure, historical figure, young reader, reading, literary fiction, historical truth

Wypada jednak zauważyć, że pytania, jak są prezentowane postacie oraz jak przebiega ich odbiór, nie eliminują bynajmniej pytań, czym one są, jak istnieją i jaka jest ich rola w literaturze i kulturze literackiej. [...] Postać jest więc specyficzną mową literatury, można by nawet rzec: specyficznym gatunkiem literackim, typem dyskursu.

(Kasperski, 1998: 16)

POSTAĆ W LITERATURZE JAKO PRZEDMIOT BADAŃ

Niniejsza wypowiedź wpisuje się w nurt badań i dyskusji na temat pojęcia historyczności postaci i utworów literackich – w tym powieści i opowiadań – tworzonych z myślą o młodych czytelnikach. Problematyka przeobrażeń zachodzących w ramach tego rodzaju twórczości stanowi przedmiot ustaleń wielu autorów (o czym bardzo ciekawie pisze m.in. Gertruda Skotnicka, 1987; 2008), przy czym stale postuluje się o kolejne studia nad rozwojem tej odmiany gatunkowej, uzasadniając to m.in. potrzebą odkrywania nowych trendów, rozwiązań, metod, strategii tworzenia literackich obrazów przeszłości historycznej w zmieniających się uwarunkowaniach kulturowych, społecznych, aksjologicznych, obyczajowych, edukacyjnych itd. Nie bez znaczenia jest też – dobrze znane (choć dyskutowane) przeświadczenie – co do strategicznej i wielowymiarowej roli, jaką odgrywa postać literacka w utworze, a co sprawia, że w procesie lektury zwykle to właśnie ona – postać – najbardziej oddziałuje/wpływa na czytelnika, zwłaszcza młodego. Przyciąga jego uwagę, prowokuje, nurtuje, pobudza do refleksji, czy też wyzwała inne reakcje, pozostaje w pamięci, rozbudza wyobraźnię, emocje, inspirowa itd. Postać literacka „jest najkrócej mówiąc dyskursem i artystyczną antropologią. Te dwie właściwości rzutują na pozostałe” (Kasperski, 1998: 40). W szerszym – kulturowym i historycznym – wymiarze twierdzi się, że:

O nowości literatury nie świadczy ani nowy typ metafory, ani nowy model języka, ani nawet nie nowa filozofia, która może być po prostu przebraniem starych treści. O nowości literatury świadczy [...] nowy bohater. Świadczy on także rzeczywiście o nowej sytuacji społecznej, o nowym obliczu narodu [...] zmieniająca się sytuacja społeczna „powołuje” niejako nowe odmiany i wzory bohaterów, którzy otrzymują konkretyzacje w rozmaitych formach aktywności twórczej. Z tego powodu tak istotne znaczenie ma badanie owego kręgu zagadnień [...]. Bohater to nie tylko ktoś osiągający w jakimś zakresie najwyższą miarę, ale także po prostu człowiek. I właśnie człowiek, sprawa jego osobowości, staje się w coraz większym stopniu przedmiotem refleksji filozoficznej, psychologicznej czy kulturoznawczej – w najszerszym rozumieniu tego słowa (Kłak, 1990: 7).

W antropomimetycznej koncepcji postaci literackiej wyróżnia się jej dwa aspekty: „człękokszałość” i „tekstowość”. Decyduje o tym podzielane przez

wielu badaczy przeświadczenie, że postacie w literaturze odnoszą się wprost lub pośrednio do istot realnych, funkcjonując jednocześnie jako byty słowne i twory tekstowe. Postacie w literaturze należą w potocznym rozumieniu do świata fikcji. Fikcyjność jednych postaci nie wyklucza jednak podobieństwa innych do ludzi rzeczywistych. Postacie mogą być bez wątpienia – i bywają – przedstawieniami ludzi realnych („zacytowaniem” przypisywanych im cech), zobrazowanych jednakże według określonych reguł sztuki portretowania literackiego. Opiera się ono na zasadach faktograficznej i dokumentarnej wierności, prawdopodobieństwa, przybliżenia, detalizacji itd. Dopuszcza się przy tym stosowanie różnego typu *t r a n s f o r m a c j i*, jak na przykład hiperbolizacja czy „pomniejszanie” znaczenia postaci, metaforyczne przeniesienia na postać określonych znaczeń i skojarzeń symbolicznych. W wyniku tego „Na znaczenia pozaliterackie nakładają się „dodane” znaczenia figuralne oraz wartości ekspresywne, wynikające ze stosunku autora i/lub podmiotu mówiącego do przedstawionej postaci” (Kasperski, 1998: 35).

Postać jako integralny i niezbywalny składnik struktury utworu była i jest jednym z kluczowych ośrodków refleksji nad literaturą, na co zwracają uwagę autorzy wielu publikacji ukazujących historię kształtowania się spojrzenia na postać literacką w różnych okresach historycznych. W konstrukcji postaci literackiej wyodrębnia się zwykle: 1) wypowiedzi i język bohatera; 2) działania postaci: sposób bycia, postawy, decyzje, wybory, reakcje, motywacje, interakcje z otoczeniem itd.; 3) przestrzeń, tło, konteksty funkcjonowania postaci; 4) reakcje otoczenia wobec postępowania danej postaci (Chrzastowska, 1987: 426).

Omówienie literackich kreacji postaci historycznych w cyklu opowiadań „Zdarzyło się w Polsce” warto poprzedzić przywołaniem kilku ogólnych założeń dotyczących rozumienia pojęć kreacja, postać historyczna i fikcyjna. W badaniach literaturoznawczych nad miejscem i rolą postaci w strukturze tekstu literackiego podkreśla się niezmiennie ich doniosłość, niezbywalność, centralną pozycję. Wiążą one fabułę w wątki, skupiają uwagę i wzbudzają zainteresowanie czytelnika, oddziałują na jego sferę emocjonalną, poznawczą, wywołują przeżycia, dostarczają wzorów postępowania, odczuwania, myślenia, mogą być dla czytelnika źródłem samopoznania, autorozwoju. Istnieją różne sposoby i kryteria klasyfikowania postaci i bohaterów literackich. Jednym z nich jest ciągle dyskutowany podział na postacie autentyczne i fikcyjne w odniesieniu do literackich kreacji bohaterów znanych z historii (o czym przekonują przytaczane dalej fragmenty wypowiedzi niektórych badaczy).

Kreacja – w tym kreacja postaci – może być rozumiana jako „rewitalizacja czasu”, inwencja, twórcze działanie, dążenie do nowości, innego, niekonwencjonalnego przedstawienia/zrealizowania danego tematu, motywu, postaci (Karwatowska i in., 2016). Pokrewne kreacji pojęcie – kreacjonizm (do którego dalej nawiązuję) znajduje zastosowanie w badaniach teoretycznoliterackich nad strategiami konstruowania bohaterów literackich, ich rolą w strukturze utworów, wpływie na czytelników. Problematyka ta z kolei wiąże się ściśle

z dyskusjami na temat prawdy i fikcji w literaturze, autentyczności i fikcyjności postaci występujących, między innymi w beletrystyce historycznej dla młodych czytelników. Uwagę zwraca wielość stanowisk, typologii, brak jednoznacznych rozstrzygnięć, co w tego typu utworach daje się zidentyfikować jako prawdziwe a co fikcyjne, zwłaszcza jeśli chodzi o postać autentyczną, której obecność w historii potwierdzają fakty, źródła, zbiorowa pamięć przeszłości. Dlatego – jak zauważa Gertruda Skotnicka:

Analiza struktury postaci w beletrystyce historycznej na czołowe miejsce wysuwa problem kreacjonizmu. Z uwagi na udział pierwiastka kreacyjnego przywykło się w typologii postaci tradycyjnie wyodrębniać takie, które są oparte na pierwowzorach autentycznych, oraz takie, które tych pierwowzorów nie mają, nazywając pierwsze historycznymi, drugie – fikcyjnymi. Ten bardzo uproszczony schemat klasyfikacyjny opiera się na założeniu, że w pierwszych kreacjonizm został ograniczony faktami historycznie zaświadczoneymi, od imienia poczynawszy, w drugich – jest jedynym czynnikiem ich powieściowej egzystencji (Skotnicka, 2008: 237).

W tym miejscu warto zaznaczyć, że w badaniach nad strategiami tworzenia postaci w beletrystyce historycznej wyróżniają się co najmniej dwie tendencje:

- pierwsza rekonstruująca, rewitalizująca, przewartościowująca dawne dzieje (epokę, okres, wydarzenie, postać), bez względu na to, czy istnieje ich rzeczywisty pierwowzór, np. pierwowzór postaci, czy rodzi się ona w wyobraźni jako tzw. człowiek historyczny;
- druga to tzw. „kreacjonizm”, którego efektem jest postać „weryfikowalna tylko w planie ideowym, historiozoficznych założeniach utworu i w znacznie większym stopniu podporządkowana autorowi niż postać rekonstruowana (Stoff, 1982: 85).

Przywołane koncepcje kreowania postaci autentycznych korespondują z przekonaniem, że wykorzystywanie w tym procesie elementów rzeczywistości historycznej nie przeczy jej fikcjonalności, ponieważ wszystkie te elementy przechodzą przez świadomość twórczą pisarza, który tworzy z nich nową jakość. Oznacza to (jak przekonuje Skotnicka, 2008: 217), że pisarz ma prawo wykreować własną postać księcia Józefa Poniatowskiego (i każdą inną), wybierając informacje z dokumentów lub podręczników do historii i wypełniając wyobraźnią twórczą luki w materiałach historycznych dotyczące na przykład szczegółów z życia danej postaci, jej prawdopodobnych dylematów, stanów emocjonalnych, wewnętrznych niepokojów itd.

Warto podkreślić, że książki współtworzące przywoływany w tytule artykułu cykl, wpisują się w bogatą sięgającą XIX wieku tradycję pisarstwa historycznego dla dzieci i młodzieży, mającego przybliżyć młodemu pokoleniu dzieje ojczyste, rozwijać zainteresowanie narodową historią, sprzyjać wydobywaniu z wiedzy o przeszłości wniosków dla teraźniejszości i przyszłości (Skotnicka, 1987). Zebrane w pięciu tomach opowieści (po 10 w każdej części cyklu, który powstał w latach 2016–2018) przywołują odległą i bliższą historię. Świat w nich

ukazany – zlokalizowany w przeszłości, w zamkniętych już granicach wybranego okresu polskich dziejów, którego właściwości, koloryt, realia, problemy ewokują autorzy, korzystając ze źródeł i opracowań historycznych. Znajduje to potwierdzenie zarówno w tekście głównym, jak też w jego rozszerzeniu, które ma formę swego rodzaju „dopowiedzenia”/ czy też uzupełnienia wiedzy i lektury czytelnika na temat wydarzeń, postaci, okoliczności, kontekstów, jakie były związane z opowiedzianą historią. Służą poniekąd też jej uwiarygodnieniu i wyodrębnieniu ze strumienia fikcji literackiej, w której są zanurzone. W ten sposób spełniony zostaje wymóg historyczności utworu literackiego. W pojęciu tym – jak podkreśla Skotnicka – mieści się obok zjawisk natury formalnej – wizja materialnej i duchowej kultury określonej epoki, z typowymi dla niej postaciami uwikłanymi w proces dziejowy.

Procesy historyczne i ich uwarunkowanie, obok materiału faktograficznego i postaci, służą głównej funkcji powieści historycznej, jaką jest przypomnianie przeszłości. Opozycja „prawdy” i „zmyślenia”, czyli fikcji, faktu weryfikowalnego i kreacyjnego, podkreślana w dawnych definicjach, ustępuje nowszemu pogładowi, że każdy utwór literacki, a zatem również powieść historyczna, jest tworem fikcjonalnym. Jej fabuła może być homologiczna wobec rzeczywistości historycznej wydobytej z wiarygodnych źródeł (Skotnicka, 2008: 7).

Z takiego zapewne założenia wyszli współautorzy cyklu książek: „Zdarzyło się w Polsce” (wyd. Literatura, 2016–2018): Grażyna Bąkiewicz (GB), Kazimierz Szymeczko (KSZ), Paweł Wakuła (PW)¹. Jak podkreśla ostatni ze wspomnianych autorów – pomysłodawca projektu – „książki te są głównie dedykowane tym, którzy cenią i lubią historię oraz tym, którzy... za nią nie przepadają! Dzięki nim przekonają się, że historia Polski jest barwna i ciekawa, pełna nieoczekiwanych zwrotów akcji i trzymających w napięciu, dramatycznych wydarzeń”². Przypuszczalnie zamysłowi przedsięwzięcia mogła też patronować myśl, że

Każda powieść historyczna, nawet ta najwierniejsza wobec źródeł, pozostaje „lustrem współczesności”, ponieważ autor wpisuje w nią świadomość własnego czasu oraz aktualne problemy, oceny i sądy. Może zawierać przestrogi i wskazówki dla teraźniejszości bądź odsyłać fabularnymi sekwencjami do tego, co aktualnie wywołuje opozycję, słowem: może kształtować spojrzenie na przeszłość z perspektywy teraźniejszości (Skotnicka, 2008: 7).

¹ Kazimierz Szymeczko (KSZ), Grażyna Bąkiewicz (GB), Paweł Wakuła (PW): *Piastowskie orły – 10 opowiadań z czasów Piastów* (2016) – I PO; *Od morza do morza – 10 opowiadań z czasów Jagiellonów* (2016) – II ODM; *Husarskie skrzydła – 10 opowiadań z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej* (2017) – III HS; *Walka o wolność – 10 opowiadań z czasów rozbiorów* (2017) – IV WoW; *Odzyskana niepodległość – 10 opowiadań z czasów XX wieku* (2018) – V ON. Zapisane w nawiasach oznaczenia identyfikują w tekście artykułu przywoływaną część cyklu, a inicjały autora odnoszą się do cytowanego opowiadania.

² <https://www.taniaksiążka.pl/zdarzylo-sie-w-polsce-walka-o-wolnosc-adam-bahdaj-p-500474.html>, [dostęp: 27.05.2019].

Mając na uwadze to, jak ważną rolę pełnią w ludzkim życiu pierwsze doświadczenia lekturowe – związane np. z poznawaniem historii (w jej różnych wymiarach, w tym narodowym), warto postawić pytanie o strategię włączania w świat fikcji literackiej treści związanych z dawną i nieodległą historią, stosowane w najnowszych książkach dla młodych czytelników. Książki, do których nawiązuję w tym artykule wpisują się nurt pisarstwa historycznego dla młodych czytelników. W poświęconych temu studiach zwraca się uwagę na rolę tego rodzaju książek w realizacji celów związanych z oddziaływaniami wychowawczymi i socjalizacyjnymi, ale też samoedukacją, kształceniem poczucia tożsamości osobowej, narodowej i wspólnotowej (o czym szerzej tu nie będę mówić):

Powieść historyczna [...] uczestnicząc w szeroko pojętej edukacji historycznej tworzyła w świadomości pokoleń taki obraz przeszłości i kształtowała taki rodzaj myślenia historycznego, jaki wynikał z programów ideowych, ze stosunku do tradycji i teraźniejszości. Podając wiedzę o przeszłości, brała żywy udział w procesie edukacji społecznej, przekazywała bowiem określony system wartości, norm postępowania i obyczajowości. [...] Wpływając na kształt beletrystycznych wątków i motywów, na schematy fabularne i literackie wizerunki postaci stanowiła istotny składnik dziejów „słowem malowanych” (Skotnicka, 1987: 315–316).

Moja wypowiedź koncentrować się będzie wokół odpowiedzi na tak postawione pytania:

1. Kim są bohaterowie tego cyklu „Zdarzyło się w Polsce”? Jak można ich sklasyfikować?
2. Jaką rolę wyznacza się im w przestrzeni świata przedstawionego?
3. Jak są te postacie skonstruowane, co uznać można za charakterystyczne dla tych kreacji? Jaki kryje się w nich potencjał oddziaływania na młodych czytelników?
4. Nośnikami jakich wartości, znaczeń, sensów są te postacie?
5. Co zwraca uwagę w tych kreacjach? Czy i jak wpisują się one w świat wyobrażeń i doświadczeń współczesnych młodych czytelników (do których są przede wszystkim adresowane)? Na ile mogą ich zaintrygować, czy też jakie inne wywołać reakcje?

Próbując odpowiedzieć na tak postawione pytania, skupię się przede wszystkim na omówieniu rozpoznanych w toku lektury strategii i zabiegów retorycznych oraz innych rozwiązań, które zastosowano w wybranych kreacjach postaci historycznych wpisanych w fabułę opowieści tytułowanych: *Piastowskie orły*, *Od morza do morza*, *Husarskie skrzydła*, *Walka o wolność*, *Odzyskana niepodległość*. Przywołane tytuły i treść opowieści nawiązują do najbardziej znaczących dla polskiej historii wydarzeń, dat, postaci, miejsc, tradycji, zwyczajów, nazw, tytułów, zaczynając od czasów Mieszka, po Polskę Piastów, Jagiellonów i dalsze dzieje aż do współczesność znaczonej wejściem na drogę demokratycznych przemian dzięki Solidarności 80. Przyjęta formuła tego ujęcia – mimo czasowej rozciągłości, licznie przywoływanych faktów historycznych łączonych z fikcyjną

treścią - wydaje się bardzo ciekawa, dostosowana do możliwości percepcyjnych współczesnych młodych czytelników. Odpowiedź na pytanie o wyznaczniki charakteryzujące kreacje postaci wpisanych w świat książek z cyklu „Zdarzyło się w Polsce”, musi być poprzedzona ich ogólnym przedstawieniem. Kim są zatem te postacie? To zapisani w polskiej historii i pamięci zbiorowej bohaterowie, wśród nich: królowie, książęta, rycerze, kronikarze, duchowni, uczeni, artyści, pisarze, poeci, wojskowi, politycy, dyplomaci, dowódcy, żołnierze, obcokrajowcy, mniejszości narodowe, grupy wyznaniowe itd. Ich obecność reprezentują w omawianych opowiadaniach konkretne postacie, wymieniane z imienia i nazwiska, wpisane w określoną datami i przestrzeń historyczną. Są wśród nich między innymi: książęta i królowie z dynastii Piastów, Jagiellonów, królowie elekcyjni, Mikołaj Kopernik, Mikołaj Rej, Jan Kochanowski Ojciec Kordecki, Tadeusz Kościuszko, Napoleon, książę Józef Poniatowski, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Chopin, Maria Skłodowska-Curie, postacie zbiorowe, przypominające o wielokulturowości, wielowyznaniowości Polski (wśród nich: Żydzi, Kozacy, Ormianie, Tatarzy), walczący o polską wolność powstańcy (śląscy, styczniowi, listopadowi, warszawscy), żołnierze Piłsudskiego, wojsko polskie z czasów II wojny światowej, ludność cywilna, działacze Solidarności Sierpnia 80. itd. W przywołanej galerii postaci są też „zwykli” ludzie: mieszkańcy miast, dworów, grodów, wsi, miejscowości, wśród których główne role w literackim świecie odgrywają fikcyjne postacie młodocianych bohaterów (dziewcząt i chłopców) o staropolskich i współczesnych imionach. Są wśród nich między innymi: przygarnięty przez bandę zbójów 12-letni Gatek, który chciał zostać wojem; Leszka – oddana dwórka królowej Anny; utalentowana hafciarka Leosia, zaufana królowej Jadwigi, Wojtek – pomocnik Kopernika, Radek – syn mistrza Szymona, najlepszego płatnerza, 13-letni Rafał ordynans w Szkole Rycerskiej, Kordian – autor „Pamiętnika małego Polaka” i wiele, wiele innych małoletnich postaci, wokół których zogniskowane zostały najważniejsze wydarzenia polskiej historii.

Poniżej zamieszczam kilka przykładowych rozwiązań obrazujących efekty i niektóre strategie kreowania postaci historycznych w wybranych opowiadaniach. Przyjęte ujęcie obejmuje kolejno: dane personale postaci znanej z historii (imię i nazwisko); miejsce w cyklu „Zdarzyło się w Polsce” (z podaniem oznaczenia części, inicjałów imienia i nazwiska autora/-ki, tytułu opowiadania i numerów stron); hasłowy opis literackiej kreacji; wyliczenie zastosowanych zabiegów kreacyjnych.

KAZIMIERZ WIELKI

Miejsce w cyklu: I PO. PW. *Królewska sprawiedliwość. Opowieść z czasów Kazimierza Wielkiego*, 183–207.

Literacka kreacja i jej wyznaczniki: zapalony myśliwy, waleczny, „mocny człowiek”, dobry, zapobiegliwy gospodarz, ceniony przez poddanych za sprawiedliwość, dobroduszość, ganiony za rozpustne życie, niewierność mał-

żeńską i inne słabości, wyrozumiały, tolerancyjny, łaskawy wobec Żydów i innych mniejszości, człowiek mający wyrzuty sumienia z powodu krzywd wyrządzonych innym, potrafiący przyznać się do popełnionych błędów, żalujący za nie; uważny słuchacz, zainteresowany losem najuboższych itd.

Sposoby kreowania postaci w treści opowiadania: opis groźnej sytuacji i opis reakcji świadka wypadku (17-letni prosty chłopak z lasu, który udzielił pomocy rannemu królowi, nie wiedząc, że to król); motyw przyjaźni między królem a poddanym; ich szczere rozmowy, pomaganie sobie nawzajem; wypowiedzi monologowe (formie osobistych wyznań, relacji) np.: „A my to i owo słyszymy! Że Kazimierz wojny zwycięskie prowadzi, Krzyżakom i Czechom się nie daje! Że Ruś do Polski przyłączył! Hej! Mocny to człowiek! Mówią na niego „chłopski król”, bo broni ubogich kmieci przed ich panami!” (I PO: 191); osobiste wyznania: „Ja mam na głowie sprawę całego królestwa. Nawet nie wiesz, jakie to trudne! Jestem odpowiedzialny za los tysięcy ludzi...” (I PO: 200).

KRÓLOWA JADWIGA

Miejsce w cyklu: II OdM. GB. *Kronika pisana igłą. Opowieść z czasów króla Jadwigi*, 5–26.

Literacka kreacja i jej wyznaczniki: ukochana przez poddanych królowa-władczyni, kobieta-dowódca, żona Władysława Jagiełły; postać niezwykła, otwarta na innych, pełna dobroci, pobożna, ambitna, pracowita, mądra, czytana, odpowiedzialna, postępową, osoba potrafiąca rezygnować z własnego szczęścia dla dobra innych znawczyni sztuki, kultury, polityki, przywiązana do tradycji; postać bardzo zasłużona dla polskiej i europejskiej historii, troszcząca się o pamięć historyczną, jedność narodową miłośniczka nauki, chłonna wiedzy, nowych wyzwań itd.; nieszczęśliwie zakochana, dziewczyna-kobieta, której niespełniona miłość, smutek, żal, nie przeszkodziły przejść do historii jako jedna z najbardziej cenionych i pamiętanych „polskich królów” itd.

Sposoby kreowania postaci w treści opowiadania: monologi wewnętrzne postaci; motywy podróży, wędrowania, przełomowego wydarzenia; rozmowy królowej z poddanymi; rozmowy między poddanymi o królowej, jej zasługach, cechach; opisy sytuacji, zachowań i przeżyć; przypominanie wybranych faktów z biografii królowej w opowieściach innych bohaterów; narracja I-os. postaci fikcyjnej – Leosi najmłodszej z hafciarek Jadwigi –portretująca królową, jej niezwykle osiągnięcia, talenty, cechy itd.; odautorskie – dodatkowe informacje o Jadwidze, jej zasługach dla Polski i niepowetowanej stracie, jaką była przedwczesna śmierć królowej: „To jedyna kobieta w naszej historii, która była najprawdziwszym królem. [...] Szkoda że umarła tak młodo. Miała zaledwie 24 lata” (II OdM: 26).

MIKOŁAJ KOPERNIK

Miejsce w cyklu: II OdM. K.SZ. *Kopernik – światło prawdy. Opowieść z czasów Zygmunta Starego i Zygmunta Augusta*, 137–147.

Literacka kreacja i jej wyznaczniki: genialny uczony, astronom, lekarz, poeta, człowiek wielu talentów, kanonik, mieszkaniec kapituły warmińskiej we Fromborku; słynący z mądrości, niebywalej gościnności, wielbiciel dobrego jedzenia, nieugięty w realizacji swoich zamierzeń i przekonań; wytrwale dążący do wyznaczonych celów; autor epokowych dzieł, odwiedzany masowo przez innych uczonych z Polski i spoza jej granic; udzielający rad, wsparcia, cierpliwy, nieustraszony w bronieniu swoich racji.

Sposoby kreowania postaci w treści opowiadania: rozbudowane fragmenty biograficzne wplecione w tok narracji; zapisy dyskusji, rozmów, sporów uczonego z ludźmi nieumiejącymi otworzyć się na nową prawdę, nowe odkrycia; opisy przeżyć wewnętrznych postaci nieznajdującej zrozumienia dla swoich epokowych odkryć, ujawniające jego dylematy, osamotnienie, obawy, ale też wiarę we własne dokonania i przekonania co do słuszności obranej drogi; zastosowanie motywu przyjaźni i wzajemnego zrozumienia między astronomem a jego młodym pomocnikiem, któremu uczony udziela rad, dla którego staje się mentorem i autorytetem.

Opowiadania współtworzące cykl „Zdarzyło się w Polsce” realizują typowy dla opowieści historycznych tworzonych z myślą o bardzo młodych czytelnikach wzorzec gatunkowy, przy czym dają się w nich też odnaleźć innowacyjne rozwiązania służące z jednej strony modelowaniu przedstawianych historii i ich bohaterów, a z drugiej pozyskiwaniu do współpracy lekturowej młodocianego czytelnika, któremu oferuje się różne formy wsparcia i motywacji od budowania nastroju tajemniczości, czasami grozy, zagadkowości, anegdoty po dostarczanie wszelkich niezbędnych i dodatkowych informacji na temat bohaterów ojczystych dziejów. Do najbardziej charakterystycznych cech omawianych utworów z pewnością zaliczają się:

- dystans czasowy, historyczność wydarzeń i postaci sygnalizowane już w samych tytułach części cyklu i tytułach i podtytułach opowiadań, które mimo cyklicznego ujęcia i trójki autorów zachowują odrębność i autonomiczność, a jednocześnie stanowią ciąg książek celowo powiązanych ze sobą przemyślną koncepcją tematyczną i problemową oraz zbliżoną taktyką kreowania postaci i wydarzeń (Jakowska, 2011);
- adresat dziecięco-młodzieżowy, stawiający autorów przed koniecznością szukania rozwiązań warsztatowych (językowo-komunikacyjnych) i kreacyjnych, które pozwoliłyby udanie, ciekawie, atrakcyjnie łączyć materiał historyczny z fikcją literacką na miarę możliwości recepcyjnych współczesnego młodego czytelnika. Służą temu między innymi znajdujące się na końcu każdej części cyklu „Noty historyczne” zawierające informacje

- o czasie wydarzeń przedstawionych w każdym z 10 opowiadań (kolejnej części cyklu) i objaśnienia archaicznych wyrazów, nazw, tytułów, powieżeń. Podobną funkcję pełnią odautorskie komentarze/„dopowiedzenia”/ uzupełnienia zamieszczane bezpośrednio po każdym opowiadaniu (zapisane kursywą), których treść albo wzbogaca opowiedzianą historię o dodatkowe, bardziej szczegółowe informacje porządkujące, ciekawostki, albo/i przyjmuje formę podsumowania, klamry, refleksji wartościującej;
- postacie autentyczne – historyczne są zwykle wtapiane w ogólniejsze wydarzenia i zjawiska dziejowe, ich obecność jest wpisana w życie fikcyjnych postaci, z którymi wchodzi w różne zależności sytuacyjne, interakcyjne, emocjonalne, co z kolei sprzyja ich bliższemu, niekonwencjonalnemu poznawaniu, rozumieniu czy wartościowaniu; wiąże się to z ich heterogenicznym charakterem, tzn. łączą one w sobie autentyczność i fikcję; prawie w każdym opowiadaniu co najmniej jedna postać pierwszoplanowa – jest rówieśnikiem młodego czytelnika, co powinno sprzyjać lekturowemu zaangażowaniu, wejściu w przestrzeń opowiadanych i dziejących się historii;
 - główna funkcja tych opowiadań organizuje się wokół przystępnego, nieschematycznego, a zarazem wnikliwego i uporządkowanego przypomnienia historii, co potwierdzają zamieszczane w nich daty, nazwy miejsc, zawarte w tytułach i podtytułach oraz inaczej zlokalizowane i powtarzane sformułowania podkreślające miniony czas, np.: „Husarskie skrzydła. 10 opowiadań z czasów Rzeczypospolitej szlacheckiej”, „Kolorowy ptak. Opowieść z czasów Henryka Walezego”, „Kawa po wiedeńsku. Opowieść z czasów Jana III Sobieskiego”, „Akcja opowiadania toczy się w roku 1709”, „Akcja opowiadania dzieje się w roku 1683”, „Akcja opowiadania rozgrywa się w 1655” itd. (III. HS);
 - w obrębie każdego opowiadania występuje chronologiczny układ treści, z możliwymi retrospekcjami, przypomnieniami i nieskomplikowane wątki budowane często wokół motywów wędrownych, przygodowych, obyczajowych i okolicznościowych, pojedynków, scen bitewnych itd.;
 - w warstwie językowej opowiadań dominują żywe dialogi, potoczny styl mówienia, zastępowany uroczystym, podniosłym wtedy, gdy wymagają tego okoliczności, z bardzo oszczędnie stosowaną archaizacją językową w tekście głównym i prostotą wypowiedzi młodocianych i dorosłych bohaterów;
 - hybrydyczność i synkretyzm gatunkowy uwidaczniające się w często wprowadzanych do fabuły opowiadań elementów/wyznaczników charakteryzujących różne odmiany beletrystyki, chodzi głównie sensacyjność wydarzeń, wątki przygodowe i podróżnicze, motywy baśniowe i legendarne, wątki obyczajowe, psychologiczne, itd.;
 - wywoływanie iluzji dawności poprzez antykwaryczny „cytat”, elementy archaizacji językowej w rekonstruowaniu obrazów minionej przeszłości, hi-

storycznych przestrzeni, miejsc, krajobrazów, realiów codziennego życia, stosunków społecznych, obyczajowości itd.

ZAKOŃCZENIE

Literackie kreacje postaci historycznych zamieszczone w cyklu książek „Zdarzyło się w Polsce” stanowią nie tylko przykład żywotności i ciągłości tradycji tego typu pisarstwa, ale poniekąd też przeczą wieszczonym raz po raz przekonaniom o „końcu historii”, „kresie wielkich narracji” (Radomski, 2005). Tworzenie i wprowadzanie do obiegu czytelniczego beletrystyki historycznej wydaje się obecnie niezwykle istotne przede wszystkim ze względu na młode pokolenie, które dla świadomego rozwoju i „bycia” w kulturze – językowej, historycznej, literackiej, aksjologicznej, medialnej potrzebuje różnych form doświadczania ojczystych dziejów, związanych z nimi postaci, wydarzeń, pamiątek, znaków, miejsc, symboli, kodów itd. (Szpociński, 2021). Wypada w tym miejscu podkreślić, że przywoływane opowiadania, ich bohaterowie i lektura to tylko jedna z wielu możliwości rozwijania zainteresowań współczesnych młodych czytelników przeszłością i zachęcanie do jej krytycznego odkrywania na nowo, z nowych perspektyw, w aktualnych realiach i kontekstach kulturowych. Wykreowane w opowiadaniach cyklu „Zdarzyło się w Polsce” postacie historyczne zachowują potencjał kulturotwórczego, formacyjnego oddziaływania, otwierają się na nowe dialogi, na nowe odkrycia, nowe refleksje, oceny, pytania, wyobrażenia, a jednocześnie potrzebują „pracy pamięci”, uhistoryczniania (fizycznej) przestrzeni, w której żyjemy.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan, E., Bolecki, W. (red.). (2000). *Osoba w literaturze i komunikacji literackiej*. Warszawa: IBL.
- Chrzóstowska, B. (1987). *Poetyka stosowana*. Warszawa: WSiP.
- Karwatowska, M. i in. (red.). (2016). *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kasperski, E. (1998). Między poetyką a antropologią postaci. W: *Postać literacka. Teoria i historia*. W. E. Kasperski (red.). Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Jakowska, K. (2011). *O cyklu opowiadań. Z teorii historii cyklu narracyjnego w Polsce*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kosowska, E., Jaworski, E. (1990). Bohater w kulturze współczesnej. Wybrane zagadnienia. W: T. Kłak (red.), *Bohater w kulturze współczesnej. Wybrane problemy*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kosowska, E. (1990). Postać literacka jako tekst kultury. W: T. Kłak (red.), *Bohater w kulturze współczesnej. Wybrane problemy*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Markiewicz, H. (1983). Postać literacka i jej badanie. W: A. Martuszevska i J. Sławiński (red.), *Autor, podmiot literacki, bohater: studia. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Martuszevska, A., Sławiński, J. (red.). (1983). *Autor – podmiot – bohater: studia. Zarys dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowak, M. (2010). Przeciw literackości na korzyść prawdy. Powieść historyczna i źródła. W: W. Bolecki, J. Madejski (red.), *Zapisywanie historii. Literaturoznawstwo i historiografia*, Warszawa: IBL.
- Radomski, A. (2005). *Wielkie narracje i mikronarracje – etyczne dylematy współczesnego piśarstwa historycznego*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Skotnicka, G. (2008). *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Skotnicka, G. (1987). *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Szpociński, A. (2021). *Współczesna kultura historyczna i jej przemiany*. Warszawa: Scholar.
- Stoff, A. (1982). *Status postaci w prozie historycznej po roku 1945. (Rekonesans metodologiczny)*. W: Cz. Niedzielski i J. Speina (red.), *Postać w dziele literackim*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Varia

CATERINA BALISTRERI BONSAVER ORCID: 0000-0003-2046-5166
Independent Researcher, UK

Pedagogical Commitment in Time of Self-doubting: G. Oster's *Bad Advice* and Children's Literature as Adults' Carnival

Abstract: *Bad Advice* by Grigorii Oster is a hugely popular children's series offering playful, topsy-turvy advice, and was first published in Russia in 1990 – a time of enormous social and cultural change. At the core of my investigation is the way in which this series expresses a specific understanding of adults as bearers of pedagogical and intellectual agency in post-perestroika Russia. Between the early 1980s and the early 1990s, through debates on journals and newspapers, novels and films, Russian culture exposed false values, violence and authoritarianism as features that were profoundly rooted in Soviet society. This, however, ended up in a blind alley for those who claimed a moral and intellectual leading role, because adults were described as representatives of that violent society and able to affect younger generations. *Bad Advice* managed to overcome that blind alley by staging a carnival in which the narrative voice is both a member of the intelligentsia endowed with moral authority, and the legitimate provider of a new, non-conformist pedagogy. It eventually reaffirmed the old theme of the ubiquitousness of violence, delegitimizing the narrative voice's pedagogical claims and closing its carnival, before opening a new one, in a long series of collections of advice.

Keywords: Adults' self-representation, playfulness in children's literature, post-perestroika Russia, underground humor, carnival theory, holy fool

INTRODUCTION

Between the late 1980s and the 1990s, in that crucial time that saw the collapse of the Soviet Union, playfulness became a prominent feature in Russian children's literature and magazines. Many children's texts presented a mixture of humor, parody, fantasy and absurdist elements. Grigorii Oster's *Bad Advice*, a collection of verses containing humorous advice for children, is the most popular outcome of that wave, having sold millions of copies in Russia. Maria Poriadina has stated that Grigorii Oster occupies one third of the Russian "children's literature-oriented reading consciousness", and that this is especially due to *Bad Advice* (Poriadina, 2004). Scholars of Russian children's literature

and culture have underlined the pedagogical value of playfulness in the Russian post-perestroika and later post-Soviet context: humorous inversions, often bordering on nonsense and absurd, were a way of setting children and children's literature free from the imposition of false values and from the dominance of the collective over the individual in Soviet culture (Korf, 2006; Mäeots, 1997; Rudova, 2008; Arzamastseva and Nikolaeva, 2009: 469; 471–473). Ol'ga Korf underlines the fact that these children's texts directed their educative function at adults as well. She points out that, in the 1990s, children's writers used humor to invite "parents to go back to their children, helping them manage the troubles and adversities which were destroying human personalities" (Korf, 2006). The "troubles and adversities" in which these authors wrote their playful children's texts deserve a broader investigation, as this may cast new light on their texts – and *Bad Advice* in particular – as the site for adults' self-representation as bearers of pedagogical agency in post-perestroika Russia.

THE SOCIO-HISTORICAL CONTEXT

The tone of Poriadina's statement is echoed by multiple documents expressing anxiety, and in some cases sheer desperation, regarding both the failure of the country as a social and political system, and a catastrophic economic crisis (Waters, 1992: 129–130; Alexievich, 2016). During this time of rapid and challenging socio-historical transformations, individuals were officially being given new pedagogical responsibilities as parents and educators thanks to Gorbachev's reforms. In Catriona Kelly's words, throughout the Soviet epoch, "so far as the authorities were concerned, [parents'] principal role continued to be as recipients of advice about how to bring their children up" in line with common standards and guidelines (Kelly, 2007: 413). In the private sphere parents' approaches could differ from what was recommended in a number of ways (Kelly, 2007: 376–386). Furthermore, there were shifts in the understanding of the role of parents as providers of care and upbringing and of family as the ideal environment for the development of small children (Kelly, 2007: 415). Messages from official sources could vary, and sometimes contrast with each other (Kelly, 2007: 381–382)¹. However contradictory, these messages and practices had at their heart an emphasis on social responsibility and collective values (Kelly, 2007: 411; 416). "Parents", Susan E. Reid maintains, writing on the 1960s, "could not be entirely entrusted with their children's upbringing [...] for some continued to inculcate patriarchal values. Moreover, no child should remain outside a well-organized collective: only within the collective could the individual fully develop" (Reid, 2002: 144). According to Amy C. Butler and Ludmilla G. Kuraeva, the new, individual respon-

¹ Kelly observes: "The prevalence of 'spoiling', or the persistence of alternative gender values, was attributable less to a conscious desire to subvert, or to deviate from, official dictates, than to contradictory messages in these dictates themselves, and to the pressure of Soviet everyday life" (Kelly, 2007: 382).

sibilities concerning children's upbringing and education were not introduced in response to popular demand, and rather represented the fruit of international pressure (Butler and Kuraeva, 2001: 219). Crucially for a debate around Russian children's literature of the time, adults were questioning their own capacity to act as adequate providers of care and upbringing. In 1990, the journal *Detskaia Literatura* (*Children's Literature*) opened a debate significantly titled *Children: Anxieties and hopes*. Here an intellectual of the time, Andrei Bystritskii, defined the whole of perestroika as a matter of *vospitanie*, of upbringing. In his words, "all the debates, conflicts and discussions around [perestroika's] underlying reasons contain this question" (Bystritskii, 1990: 3). Bystritskii points out: "the trouble lies [...] in the fact that we have very unclear ideas about who we are and what our lives will be like in the future" (Bystritskii, 1990: 4). In 1991, a highly respected children's surgeon, Stanislav Ia. Doletskii, joined in the debate on abused and abandoned Soviet children by stating on *Pravda* that children were victims of abuse because their parents, in turn, had been raised in an authoritarian system, characterized by propaganda and oppression (Doletskii, 1991). Adults were here expressing the perception of being victims themselves and, at the same time, the instruments of a system that had corrupted the whole society (Akimov, 1991; Ravtovich, 1990). Upbringing could therefore be perceived as something potentially dangerous, even an act of violence *per se* (Gordeeva, 1990).

Russia was not new to anxieties towards the younger generations, and towards adults as providers of care and upbringing. The 1981 children's novel by Vladimir Zheleznikov, *Scarecrow*, and the 1983 film by Roland Bykov based on it, can be seen as an expression of an existential labyrinth involving both adults and children, and a desperate cry of "what has to be done?" addressed to the whole Soviet society. In the same period in which *Scarecrow* was released, mainstream culture saw the rise of the phenomenon known as *chernukha*: a form of "pessimistic neo-naturalism and muckraking" (Borenstein, 2003: 243) resulting in plays, novels, and investigative reporting. In literature and film, it referred to "the naturalistic depiction of and obsession with bodily functions, sexuality, and often sadistic violence, usually at the expense of more traditional Russian themes, such as emotion and compassion" (Borenstein, 2004: 242). Typically, these films had young protagonists with no values. Eliot Borenstein highlights that *chernukha* was motivated by social, and especially pedagogical, concerns, and that it was rooted in the idea of the social function of art. However, *chernukha* was overly negative, and eventually ended up in a blind alley for the adult's pedagogical agency. The ultimate truth that these authors tried to convey with their moral crusade consisted of the ubiquitousness of violence, and the idea that adults had infected young generations (Borenstein, 2008: 17)².

² See also Zorin, 1992: 202, in which it is stated that these writers and filmmakers wanted to heal the country through their works. In his discussion of *chernukha*, Borenstein draws on Zorin's essay. Birgit Beumers and Mark Lipovetsky support this analysis of *chernukha* (Beumers and Lipovetsky, 2009: 37).

When the reforms regarding family rights in the upbringing of children took place, some Soviet, and then Russian, children's writers and intellectuals showed a high level of commitment towards childhood and adults' pedagogical role. For example, the reintroduction of the foster care system was campaigned for by children's author Albert Likhanov through the *Sovetskii Detskii Fond Imeni V. I. Lenina* (V. I. Lenin Soviet Children's Foundation) in 1987. This was part of a larger stance in which, with perestroika, intellectuals felt that the time had arrived for them to take a more active role as moral guides of society. As Steven Lovell remarks, they did not want to be any longer "the passive, if respected, transmitters of cultural values", but finally part and parcel of the reforming process, "as the authorities' equal partners" (Lovell, 2000: 75). Nonetheless, they soon lost the charisma they formerly enjoyed, as did literature itself. In 1990 Aleksandr Genis published an article titled "A view from a blind alley". In it, the author addressed the question of the Russian literary intelligentsia's dismay after perestroika, maintaining that the loss of a common, general truth to support made intellectuals paradoxically incapable of dealing with the freedom of speech they had finally obtained (Genis, 1990. See also Gudkov and Dubin, 1993; Gudkov and Dubin, 1993b; Dubin, 1993: 304–311; Clark, 1993).

It is in this climate, in which the general structures of trust which sustained Soviet society were collapsing (Hosking, 2009, 2005, 2004), including the traditional prestige and ethical authority of intellectuals and of the written word, that some children's texts fostered a pedagogical practice based on humor and funny inversions. Writing for children inspired by a pedagogical vocation therefore implied embarking on a defense of literature and of intellectuals as valid sources of moral guidance, which acquired the features of a quest for truth and for the possibility of advocating it.

MOCKING DIDACTICISM AND SOVIET DISCOURSE

The pedagogical, albeit non-conformist, inspiration behind *Bad Advice* was clear since the appearance of these verses in the first issue of the children's magazine *Tramvai* in 1990³. These were accompanied by a short introductory text:

Scholars have recently discovered, with some surprise, that there exist disobedient children who do everything upside-down. They are given useful advice, such as 'Wash yourselves in the mornings', and they stop washing themselves. They are told: 'Greet one another', and they start not to greet anyone. Scholars established that these children should not be given useful advice, but, rather, bad advice. They will do the opposite of what they are told, which will turn up to be the right thing! Here are some pieces of advice for disobedient children. Obedient children must not read them (Oster, 1990: 10).

³ The first poem later published in one of the collections of *Bad Advice* appeared in the journal *Kolobok* as early as in 1983, and was titled *The Brave Cook*. Grigorij Oster tells about this himself in Oster, 2007.

It was the epitome of the topsy-turvy children's literature of the post-pere-stroika period, moving away from didactic tones and encouraging a creative, individual response in the young reader. The key to understanding these short verses was clear: they worked as upside down advice, in which the sense is supposed to be the opposite of what is stated, such as in the following example:

When you become an elderly person,
You'd better walk.
Don't take the tram – all the same
You will have to stand there.
Today there are still a couple of idiots
Who will give you their seats,
But in those distant times
There will be no one like that left (Oster, 1990: 10).

In the same year, *Bad Advice* was published as a book: *Bad Advice: A Book for Disobedient Children and for their Parents*, with illustrations by Aleksandr Martynov, Vladimir Burkin and V. Dun'ko. As we learn from the back cover, the book was financially supported by Grigorii Oster, and part of the income was devolved to the V. I. Children's Fund campaigned for by Albert Likhanov. Through the new subtitle, *Bad Advice* explicitly included adults as its audience and introduced itself as a new pedagogical model that replaced an old and unfruitful understanding of the educative process.

In 1991, a new edition of *Bad Advice* was published with illustrations by A. Semenev. However, the series is especially associated with the name of Andrei Martynov. He is particularly known for the illustrations of *Bad Advice*, *Bad Advice 2* and *3*, which were published between 1994 and 2001 and then gathered in *All Bad Advice* in 2004. My analysis of *Bad Advice* will especially focus on these three books because, as I will argue, they form a coherent whole, and give us the possibility of discussing *Bad Advice* as a work with its own internal structure in which a specific discourse on adulthood can be detected.

Bad Advice (which from now on I will refer to as *Bad Advice 1*, so as to make it clear that I refer to the edition illustrated by Martynov in 1994), opened with an introductory note which was almost identical to the one that appeared in the previous versions. However, *Bad Advice 1* presented a novelty, and this was a final section entitled *The Book of the Tasty and Healthy Food of the Ogre*. It offered a collection of recipes for ogres, who, as is well known, eat children. The recipes varied from "Stupid Child with Dumplings"; "Sour Children Soup", or "Curious Little Girls with Soft Rolls". It was a parody of *The Book of Tasty and Healthy Food*, first published in 1939 and reprinted several times, especially in the 1950s. This book promoted the most common recipes and food habits of the Soviet people. As Gian Piero Piretto explains, each edition linked the theme of food to Soviet happiness, and soon became the object of unofficial hilarity (Piretto, 2009: 79–96). In 1958 *The Book of Tasty and Healthy Food* was

included in *The Book of Useful Advice*. This was an extremely popular household manual, which brought together books with advice about the most disparate fields of everyday life, from the care of an orchard to the application of makeup (Kelly, 2001: 312–93). This too, like all advice literature, became the object of unofficial mockery among young people and the creative intelligentsia until the early 1990s, as expressed, for example, by *anekdoty*, the Soviet jokes (Kelly, 2001: 360–61; Arzamastseva and Nikolaeva, 2009: 471)⁴. These intertextual aspects were stressed in the subsequent development of the series *Bad Advice*, and became one of its hallmarks. Indeed, mocking didacticism in *Bad Advice* went hand in hand with mocking the Soviet discourse, and the title of the series itself made fun of Soviet manuals⁵. Martynov's illustrations made the reference to Soviet culture even more explicit.

In the following example it is the anthem of International Socialism which is being ridiculed:

If you are going to destroy
The whole world of violence
And besides dream of becoming
Everything while you are nothing
Then follow us bravely
Along the paved way.
We may even move over for you (Oster, 1994).

In the spirit of internationalism, the illustration shows representatives of different nations walking towards the top of a hill where a red flag is. However, they are not aware that a ravine awaits them beyond it. On the next page, a statue of Lenin, covered in cobwebs, points towards the flag. It is important to note that in this text the narrative voice uses the pronoun 'we', adults, as opposed to 'you', the child. However, by mocking the Soviet symbols and categories the narrative voice of *Bad Advice* is not only stating his adulthood, but also his belonging to a specific group: that of the producers and consumers of Soviet underground humor, usually referred to as *steb* or *prikol*. *Steb* ridiculed Soviet discourse and its mythologies through a variety of forms. By the early 1990s, underground humor was abandoning the reference to Soviet discourse as its main object of humor (Yurchak, 2006: 275–276). In other words, by the time *Bad Advice* started being published, the Soviet discourse had already been deconstructed⁶. What is significant here is that, with perestroika,

⁴ Unofficial Soviet literature in the 1960s and 1970s such as Erofeev and Dovlatov's prose often made reference to advice literature in a parodic fashion (Kelly, 2001: 362–64).

⁵ See Maslinskii, 2010 for a structural breakdown of Oster's children's work as a parody of Soviet school textbooks and pedagogical literature.

⁶ In his analysis of Sots-Art, Evgenyi Dobrenko underlines the fact that by 1990 Sots-Art artists were already addressing Socialist Realism both as the code of power and as an already delegitimized, already deconstructed, discourse (Dobrenko, 1990: 170).

steb culture had a specific meaning in people's perception, and this was especially associated with a provocative stance directed at the Soviet discourse and which was endowed with an ethical value. Underground Soviet humor was being perceived as an anti-Soviet intellectual code, the language of truth-telling (Yurchak, 2006: 4–8, 227). By referring to this form of underground humor and replicating its capacity to turn Soviet discourse upside down and expose its absurdity, the narrative voice of *Bad Advice* introduced himself as the representative of a group of intellectuals who had been able to state the truth in a time of oppression and censorship, and therefore deserved the reader's trust.

THE POST-PERESTROIKA POETICAL-PEDAGOGICAL FOOL

Bad Advice 2 in 1997 opened with a new, brief introduction. To the earlier slogan: "obedient children are not allowed to read", it now added that in the case of too obedient children these pieces of bad advice would be useful anyway: "as a vaccination against stupidity" (Oster, 1997). Challenging the reader to guess the real meaning of the advice, each page of this book worked as a riddle to be solved. Johan Huizinga connects both some sort of playful advice and the riddle to the ancient tradition of the sacred riddle, in which an ultimate, sacred truth had to be guessed and understood (Huizinga, 1955: 105–118). *Bad Advice* hides truths, and encourages children to develop and trust their own intellectual skills. The upside down logic and the use of laughter in this series reveal a carnivalesque vein associated with a pedagogical attitude, which makes this collection of verses part of what Maria Lypp calls "poetical-pedagogical fools' discourse". By this expression, Lypp refers to a trend in Western European children's literature, very popular in the sixteenth century, which can be referred to as Grobian literature. Grobian constantly breaks society's rules. Laughter was, in these texts, an instrument for educational purpose, because it was easy to guess the correct behavior for one's everyday life: the opposite of what Grobian suggested. As Lypp explains, in contrast to Grobian, the eighteenth century character of Struwwelpeter is punished for infringing social conventions and violating taboos, and punishments are as comical as they are extreme (Lypp, 1995: 183–189). Oster's series sites itself halfway between Grobian and Struwwelpeter literature. If readers were to follow the narrative voice's initial instructions while reading the book, they would draw conclusions such as "give up your seat in the tram". In fact, a more proper interpretation seems to be the following: be aware of social norms when these stem from good sense and logic and are useful for your wellbeing, but keep alive the subversive attitude that is intrinsic to childhood. "Remain a Grobian!" suggested the sixteenth century texts, according to Lypp (Lypp, 1995: 185); "Be like this child!" *Bad Advice* appears to be saying. In Larissa Rudova's words, every single piece of advice is an "invitation to subversion" (Rudova, 2008). Nevertheless, the book shows

some features of the Struwwelpeter texts. The child of *Bad Advice* is often punished for his subversive ventures. It is usually the father that performs the punishment, and this is always corporal. In other cases, the body of the child is involved in accidents that are again caused by his rebellious or simply non-conventional behavior, thus appearing as punishments. The violent consequences of the child's norm-breaking attitude are often comic. However, the reiteration of violent scenes throughout the books is such that those who read *All Bad Advice*, one poem after the other, will soon feel puzzled. Perplexity arises because, on the one hand, an adult narrative voice is inciting children to subversion; while on the other he is describing a rebellious child who is the object of punishment. We see the child tied up to a chair when he refuses to eat what he does not like, threatened with mom's rolling pin, with plasters on his backside, chased by an armed crowd, pierced by knives and scissors, or beaten and humiliated with his trousers pulled down. The list of what the child is subjected to both in the texts and the illustrations could carry on, but there is one image in the book that seems to summarize all the other representations of violence: the father's belt. It occurs obsessively throughout the three books, especially in the illustrations, where it always appears firmly held in the father's hands. Corporeal punishment was a widespread reality in Soviet Russia, especially among working class and peasant families, and it was the father who traditionally carried it out (Kelly, 2007: 388; 390). In this regard, the display of violence in the book seems to hold a message for children (*claim your rights, defend yourselves*) and their parents (*no violence against children*). However, a literary work such as *Bad Advice*, with its playful reworking of symbolic categories, suggests we can interpret its violent component as something more than just a realistic element. *Bad Advice 1, 2 and 3*, and *All Bad Advice*, appear particularly indebted to a specific form of *steb* culture called *sadistskie stishki* (sadistic verses), with their staging of violence and their almost splatter effect. They consisted of short anonymous lines full of black humor, equally popular among both adults and children, and in which the latter were either objects or agents of violence. These micro-stories were likely to produce amusement or disgust, or a mixture of the two, in the listener, as is the case in the following example:

A little girl found a grenade in the field.
 "What is this, uncle?" with trust she appealed.
 "Pull on the ring," he said, "you will find out."
 For a while her bow will be flying about (Yurchak, 2006: 254–256).

The following piece of *Bad Advice* is reminiscent of the sadistic verses:

Those who have never hopped off a balcony
 With mum's umbrella
 Cannot for now call themselves

Shock paratroops.
 They won't fly like birds
 While the crowd screams alarmed,
 They won't lie in hospital
 With a broken arm (Oster, 1994).

The genre of sadistic verses started in adult circles in the 1970s and became popular among children in the 1980s (Lur'e, 2007: 288). In the 1990s, sadistic verses represented a meaningful part of the cultural background of those who had been students in the early 1980s and were now parents, eager to share with their children their old forms of amusement (Novitskaia, 1992: 105). According to Mikhail Lur'e, children found these verses funny because they ridiculed adult culture, or Soviet official children's poetry, characterized by a sugary tone. Adults, on the other hand, invested these verses with a broader satirical function, because they mocked and discredited the Soviet discourse, including the myth of the happy childhood, the emphasis on seriousness and sentimentalism, and an overall "pedagogical idiotism". Nonetheless, Lur'e argues that the main feature of these verses was not the attack on the Soviet, official, discourse, but their sadistic inspiration, their play with the categories of health and illness, life and death, wholeness and fragmentation of the body, which may or may not be combined with political, anti-Soviet, motives (Lur'e, 2007: 290–301).

Notably, sadistic verses stimulated in Russian people a sense of coherent identity (by bringing generations together, making them feel part of one specific circle) and, simultaneously, a split in the self, a sense of estrangement⁷. *Bad Advice* appears to have inherited from this form of underground culture dynamics between cultural self-identification and alienation. *Bad Advice 3* presents the reader with a last piece of advice which offers us an interesting reworking of this specific feature, and an interpretative key to the fact that violence occurs not simply because the child character fails to behave sensibly, but because he acts upon the subversive influence of the narrative voice. The text reads as follows:

Childhood is the most beautiful thing
 Man has ever received.
 Its light gleams through the years
 As souls grow up.
 Know that in every adult's heart
 There's a special corner,
 Where dad's old belt
 Lies, rolled up like a cripple (Oster, 2001).

The illustration shows a trembling man in tears, looking at the white and black picture of a man with similar features, which we understand to be his father, caught in the act of beating a little boy with a belt. The boy is crying

⁷ See also Yurchak, 2006: 255.

and his trousers have been pulled down. Next to the horrified man, an open trunk with a belt in it is visible, underlining the continuity between the picture – with the act of violence portrayed in it – and the current life of this adult. It should be noted that the belt in the trunk appears to be alive: one of its ends stands straight as if it were a snake which has just been woken up by music. The adult in tears has the facial features of Grigorii Oster. The narrative voice adopts the name of the authorial persona, and tells his readers that he is the man who has been subjected to violence and is potentially able to use violence, in turn, because of the belt he brings within himself. The belt becomes the symbol of a patronizing, oppressing power of which the adult feels a victim but also, at least potentially, a perpetrator. The uncanny effect of this last piece of advice is amplified by the fact that the book opens with a new introductory note that for the first time specifies that these vaccinations against stupidity are intended for teachers as well. Thus the circle of the interlocutors of *Bad Advice* enlarges, and involves children (both “obedient” and “disobedient”), and the main stakeholders in the educative process: parents and teachers. It is to all of them that the narrative voice makes his confession. This last poem of the book abruptly interrupts the comic flow of upside down advice, of infractions and punishments at the expense of a helplessly rebellious child. The adult narrative voice of *Bad Advice* had repeatedly encouraged the child to be a Russian Pippi Longstocking, Astrid Lindgren’s child character who lived alone, slept with her feet on the pillow, and had at her disposal plenty of gold to face her life independently. But this post-perestroika Russian child can only be a Pippi whose cheeks are all red from slaps.

BAD ADVICE AS THE ADULT’S CARNIVAL

My interpretation of the contradictions of *Bad Advice*, including violence, and this last poem in particular, draws on Maria Nikolajeva’s application of Mikhail Bakhtin’s theory of carnival to children’s literature. Nikolajeva draws attention to Bakhtin’s view of literature itself as carnival. In her words, this is “a symbolic representation of a socially liberating process, a subversive, that is, disguised, interrogation of authorities” (Nikolajeva, 2010: 10). The adult voice in a children’s book, Nikolajeva maintains, functions as the ruler of the carnival: the one who has the power to allow children to deviate from the existing order in total freedom from social restrictions – because this is the condition for the *status quo*, that is aetonnormativity, or adults’ rule as the only possible norm, to be maintained once the carnival is over (Nikolajeva, 2010: 1–11). The condition of the post-Soviet adult, who had been officially deprived of independence as a care-provider by the State for decades and was now being confronted with new individual pedagogical responsibilities during extremely challenging times, suggests we can turn upside down the Bakhtinian approach proposed by Nikolajeva. In other words, *Bad Advice* is a carnival in which the

adult's, and not the child's, aspirations and desires are temporarily fulfilled before the *status quo* is established again. The aspiration that here finds a realization lies in the pedagogical value of the series. The adult narrative voice opens the book by introducing himself as the independent promoter of a new form of upbringing, in which children of the post-perestroika period are set free from authoritarian approaches that require uncritical obedience. The adult narrative voice's claim to pedagogical agency appears to be partly grounded on his willingness to question adults' power, their presumed omniscience and infallibility. Indeed, adults' discourse and adult figures are often ridiculed throughout *Bad Advice* 1, 2 and 3. For the narrative voice of *Bad Advice* to fulfil his aspiration to being a reliable educator he has to set himself apart from the general category of adults. Adopting what Lypp termed the poetic-pedagogical fool's discourse enables him to point his finger towards adults' shortcomings without himself being included in this category, and therefore claiming the readers' trust and accomplish his carnival.

It should be noted that in *Bad Advice* the fool's discourse merges with other forms of foolishness (*durachestvo*) which are specific to Russian culture, and in particular the *iurodivyi*, or holy fool. The association of narrative strategies such as riddles, playful inversions and parody with *iurodstvo* was customary in Russia in the 1990s and earlier. As scholars such as Sergey A. Ivanov and Oliver Ready point out, these associations are often inaccurate, because they neglect the specificity of the language and the motivations of the *iurodivyi* (Ivanov, 2006: 412; Ready, 2012: 33). However, the fascination of Russian culture with the *iurodivyi* is significant *per se*, and while referring to the narrative voice of *Bad Advice* in terms of *iurodstvo* emphasis should be put on the cultural filter through which the *iurodivyi* has been transformed into a model of the Russian intellectual, which answered to a specific set of needs and values (Ready, 2012: 33–34). In Russian culture, the *iurodivyi* is associated with theatricality, implying elements of ambiguity; with truth-telling; or with suffering and Christ's passion (Ready, 2012: 36–37). Above all, the *iurodivyi* is "a model of otherworldliness" (Ready, 2012: 38). Let us see how the narrative voice of *Bad Advice* embodies *iurodstvo* but eventually finds in its very code an obstacle, which puts an end to his carnival, or, in other words, puts an end to his self-representation as a capable educator.

Both the common fool, the *shut*, and the holy fool, the *iurodivyi*, often rely on the power of laughter to communicate. Nonetheless, in Russian Orthodox culture it is only the *iurodivyi* who turns to laughter in order to transform the crowd ethically, and in this highest sense, to teach (Panchenko, 1984: 85). The last illustrated text of *Bad Advice* 3 suggests that the cultural model of reference in Oster's series is *iurodstvo*, including the *podvig* as a means of expression. The *podvig* is an ethical act whereby the would-be *iurodivyi* has the courage to acknowledge sin within himself. In this rested the meaning of the *iurodivyi*'s nudity: by confessing his sin and setting himself free from decep-

tions, he figuratively undresses. Only after undressing can the *iurodivyi* leave the space of sin and undertake the road to holiness (Kauchtschischwili, 2001: 259). In the piece of advice that concludes *Bad Advice* 3, the narrative voice appears to be performing a real *podvig*. By acknowledging the belt, he takes the sin onto his shoulders; he humiliates himself before the eyes of the crowd, and has the courage to acknowledge sin, having got rid of self-deception. In accordance with the *iurodivyi*'s code, *Bad Advice* employs the disruption of commonly shared values and overturns what has been established. Crucially, though, the narrative voice cannot make any reference to a higher order, be it a religious or political faith. The significance of this difference between the narrative voice of *Bad Advice* and the *iurodivyi* can be clarified if we take into account the fact that the *iurodivyi* enjoys a very specific kind of liminality. He is perceived as "a man from another world at the very heart of this world" (Clément, 2001: 182): he takes the sin onto his shoulders, and includes himself among the crowd that has been so far the object of his mockery, but his extraneousness is guaranteed by his representing the transcendental on earth, and the promise of the realization of this transcendental order (Clément, 2001: 181). Without this eschatological dimension, the *iurodivyi*'s actions are only *monstrous*, an abortion, as a possible etymology of his name suggests. Thus, the final piece of bad advice marks the end of the carnival: the narrative voice can no longer carry on teaching; his narrative has to stop here, and, indeed, the book ends here.

This final piece of bad advice expresses the impossibility of an ethical renewal, or at least the impossibility for the narrative voice to take part in it. There is a paradoxical element here: by including himself among those who potentially contribute to violence and oppression, the narrative voice accomplishes the *podvig* of the *iurodivyi*, and he does this through the *iurodivyi*'s shocking language. And yet, this figurative undressing turns into a declaration of pedagogical inadequacy. The *podvig*, which entails the *iurodivyi* to a didactic function, here nullifies itself. The shadow of violence and tyranny which supposedly kept on living within adults, and which had been the object of heated debates in the 1980s and at the beginning of the 1990s, reappears.

BAD ADVICE AND A MACROTEXT AND THE REPRODUCIBILITY OF THE CARNIVAL

In *All Bad Advice*, published in 2004, the three books illustrated by Martynov were brought together. The collection is organized coherently so as to represent a narrative in its own right, developing the theme of the adults' carnival. It opens with the three introductory notes, now entitled "Author's reflections on who can read this book". "The book of tasty and healthy food of the ogre", which concluded *Bad Advice* 1, has not been included in this new version, as if it were superfluous in the plot which *All Bad Advice* develops. Other substan-

tial changes concern the fact that the second book ended with a “Proshchal’nyi sovet” (“Farewell advice”), while now this appears at the end of the collection, after many texts drawn from *Bad Advice* 3, but immediately before the text on the belt that lies in the heart of every adult. In other words, the three books together form a coherent discourse on adulthood, a coherent carnival, with a neat macrotextual structure. Italian semiotician and literary critic Cesare Segre explains that we have a macrotext when “texts, totally or partially autonomous, [...] have been grouped together to form a more ample text [in which] the overall structure of their forces of cohesion is reinforced” (Segre, 1988: 31–32). A crucial aspect of macrotexts is their coherence, and this “must be considered in terms of progression whose later phase assimilates the earlier” (Segre, 1988: 32). The structure of *All Bad Advice*, described above, respects this progression.

All Bad Advice is a macrotext which states the temporary nature of the adult’s carnival, making the final text about adults as agents of tyranny its last word. And yet, other collections of *Bad Advice* followed. The playful nature of *Bad Advice* is indeed a safety net, allowing the game to start again, and thus to re-open the carnival. Today, there are so many collections of *Bad Advice* that Oster has been accused of repetitiveness (Iakovlev, 2000).

CONCLUSIONS

The series *Bad Advice* ultimately exposes the difficulty entailed in both being on the frontline of social and cultural transformation, and therefore inside time, and yet offering oneself as someone who is extraneous to that which requires transformation, and therefore not affected by time. This was the dilemma which many Russian children’s authors of the post-perestroika period were confronted with as adults and intellectuals. *Bad Advice* tries to solve it through traditional forms of playfulness and laughter which assigned its narrative voice a liminal, albeit temporary, position: from another world at the very heart of this world.

BIBLIOGRAPHY

PRIMARY SOURCES

- Bykov, R. (Director.) (1983). *Chuchelo* [Scarecrow] [Motion picture]. Russia.
 Iakovlev, L. (ed.). (1990). *Ku-ka-re-ku: Skazki i komiksy dlia detei i vzroslykh*. Moscow: Slovo.
 Oster, G. (1990). *Vrednye sovety. Tramvai*, 1, 10–11.
 Oster, G. (1990). *Vrednye sovety: Kniga dlia neposlushnykh detei i ikh roditel’ei*. Moscow: Moskovskii knizhnyi dvor.
 Oster, G. (1990). *Vrednye sovety*. Moscow: Detskaia literatura.

- Oster, G. (1994). *Vrednye sovety: Kniga dlia neposlushnykh detei i ikh roditelei*. Moscow: Rosmen.
- Oster, G. (1997). *Vrednye sovety– 2: Kniga dlia neposlushnykh detei i ikh roditelei*. Moscow: Rosmen.
- Oster, G. (2001). *Vrednye sovety– 3: Kniga dlia neposlushnykh detei i ikh roditelei*. Moscow: Astrel'.
- Oster, G. (2004). *Vse vrednye sovety*. Moscow: Planeta detstva.
- Zheleznikov, V. (1981). *Chuchelo*. Moscow: Detskaia literatura.

SECONDARY SOURCES

- Akimov, V. (1991). Nado nachinat' s sebia. *Detskaia literatura*, 2, 16–19.
- Alexeevich, S. (2016). *Second-hand Time*. London: Fitzcarraldo Editions.
- Arzamastseva, I.N., and Nikoleva, S. (2009). *Detskaia literatura*. Moscow: Akademiia.
- Beumers, B., Lipovetsky, M. (2009). *Performing Violence: Literary and Theatrical Experiments of new Russian Drama*. Bristol: Intellect.
- Borenstein, E. (2008). *Overkill: Sex and Violence in Contemporary Russian Culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Borenstein, E. (2004). Chernukha. In: J. R. Millar (ed.), *Encyclopedia of Russian History* (342–343). New York: Thomson Gale.
- Butler, A.C., Kuraeva, L.G. (2001). Russian Family Policy in Transition: Implications for Family and Professionals. *Social Service Review*, 75 (2), 195–224.
- Bystritskii, A. (1990). Zametki o vospitanii v epokhu demokratizatsii i glasnosti. *Detskaia literatura*, 9, 3–6.
- Clark, K. (1993). Not for Sale. The Russian/Soviet Intelligentsia, Prostitution, and the Paradox of Internal Colonization. *Stanford Slavic Studies*, 7, 189–205.
- Clément, O. (2001). Follia e santità. In: A. Mainardi (ed.), *Forme della santità russa: Atti dell'VIII convegno ecumenico internazionale di spiritualità ortodossa: Sezione russa* (179–93). Magnano (BI): Edizioni Qiqajon.
- Dobrenko, E. (1990). Preodoleniie ideologii: Zametki o sots-arte. *Volga*, 11, 164–84.
- Doletskii, S. Ia. (1991). Po isku detstva. *Pravda* (1 March), 3.
- Dubin, B. (1993). Zhurnal'naia kul'tura postsovetskoi epokhi. *Novoe Literaturnoe Obozrenie*, 4, 304–311.
- Genis, A. (1990). Vzgliad iz tupika. *Ogonek*, 52 (December), 17–19.
- Gordeeva, G. (1990). Sliskom sil'nee?...*Detskaia literatura*, 4, 8–11.
- Grigorii, O. (2007). Ia predatel' v strane vzroslykh. *Tikva*, 599 (52). Download from: <http://viknaodessa.od.ua/newspaper/news/?8200>.
- Gudkov, L., Dubin, B. (1993). Bez napriazheniia....: Zametki o kul'ture perekhodnogo perioda. *Novyi Mir*, 2, 242–255.
- Gudkov, L., Dubin, B. (1993b). Konets kharizmaticheskoi epokhi: pechat' i izmeneniia v sistemakh tsennostei obshchestva. *Svobodnaia Mysl'*, 5, 32–44.
- Hosking, G. (2004). Forms of Social Solidarity in Russia and the Soviet Union. In: I. Marková (ed.), *Trust and Democratic Transition in Post-Communist Europe* (47–62). New York: Oxford University Press.
- Hosking, G. (2005). The Intelligentsia and Russia's Twentieth -century Crisis of Trust. In: F. Björling and A. Pereswetoff-Morath (ed.), *Words, Deeds and Values: The Intelligentsia in Russia and Poland during the Nineteenth and Twentieth Centuries* (229–52). Lund: Lund University, Department of East and Central European Studies.
- Hosking, G. (2009). Is Russia Really Different? Reflections on Structures of Trust. *The East-West Review* (Spring Edition). Download from: <http://www.bearr.org/en/node/1512>.

- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens: A Study of the Play Development in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Iakovlev, L. (2000). Detskie pisateli ne khotiat byt' avtorami. *Nezavisimaia Gazeta* (10 August). Download from: https://www.ng.ru/izdat/2000-08-10/4_child.html.
- Ivanov, S.A. (2006). *Holy Fools in Byzantium and Beyond*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kauchtschischwili, N. (2001). La santità laica nella letteratura russa. In: A. Mainardi (ed.), *Forme della santità russa: Attidell'VIII convegno ecumenico internazionale di spiritualità ortodossa: Sezione russa* (255–277). Magnano (BI): Edizioni Qiqajon.
- Kelly, C. (2001). *Refining Russia: Advice Literature, Polite Culture and Gender from Catherine to Yeltsin*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, C. (2007). *Children's World: Growing Up in Russia 1890–1991*. New Haven and London: Yale University Press.
- Korf, O. (2006). Iumor epokhi vseobshchei depressii. *Ostrovskrovishch*, 06, supplement to *Biblioteka v shkole*, 14 (170), 16–31. Download from: <http://lib.1september.ru/2006/14/3.htm>.
- Lovell, S. (2000). *The Russian Reading Revolution: Print Culture in the Soviet and Post-Soviet Eras*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Press LTD.
- Lur'e, M. (2007). Sadistskii stishok v kontekste gorodskoi fol'klornoi traditsii: Detskoe i vzrosloe. *Antropologicheskii forum*, 6, 287–309.
- Lypp, M. (1995). The Origin and Function of Laughter in Children's Literature. In: M. Nikolaeva (ed.), *Aspects and Issues in the History of Children's Literature* (183–189). Westport: Greenwood Publishing.
- Mäeots, O. (1997). Topsy-turvy World: New Trends in Modern Russian Children's Literature. In: S. L. Beckett (ed.), *Reflections of Change: Children's Literature since 1945* (171–177). Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Maslinskii, K. A. (2010). Zadachniki Grigoriia Ostera: Shkol'naia norma i literaturnoe otklonenie. *Detskaia literatura segodnia: Sbornik nauchnykh statei* (63–74). Ekaterinburg: UrGPU.
- Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York and London: Routledge.
- Novitskaia, M. Iu. (1992). Formy ironicheskoi poezii v sovremennoi detskoj fol'klornoi traditsii. In: A.F. Belousov (ed.), *Shkol'nyi byt' i fol'klor: Uchebnyi material po russkomu fol'kloru* (100–23). Tallin: Tallinskii pedagogicheskii institut.
- Panchenko, A.M. (1984). Smekh kak zrelishe. In: A.S. Likhachev, A.M. Pachenko and N.V. Ponyrko (ed.), *Smekh v drevnei Rusi* (72–153). Leningrad: Nauka.
- Piretto, G.P. (2009). Tasty and Healthy: Soviet Happiness in One Book. In: M. Balina, E. Dobrenko (ed.), *Petrified utopia: Happiness Soviet Style* (79–96). London, New York, Delhi: Anthem Press.
- Poriadina, M. (2004). Grigorii Oster: Est' o chem razgovarivat', *Kriticheskaja massa*, 2. Download from: http://artpragmatica.ru/km_content/?auid=285.
- Ravtovich, E. (1990). Vpered, malyshe, na karuseli perestroiki!. *Detskaia literatura*, 9, 7–11.
- Ready, O. (2012). The Myth of Vasilii Rozanov: The "Holy Fool" Through the Twentieth Century. *The Slavonic and East European Review*, 90 (1), (January), 33–64.
- Reid, S.E. (2002). Khrushchev's Children's Paradise: The Pioneer Palace, Moscow, 1958–1962. In: D. Crowley and S. E. Reid (ed.), *Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc* (141–179). Oxford and New York: Berg.
- Rudova, L. (2008). Invitation to a Subversion: The Playful Literature of Grigorii Oster. In: M. Balina, L. Rudova, (ed.), *Russian Children's Literature and Culture* (325–341). New York and Abingdon: Routledge.

- Segre, C. (1988). *Introduction to the Analysis of the Literary Text* (trans. J. Meddemmen). Bloomington: Indiana University Press.
- Waters, E. (1992). "Cuckoo-Mothers" and "Apparatchiks": Glasnost' and Children's Homes. In: M. Buckley (ed.). *Perestroika and Soviet Women* (123–141). Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne and Sydney: Cambridge University Press.
- Yurchak, A. (2006). *Everything Was Forever, Until It Was No More: The Last Soviet Generation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Zorin, A. (1992). Kruche, kruche, kruche... Istoriia pobedy: Chernukha v kul'ture poslednykh let. *Znamia*, 10, 198–204.

KRZYSZTOF RYBAK ORCID: 0000-0001-8018-2622

Uniwersytet Warszawski

ALEKSANDRA SUCHAŃSKA ORCID: 0000-0003-1974-3480

Uniwersytet Warszawski

MINERWA WDZIĘCZKOWSKA ORCID: 0000-0002-7203-2728

ANNA LESZCZYŃSKA ORCID: 0000-0002-3235-7966

Uniwersytet Warszawski

GABRIELA NIEMCZYNOWICZ-SZKOPEK ORCID: 0000-0002-6998-8104

Uniwersytet Warszawski

DOROTA KOWALIK ORCID: 0000-0001-5266-5133

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Dziecięca książka informacyjna w Polsce. Wybrane problemy

Abstrakt: Artykuł stanowi analizę współczesnej książki informacyjnej dla dzieci dostępnej w Polsce, a jego celem jest rewizja dotychczasowych rozpoznań i wprowadzenie do rodzimego obiegu naukowego nowych koncepcji. Tekst został podzielony na cztery główne części poprzedzone wstępem teoretycznym: w pierwszej omówiono niektóre gatunki (m.in. książka wczesnokonceptowa i komiks), druga skupia się na paratekście oraz retoryce i ideologii, trzecia to przegląd wybranych tematów (seksualność, ochrona przyrody i sztuka), a ostatnia dotyczy temporalności i transgraniczności analizowanych publikacji.

Słowa kluczowe: dziecięca książka informacyjna, książka edukacyjna, literatura popularnonaukowa, komiks, książka wczesnokonceptowa, książka wielosceniczna, książka (prawie) beztekstowa, książka obrazkowa

Children's Informational Book in Poland. Selected Problems

Abstract: In the article we analyze contemporary informational books for children available in Poland: our aim is to review previous research and introduce new concepts into the Polish scientific circuit. The text is divided into four main parts preceded by an introduction: the first discusses selected genres (e.g., early-concept books and comics), the second focuses on paratext, rhetoric, and ideology, the third is an overview of selected topics (sexuality, ecology, and art), and the last examines temporal and cross-border nature of analyzed books.

Keywords: children's informational book, educational book, comics, early-concept book, wimmelbook, almost-wordless picturebooks, picturebook

WSTĘP¹

Artykuł dotyczy współczesnej książki informacyjnej dla dzieci, zarówno kwestii teoretycznych, jak i genologicznych, formalnych i tematycznych. Po części wstępnej omawiamy wybrane gatunki, następnie charakteryzujemy elementy paratekstualne oraz związek książki informacyjnej z realiami społeczno-politycznymi, a także wybrane tematy podejmowane przez twórców. Zakończenie stanowią rozważania poświęcone temporalności i transgraniczności książki informacyjnej, podatnej na dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym świecie.

W tekście używamy terminu „książka informacyjna” inspirowanego zaproponowanym przez Nikolę von Merveldt określeniem „informacyjna książka obrazkowa” (ang. *informational picturebook*) (2018), powoli wchodzącym do rodzimego obiegu naukowego (Cackowska, Dymel-Trzebiatowska, Szyłak, 2017: 236; Rybak, 2020; Jamróz-Stolarska, 2021). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na problem związany ze stosowaną w Polsce terminologią (Wandel, 2019: 14), badane zjawisko częściej funkcjonuje bowiem pod innymi nazwami, takimi jak „książka popularnonaukowa” (Kątny, 2008; Papuzińska, 1978; Wandel, 2019) i „edukacyjna” (Paprocka, Wandel, 2019; Zabawa, 2017; Zajac, 2013). Jak pisze Agnieszka Wandel, w odniesieniu do współczesnej oferty wydawniczej trudno jest używać określenia „książka popularnonaukowa”, sama stosuje je więc wymiennie z „edukacyjna”, „poznawcza” i – tłumacząc francuski termin *documentaire* – „dokumentalna” lub „dokumentalno-informacyjna” (2019: 16).

Określenie „książka informacyjna” – obejmujące tekst właściwy i paratekst – uważamy za najtrafniejsze, ponieważ nie sugeruje popularyzacji nauki (Zajac, 2013: 259), nie budzi skojarzeń ze szkolnictwem (jak „edukacyjna”), a także nie wyklucza elementów fikcyjnych (*nonfiction* – Sanders, 2018). Do szerokiego obszaru dziecięcej książki informacyjnej zaliczamy zarówno książki obrazkowe i ilustrowane, jak i komiksy czy – występujące współcześnie niezwykle rzadko – nieilustrowane publikacje. Równocześnie tak rozumiana książka informacyjna obejmuje również wydawnictwa informacyjne, do których bibliologowie zaliczają encyklopedie, słowniki, atlasy czy albumy (Staniów, 2018: 20).

¹ Autorki i autorzy artykułu to prowadzący i uczestniczki konwersatorium poświęconego omawianej problematyce prowadzonego na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020. Nakład pracy autorów: K.R. (konceptja, redakcja, Wstęp, *Temporalność i transgraniczność* – 30%), A.S. (*Komiks informacyjny, Paratekst* – 20%), M.W. (*Seksualność, Ochrona przyrody* – 20%), A.L. (*Ideologia i retoryka* – 10%), D.K. (*Książka (prawie) beztekstowa, wczesnokonceptowa i wielosceniczna* – 10%), G.N.-S. (*Sztuka* – 10%). Wkład Krzysztofa Rybaka stanowi rezultat badań prowadzonych w ramach projektu *Dziecięca książka informacyjna w XXI wieku: tendencje – metody badań – modele lektury* (Narodowe Centrum Nauki, 2020/37/N/HS2/00312).

Czym zatem jest dziecięca książka informacyjna? Definiując to zjawisko, odwołujemy się do autorek i autorów, których rozważania uznajemy za niezwykle cenne. Równocześnie jesteśmy świadomi, że stosują oni odmienną terminologię, opisując zjawiska bardzo bliskie analizowanej przez nas książce informacyjnej, a nieraz wręcz z nią tożsame. Joanna Papuzińska, pisząc o literaturze popularnonaukowej, zaznacza, że twórczość ta „przedstawia aktualne osiągnięcia nauki w sposób dostępny dla niefachowca” (1978: 161), a za jej kluczową cechę uznaje „umiejętność aktualnego [...] podejmowania problemów istotnych ze względów społecznych i wychowawczych [...]” (176). Co ważne, twórcy nie stronią od literackich środków wyrazu (161), jak zauważa Marek Kątny, klasyfikując książki popularnonaukowe na podstawie przewagi warstwy naukowej nad beletrystyczną (2008: 26). Wandel za książkę popularnonaukową uważa taką, której „celem jest upowszechnienie wszelkiego rodzaju faktów i/lub [...] umiejętności w sposób dostosowany do [...] młodego czytelnika i która wyróżnia się ściśle zdeterminowaną funkcją poznawczą (informacyjną) w przeciwieństwie do publikacji o dominującej funkcji estetycznej i/lub rozrywkowej (głównie książek literackich i/lub obrazkowych [...]) (2019: 15–16), „nie znaczy [to jednak], że książka edukacyjna [...] nie może się posługiwać charakterystycznymi dla tych typów dokumentów środkami wyrazu” (16). Z tego względu badaczka omawia również „edukacyjną książkę obrazkową”, czyli „publikację o dominującej nad pozostałymi elementami warstwie ilustracyjnej, która wchodzi w ścisłe relacje z tekstem i dopełnia go o nowe znaczenia i możliwości interpretacyjne” (202).

Należy zaznaczyć, że na badaczy książki informacyjnej czyhają różne trudności. Przykład stanowi próba klasyfikacji publikacji o używaniu nocnika czy pojazdach z *Gwiezdnych Wojen* jako książek edukacyjnych (Zajac, 2013: 259–260), każda z nich prezentuje bowiem informacje o zjawiskach, których nie można uznać ani za „naukowe” ani „niefikcyjne”. Z tym spostrzeżeniem wiążemy zjawisko mieszania faktów i fikcji w literaturze dziecięcej (Papuzińska, 1978), w anglojęzycznych opracowaniach określane między innymi jako *faction* (Zarnowski, 2001: 19) i *hybrid* (von Merveldt, 2018: 234). Ponieważ w polskim obiegu naukowym określenie „faction” jest używane w odniesieniu do biografii (Tabaszewska, 2019), w kontekście utworów łączących fakty i fikcję proponujemy stosować termin „faktofikcja”, pierwotnie użyty przez Dominikę Oramus (2015: 370).

W związku z rosnącą liczbą publikacji i różnorodnością form książkę informacyjną uznajemy za trudny materiał badawczy, zwłaszcza ze względu na niejasne definicje, zróżnicowany korpus tekstów, a także złożone zabiegi artystyczne. Brakuje ponadto kompleksowej metody badawczej, ujmującej zarówno tekst właściwy, jak i paratekst, a także materialny, edytorski i rynkowy aspekt publikacji. W niniejszym tekście proponujemy więc wstępne założenia, łącząc literaturoznawstwo z bibliologią i innymi dyscyplinami, co pozwoli na pogłębioną analizę badanego materiału.

GATUNKI

Informacyjne książki dla dzieci charakteryzują się bogactwem i różnorodnością form, obejmując na przykład książki kucharskie (Has-Tokarz, 2016) czy aktywnościowe (Ludwiczak, 2019a). Z konieczności jednak nasze rozważania poświęcamy wybranym gatunkom, w tym książkom obrazkowym niemal całkowicie pozbawionym warstwy werbalnej oraz komiksom informacyjnym. W pierwszej sekcji udowodnimy, że obrazy – w towarzystwie niewielkiej liczby słów – mogą być nośnikami informacji, w drugiej wskazujemy na potencjał informacyjny komiksu.

KSIĄŻKA (PRAWIE) BEZTEKSTOWA,
WCZESNOKONCEPTOWA I WIELOSCENICZNA

Określenie książki beztekstowej i prawie beztekstowej wymaga zredefiniowania książki obrazkowej, zwykle składającej się z warstwy werbalnej i wizualnej. Przyjmujemy więc za Emmą Bosch, że ta pierwsza nie jest elementem koniecznym (2018: 191). Według badaczki, w książce beztekstowej „poza tytułem, nazwiskiem autora i informacjami wydawniczymi nie ma żadnego tekstu”, natomiast książka prawie beztekstowa to „narracja pomyślana przede wszystkim jako rodzaj reprezentacji wizualnej zawierający niewiele wyrazów, w tym pojedyncze słowa, zdania, akapity lub nawet całe strony” (tamże – tłum. D.K.). Dla nas interesująca jest analiza książek, w których ilustracje stanowią główne źródło informacji (von Merveldt, 2018: 233).

Nadmienić należy, że stan badań nad książką (prawie) beztekstową jest skromny. W Polsce coraz więcej badaczek i badaczy zajmuje się tą tematyką, ale na ogół pod kątem literaturoznawstwa, pomijając dziedziny takie jak historia sztuki, pedagogika czy kognitywistyka (Cackowska, Dymel-Trzebiatowska, Szyłak, 2017: 9). Wśród zagranicznych badań wskazać należy pogłębione analizy autorstwa Bosch (2018) i Corneli Rémi (2011).

Do książek (prawie) beztekstowych zaliczyć można książki wczesnokonceptowe, rozwijające zdolność skupienia wzroku (Kümmerling-Meibauer, Meibauer, 2017: 57–58), przedstawiające w uproszczony sposób podstawowe elementy otaczającego świata, jak *Ela i Olek bawią się* Catariny Kruusval (2008). Tego typu przedliteratura (Apseloff, 1987) przeznaczona jest dla najmłodszych dzieci, a jej informacyjność wyraża się w kilku aspektach: dziecko poznaje pierwsze koncepty (przedmioty, zwierzęta itd.), a niewielka książka o sztywnych stronach ma być dla niego pierwszym kontaktem z literaturą, dzięki czemu uczy się, czym jest książka.

Innym gatunkiem książki obrazkowej z minimalną ilością tekstu jest książka wielosceniczna, złożona z jednolitych stylistycznie ilustracji prezentujących krajobrazy przepelnione mikrosценami (Bosch, 2018: 197; Rémi, 2011). Książki wielosceniczne znacząco różnią się od wczesnokonceptowych: mają duży

format i stanowią przeciwieństwo minimalizmu – każda rozkładówka przedstawia szczegółową panoramę, w której występuje mnogość barw i elementów, jak w *Wiosnie na ulicy Czereśniowej* Rotraut Susanne Berner (2012) i *Roku w mieście* Katarzyny Boguckiej (2015). Wielość kolorów i detali pomaga rozwijać wzrok i koncentrację u kilkuletnich dzieci, a krajobrazy prezentują na ogół sceny z życia codziennego, co oswaja odbiorcę z różnymi sytuacjami i pozwala dostrzec różnice w skali między rzeczywistymi przedmiotami a ich graficznymi reprezentacjami. Potencjał informacyjny książek wielosceniczych przejawia się jednak przede wszystkim w rozwijaniu zdolności językowych odbiorcy: młodsze dzieci uczą się nowych słów poprzez wskazywanie i nazywanie, a starsze trenują umiejętności narracyjne, opowiadając historie. Ponadto, ukazanie zróżnicowanego świata może rozbudzić ciekawość i zwiększyć wiedzę dotyczącą gatunków zwierząt, typów pojazdów czy różnorodności społecznej.

Analiza wybranych gatunków książek (prawie) beztekstowych prowadzi do wniosków o ich dużym potencjale informowania. Tego typu publikacje przeznaczone dla najmłodszych odbiorców odgrywają istotną rolę w stymulowaniu wczesnej alfabetyzacji oraz alfabetyzacji wizualnej dziecka (Cackowska, 2016: 104). Choć książki te często nie stawiają przed odbiorcą konkretnego celu – jak odszukiwanie na ilustracji jakiegoś przedmiotu (Rémi, 2011: 134) – to są materiałem skutecznie przekazującym informacje dziecku na różnym etapie rozwoju, a niewielka ilość tekstu (lub jego brak) sprawia, że książki tego rodzaju stają się zjawiskiem uniwersalnym i egalitarnym.

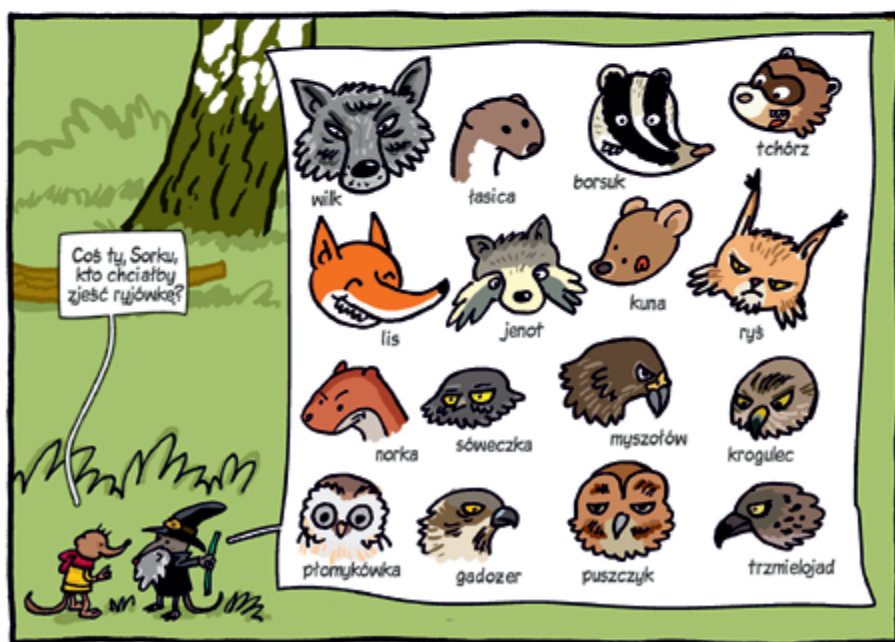
KOMIKS INFORMACYJNY

Komiks jest uznawany przez von Merveldt za jedną z form książki informacyjnej dla dzieci (2018: 233). Komiks – przez nas nazywany informacyjnym, choć stosowane jest również określenie „edukacyjny” (Suchańska, 2021: 95) – posiada w tym rozumieniu cechy typowe dla tradycyjnej odmiany medium, czyli ściśle połączenie obrazu i tekstu, najczęściej z podziałem każdej strony na kadry i z użyciem dymków (Szyłak, 2000). Prężnie rozwijające się w Polsce badania nad komiksem (Szyłak, 2000; 2014) rzadko podejmują temat informacyjnego wymiaru wspomnianego medium: warto przywołać artykuł Aleksandry Suchańskiej (2021), a także prace dotyczące komiksu historycznego (Copik, 2019; Janicki, 2016) i wykorzystania tego gatunku artystycznego podczas lekcji języka polskiego (Solak, 2013). Dla naszych dociekań ważne są także rozważania Tomasza Samojlika, który z perspektywy twórcy dostrzega potencjał informacyjny medium komiksowego w edukacji przyrodniczej (2017b).

Komiks jako gatunek kojarzy się raczej z rozrywką i lekką literaturą – do takich wniosków może prowadzić prześledzenie historii komiksu i jego zakorzenienie w popularnej kulturze amerykańskiej. Za skrajny przykład niechęci wobec komiksów można uznać postawę psychiatry Fredrica Werthama, który uważał, że komiksy zatruwają umysły dzieci (Humphrey, 2014). Mimo tego

typu zastrzeżeń, lekka forma medium komiksowego może okazać się skuteczna w przekazywaniu wiedzy, a poruszana problematyka jest różnorodna: od przyrody (Samojlik, 2012), przez historię (Olszewski, 2017), technologię (Kurasiński et al., 2019; Scott, Chabot, 2020), po biografię (Rzecznik, Nowacki, 2017).

Komiksy informacyjne można określić mianem ikonotekstu, a więc spójnej wypowiedzi łączącej tekst i obraz (Szyłak, 2014). W komiksie *Ryjówka przeznaczenia* Samojlika można łatwo zaobserwować korelację obrazu i tekstu (2012): na jednym z kadrów Dobrzyk, tytułowa ryjówka, pyta swojego nauczyciela, jakie zwierzęta chciałyby go zjeść – Sorek nie odpowiada, tylko wskazuje na dymek, w którym znajdują się podpisane rysunki wrogów ryjówki. Czytelnik zapewne łatwiej przyswoi wizualne przedstawienie treści niż sam tekst, ponadto odbiorca zdobywa również wiedzę na temat wyglądu drapieżników.



Il. 1. Fragment *Ryjówki przeznaczenia* Tomasza Samojlika (2012: 35).
Wykorzystanie ilustracji za zgodą wydawcy

Książki dla dzieci wymagają zwykle pośrednika lektury, jednak wydaje się, że komiksy informacyjne mogą trafić bezpośrednio do niedorosłych odbiorców za sprawą wartkiej akcji i niewielkiej ilości tekstu. Informacje nie są przekazywane w formie wykresów ani list, a wiedza zostaje wpleciona w fabułę, jak w biografii Marcina Lutra *Reformator* Michała Rzecznika i Artura Nowackiego (2017). Kluczowa w tym ujęciu wydaje się narracyjność komiksu, zwykle obca książce informacyjnej: narracja pozwala na podtrzymanie zainteresowania czytelnika – jest to zaleta formy komiksowej, która może być wykorzystywana w przekazywaniu treści edukacyjnych (Samojlik, 2017b). Poza narracyjnością

istotnym elementem analizowanej formy jest warstwa paratekstualna, w tym przypisy o walorach edukacyjno-informacyjnych.

Niektóre komiksy realizują funkcję dydaktyczno-wychowawczą (Tałuć, 2017), sprowadzającą się do kształtowania postaw i zachowań społecznych, czego przykładem jest komiks *Róża, a co chcesz wiedzieć?* (Kurasiński et al., 2019). Publikacja skupia się na nowoczesnych technologiach, ale poza obsługą komputera przedstawia też zagrożenia związane z Internetem i sposoby na obronę przed nimi. Jest to również wyjątkowy komiks, ponieważ przekazuje czytelnikowi przede wszystkim wiedzę praktyczną.

Jak wykazaliśmy, komiks charakteryzuje się dużym potencjałem informacyjnym, na co wskazuje również uwzględnienie go w podstawie programowej dla szkół podstawowych w klasach IV–VI (*Rozporządzenie*). Jak zauważa Krystyna Zabawa, „podstawową funkcją literatury nie jest funkcja dydaktyczna czy edukacyjna, ale – jak każdego dzieła sztuki – estetyczna” (2016: 124). Tę uwagę można również odnieść do komiksu informacyjnego, który dzięki rozbudowanej warstwie wizualnej z pewnością stanowi formę o wysokich walorach artystycznych, stymulujących przyswajanie informacji przez dziecko.

PARATEKSTY I WARSTWA JĘZYKOWO-IDEOLOGICZNA

W tej części artykułu rozpatrujemy wpływ książki informacyjnej na jej odbiorcę. Interesująca nas warstwa paratekstualna nie tylko nakierowuje czytelnika na naukowy charakter publikacji, ale ma też kluczowe znaczenie dla interakcji z odbiorcą. Ponadto, uwikłanie dziecięcej książki informacyjnej w asymetryczne relacje społeczne powoduje, że warstwa ideologiczna jest w niej stale obecna, w związku z czym zwracamy również uwagę na rolę języka oraz wpływ konstruktów dzieciństwa na treści zawarte w analizowanych publikacjach.

PARATEKST

Pojęcie paratekstu, rozumianego jako elementy otaczające tekst właściwy, zostało wprowadzone przez Gérarda Genette’a w drugiej połowie XX wieku i doczekało się wielu opracowań naukowych (Loewe, 2007: 16–17). Należy zaznaczyć, że badania nad paratekstem książki dziecięcej prowadzone są w Polsce sporadycznie (Loewe, 2016; Paprocka, 2011; Zarych, 2017). Istnieje nieco więcej opracowań zagranicznych (Nikolajewa, 1997; Pantaleo, 2018; Sanders, 2018). W związku z tym dostrzegamy lukę w badaniach nad paratekstem dziecięcej książki informacyjnej, którego wstępną analizę proponujemy poniżej.

Iwona Loewe określiła funkcję paratekstu jako prezentacyjno-rekomendującą (2007: 23), co jest ważne również w odniesieniu do książki informacyjnej. Jej głównym celem jest edukowanie odbiorcy i z tego względu może być mniej zachęcająca niż beletrystyka (Staniów, 2012: 28), dlatego kluczowy wydaje się paratekst i jego wpływ na czytelnika.

Pierwszym elementem książki zawierającym parateksty jest okładka, a zwłaszcza jej pierwsza strona, na której znajduje się tytuł. W książce informacyjnej pełni on szczególnie ważną funkcję naukową, ponieważ często wskazuje bezpośrednio na temat publikacji (np. *Mała książka o miesiączce* Marie Oskarsson) i okazuje się bardziej konkretny niż tytuły beletrystyki, w tym literatury fantastycznej (choćby *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa). Wykorzystywane w tytułach rzeczowniki pospolite wskazują odbiorcy poruszany temat (*Pszczółki* Piotra Sochy, *Mapy* Aleksandry i Daniela Mizielińskich). Nie tylko sam tytuł jest elementem paratekstu, jest nim również zastosowana typografia: w *Małej książce o śmierci* Pernilli Stalfelt litery zostały skomponowane z kości, co odpowiada treści i nasuwa skojarzenie ze śmiercią (2008).

Paratekstem jest również przedmowa (wstęp), w której autor lub wydawca krótko prezentuje utwór – także w tym miejscu ujawnia się edukacyjny charakter publikacji. Często już pierwsze słowa wskazują, że głównym celem książki jest informowanie odbiorcy („obejrzyjcie sobie”, „jak się dowiecie”, „wyobraźcie sobie” – Reed, Flood, 2018: 5–6). Co ważne, używane są zwykle czasowniki w trybie rozkazującym, ponieważ imperatywy dają możliwość łatwego nawiązania kontaktu z adresatem (Loewe, 2016).

Kolejnym istotnym elementem warstwy paratekstualnej są przypisy, których celem jest uzupełnienie wiedzy zawartej w publikacji lub wyjaśnienie nieznanych pojęć. Mimo to często wydawcy publikacji dla młodych odbiorców ich unikają, twierdząc, że przypisy mogą zmniejszyć zainteresowanie książką (Zarych, 2017). Jedną ze stosowanych strategii jest uatrakcyjnienie tych paratekstów, jak w komiksie *Bartnik Ignat i skarb puszczy* Samojlika: umieszczone na końcu książki przypisy łączą obraz i tekst, a także przedstawiają krótkie historie, przez co silniej działają na odbiorcę (2017a: 105–111).

Paratekst często decyduje o dalszym kontakcie czytelnika z utworem, a przez to jest niezwykle istotny i przemyślany w swojej strukturze. Ponadto, wiele jego elementów komunikuje odbiorcy, że ma do czynienia z publikacją o charakterze edukacyjnym. Warto również pamiętać, że warstwa paratekstualna dziecięcej książki informacyjnej jest skierowana raczej do dorosłego pośrednika lektury, który decyduje o sięgnięciu po publikację, choć przy wyborze pozycji ważny może być także wpływ paratekstu na dziecięcego odbiorcę.

IDEOLOGIA I RETORYKA

Jednym ze sposobów definiowania ideologii jest rozumienie jej jako „systemu przekonań, który [...] służy wyjaśnieniu świata” (McCallum, Stephens, 2011: 360). Jednak taka definicja ignoruje związek przekonań z asymetrycznymi relacjami społecznymi (Knowles, Malmkjaer, 1995: 41–46) oraz fakt, że kształtują one wyobraźnię społeczną (Thompson, 1984). Paul Simpson, Andrea Mayr i Simon Statham twierdzą, że „ideologia opisuje sposób, w jaki przekonania, opinie i systemy wartości [...] funkcjonują na styku ze strukturami spo-

łecznymi i politycznymi”, a „język znajduje się pod wpływem tak rozumianej ideologii, a zatem wszystkie teksty [...] są kształtowane i określane poprzez sieć przekonań politycznych oraz praktyk społeczno-kulturowych” (2018: 4 – tłum. A.L.). Rozumienie ideologii uwzględniające funkcję socjalizacyjną języka (Halliday, 1978) oraz jego uwikłanie w asymetryczne relacje społeczne wydaje się lepiej ujmować problematykę związaną z literaturą dziecięcą niż perspektywa neutralnego „systemu przekonań”. Co ważne, dotychczas badacze skupiali się na analizie ideologii w fikcji dla dzieci (Hollindale, 1988; Sarland, 1999; Knowles, Malmkjaer, 1995; McCallum, Stephens, 2011; Sutherland, 1985), nieliczne zaś prace dotyczą książek informacyjnych (Cackowska, 2011; Desai, 2014; Sanders, 2018).

Joe Sutliff Sanders dostrzega w książkach informacyjnych potencjał kształtowania myślenia krytycznego i charakteryzuje sprzyjające temu zabiegi retoryczne (2018). Według niego książka informacyjna może przemawiać do odbiorcy dziecięcego inaczej niż fikcja (Nodelman, 1987), co wynika z „bezszwowego” (ang. *seamless*) użycia języka, czyli przedstawiającego rzekomo kompletną, bezosobową narrację tworzoną z pozycji autorytetu (Sanders, 2018). Książki informacyjne, które mają przekazywać fakty, paradoksalnie właśnie przez tę cechę stają się polem działania ideologii.

Wiele koncepcji dotyczących ideologii w fikcji dla dzieci można zastosować do analizy książek informacyjnych, jak choćby typologię wprowadzoną przez Roberta D. Sutherlanda (1985). Politykę poparcia (ang. *politics of advocacy*) odnajdziemy w herstoriach dla dzieci (Dziewit-Meller, 2017), polityka ataku (ang. *politics of attack*) pojawia się w książkach o ochronie środowiska (Dziubak, Saroma-Stępniewska, Wierzba, 2012), natomiast polityka przyzwolenia (ang. *politics of assent*), czyli nieświadome przekazywanie obowiązujących w społeczeństwie wartości, także dotyczy książek informacyjnych, a jej badanie może dać wgląd w przemiany społeczno-kulturowe świata dorosłych.

Co istotne, literatura dziecięca ma charakter dydaktyczny i transformatywny. Opiera się bowiem na konstrukcie dzieciństwa, czyli normatywnych przekonaniach dorosłych dotyczących dzieciństwa i roli dziecka w społeczeństwie (Cackowska, 2013; Sarland, 1999), które określają, jakie treści mogą do dzieci dotrzeć, a które są pomijane. *Magiczny autobus w ludzkim ciele* Joanne Cole i Bruce’a Degena zawiera takie pominięcie (2005). Uwzględniając wiele aspektów fizjologii i anatomii, nie mówi o narządach płciowych, przemilczając tym samym istotny aspekt ludzkiej cielesności, co stanowi przykład selekcji informacji dokonywanej przez jedną stronę asymetrycznej relacji społecznej.

Asymetria przejawia się także w roli dorosłego jako pośrednika lektury, decydującego o przekazaniu książki odbiorcom – na tym poziomie widać walkę sił ideologicznych (Cackowska, 2011), której wynikiem jest wycofywanie książek z obiegu. W grudniu 2015 roku z warszawskiej biblioteki wycofano *Wielką księgę cipek* oraz *Wielką księgę siusiaków* Dana Höjera (Höjer, Kvarnström, 2020a; 2020b; Karpieszuk, 2015), a w marcu 2019 roku kuratorium wycofa-

ło książkę *Kim jest ślimak Sam?* Marii Pawłowskiej i Jakuba Szamałka (Pawłowska, Szamałek, Bogucka, 2015) z biblioteki szkolnej w Olsztynie (Buczak, 2019). Siły ideologiczne działają tutaj poza samą książką, która z kolei może reagować na aktualne zjawiska społeczne. *Umarły las* Samojlika i Adama Wajraka (2016) nawiązuje do wycinki Puszczy Białowieskiej pod pretekstem zwalczania korników, *Kim jest ślimak Sam?* porusza zaś problem akceptacji osób nieheteronormatywnych w polskich szkołach (Pawłowska, Szamałek, Bogucka, 2015).

Jak wykazaliśmy, przynależność do specyficznego dyskursu, silna relacja z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością oraz uwikłanie w asymetryczne relacje społeczne czynią książkę informacyjną obiektem silnie zideologizowanym, co należy mieć na względzie w trakcie jej analizy.

TEMATY

Ta część poświęcona jest wybranym tematom książek informacyjnych dla dzieci, także tym zaangażowanym społecznie i mogącym budzić kontrowersje. Współcześnie twórcy i twórczynie podejmują wiele wątków i zagadnień, takich jak ekonomia, choroba, wielokulturowość, moda, folklor czy kosmos, wartych bliższych i poszerzonych analiz, choćby ze względu na rozwiązania formalne i retoryczne. Z tak bogatej oferty wybraliśmy trzy tematy. W pierwszej kolejności interesują nas seksualność i prokreacja, dla wielu wciąż stanowiące tabu w literaturze dziecięcej. Następnie przechodzimy do publikacji o ochronie przyrody, ponieważ dotyczą one wpływu dzieci na rzeczywistość. W ostatniej sekcji piszemy o publikacjach o sztuce, które prowokują oraz zachęcają do stawiania pytań i snucia własnych interpretacji.

SEKSUALNOŚĆ

Wydawnictwo Dwie Siostry we wstępie do *Odpowiedz mi!* Kathariny von der Gathen stwierdza, że rozmowa o intymności bywa kłopotliwa, jednak w pewnym momencie życia każde dziecko pyta, skąd się biorą niemowlęta (2018). Polski wydawca podkreśla, że seksualność to delikatny temat i zachęca rodziców do zapoznania się z książką przed udostępnieniem jej dziecku. Co ważne, treść polskiej przedmowy nie pokrywa się z przedmową autorki, niemieckiej edukatorki seksualnej, wprowadzającej w temat i dziękującej dzieciom za pytania, które doprowadziły do powstania książki (tamże). Podobnie w książce *Nie wiercie w bociany* Elżbiety Pajęczkowskiej i Krystyny Ponińskiej z ilustracjami Edwarda Lutczyna autorki wyrażają nadzieję, że publikacja pomoże w odpowiedzi na trudne pytania dzieci dotyczące seksualności (2013: 2), jednak nie odwołują się do pośrednika lektury, na którego zwraca uwagę Cackowska (2011: 94–95). Badaczka zauważa, że takie książki „dzieciom wychowywanym tradycyjnie [...] mają [...] służyć w zdobywaniu wiedzy o róż-

norodności związków międzyludzkich i przełamywaniu stereotypów i uprzedzeń na ten temat” (96), jednak to rodzic najczęściej decyduje o tym, jakie książki trafiają w ręce dziecka, w związku z tym osoba wychowywana w rodzinie tradycyjnej może mieć utrudniony dostęp do lektury kształtującej otwartość i tolerancję.

Edukacja seksualna jest więc silnie związana z poglądami rodziców, przy czym szczególną rolę odgrywa wiara (Jewtuch, 2020: 470). Odbiór dziecięcych książek o seksualności ma niekiedy związek z wartościami religijnymi – przykładem bliskiego wartościom katolickim podejścia do seksualności jest *O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci* Marty Maruszczak (2019). Ponadto, publikacja pomija sam seks oraz kwestię antykoncepcji, która pojawia się choćby w *Dziecko w brzuchu mamy* Anny Herzog i Joëlle Tournalonias (2019). Książka podkreśla, że dzieci spłodzone metodą *in vitro* są takie same jak inne osoby. Na jednej z rozkładówek obok frazy „każdy może kochać każdego” umieszczono ilustrację przedstawiającą różne pary, w tym całujących się mężczyzn, chłopca z pluszowym misiem oraz kilka gatunków zwierząt. Widać więc, że książka ma na celu nie tylko przekazywanie informacji o seksualności, ale również uczenie otwartości na różnorodność.

Niektórzy autorzy poruszają temat ludzkiego seksu, zastępując człowieka bohaterem zwierzęcym. W publikacji *Świńska książeczka o tym, skąd się biorą prosiaczki* Aleksandry Cieślak zantropomorfizowane świny zostały przedstawione w sposób komiczny, zabawny jest także wierszowany tekst (2017). W tytule wykorzystana została gra słów: książka jest „świńska”, bo przedstawia świnię, ale „świńskość” odnosi się również do seksualności jako czegoś nieodpowiedniego, obscenicznego. Ilustracja przedstawiająca akt seksualny jest realistyczna i ukazuje narządy płciowe świń. Natalia Paprocka i Agnieszka Wandel zauważają, że wykorzystanie zwierzęcego bohatera pozwala pokazać najmłodszym dzieciom dokładniejszy obraz aktu seksualnego, niż w przypadku przedstawienia ludzi (2020: 41), co można uznać za próbę złagodzenia przekazu. Należy też stwierdzić, że bohaterowie reprezentują stereotypowe role płciowe: świnią jest uczuciowa, a dzik szorstki². Bohaterowie zwierzęcy występują również w książce *Kim jest ślimak Sam?* (Pawłowska, Szamałek, Bogucka, 2015), którą można odczytywać dwojako: z jednej strony edukuje młodego odbiorcę w zakresie biologii i zachowań różnych gatunków, z drugiej – kształtuje tolerancję dla różnych stylów życia. Mimo braku jakichkolwiek odniesień do aktu seksualnego lektura o ślimaku Samie wzbudziła ogromne kontrowersje (Buczak, 2019), co stanowi przykład ideologicznego uwikłania książek informacyjnych dla dzieci o seksualności.

Książki dotyczące omawianego tematu nie tylko wyjaśniają, czym jest seks, ale też budzą kontrowersje – w rozważaniach o ich ideologicznym wymiarze nie można pominąć *Wielkiej księgi cipek* Höjera (Höjer, Kvarnström, 2020a).

² W książce ukazano związek przedstawicieli dwóch gatunków: świni i dzika.

Na pierwszej stronie okładki polskiego wydania widnieje napis „Bez tabu” i ostrzeżenie przed „obrazą uczuć religijnych”, mimo że treści religijne pojawiają się również w książce o penisach (Höjer, Kvarnström, 2020b) – tego typu oznaczenia nie pojawiają się na okładkach oryginalnych wydań.

W dziecięcych książkach o seksualności związane z nią kwestie ukazane są zarówno w sposób tradycyjny, jak i nowoczesny, nierzadko pojawiają się też metafory zwierzęce. Ponadto publikacje te nie są wolne od aspektów ideologicznych, a ich udostępnienie dziecku zależy w dużej mierze od przekonań rodziców, wyjątkowego znaczenia nabiera więc pośrednik lektury.

OCHRONA PRZYRODY

Wśród książek informacyjnych dla dzieci dotyczących środowiska można wyodrębnić dwie kategorie³: książki pokazujące dzieciom florę i faunę oraz opisujące negatywny wpływ człowieka na środowisko naturalne i zachęcające do prośrodowiskowych zachowań. Książki z obu kategorii mogą budzić w dzieciach potrzebę ochrony przyrody, jednak skupimy się na drugiej grupie, zyskującej popularność w ostatnich latach.

Niektóre publikacje dotyczące kryzysu klimatycznego ukazują młodą aktywistkę Gretę Thunberg, co ma na celu zachęcenie odbiorców i odbiorczyń do walki ze światowymi problemami nie tylko we własnym domu. Książki te promują aktywizm i pokazują, że osoba niepełnoletnia może zmienić świat (Camerini, 2019). Z jednej strony taki zabieg może być budujący, ponieważ pokazuje, że zaangażowanie przynosi wymierne rezultaty, z drugiej zaś – może przytłaczać dziecięcego odbiorcę nadmiarem zadań do wykonania, przy ograniczonej możliwości działania (Beauvais, 2015: 170–171).

W analizowanych utworach często ukazana zostaje sytuacja domowa, pomija się jednak fakt, że dbanie o środowisko nie jest jedynie obowiązkiem jednostek. Rola dużych korporacji i polityki jest zwykle w tych publikacjach nieobecna – wyjątkiem są książki o Thunberg, jednak wciąż stawiają one w centrum postać aktywistki (Camerini, 2019) odwołującej się do potrzeby zmian systemowych. Publikacje kształtują indywidualne postawy odbiorców i często dotyczą wyborów konsumenckich, choćby w *Śmieciogrodzie* Oli Woldańskiej-Płocińskiej, który informuje między innymi o freeganizmie i życiu zgodnie z zasadą *zero waste* (2019).

Co ważne, przekazywana w książkach o ochronie środowiska wiedza szybko się dezaktualizuje. Niekiedy poruszane są też kwestie, na które dziecko nie ma wpływu. W książce *Draka Ekonieboraka* Emilii Dziubak, Elizy Saromy-Stępniewskiej i Iwony Wierzby pojawia się rada dotycząca ograniczenia jazdy samochodem na rzecz używania roweru (2012), o czym dziecko nie może decydować samodzielnie. Ponadto publikacja tłumaczy proekologiczne zacho-

³ Podobny podział zastosowała Elżbieta Jamróz-Stolarska (2021), której artykuł ukazał się po zgłoszeniu przez nas niniejszego tekstu do publikacji.

wania na „anty-przykładzie” dorosłego, który prezentuje bardzo szkodliwą dla środowiska postawę. W książce nie pojawia się postać dziecięca, a krótki wstęp skierowany jest do dorosłych: „Pośmiejmy się – my dorośli – z samych siebie! Pozwólmy dzieciom pośmiać się z dorosłych” (tamże). Podkreślenie roli dorosłych zauważyć można też w książce *Basia i śmieci* Zofii Staneckiej i Mariany Oklejak (2019). Tytułowa bohaterka słyszy w szkole, że plastikowe torby negatywnie wpływają na środowisko wodne i rozmawia o tym z mamą, która – jak się okazuje – jest świadoma problemu i używa plastikowej torebki wielokrotnie, a za sprawą rozmowy zaczyna szyc z córką torby wielokrotnego użytku. Podobne ujęcie prezentuje komiks *Na ratunek Mateczce Ziemi* Samojlika (2019). Choć w utworze zostaje podkreślone, że nie wszystko zależy od dziecka, to prowadzone przez dzieci rozmowy – czy to z rodzicami głównej bohaterki, czy to z palącym śmieci sąsiadem zwanym „smrąsiadem” (9) – przebiegają gładko, a dorośli natychmiast zmieniają swoje szkodliwe dla środowiska nawyki (21–23, 26–27). W realnym świecie dziecku nie udałoby się zapewne tak skutecznie wpłynąć na osoby nastawione lekceważąco do ochrony przyrody. Rodzi się więc pytanie, czy lektura nie pozostawi odbiorcy z poczuciem bezradności, gdy przyjdzie mu zderzyć się z otaczającą rzeczywistością (Beauvais, 2015: 172–178).

Należy zaznaczyć, że niektóre książki – jak *Misja Inspektora Maskonura* Staneckiej (2019) i *Trzy życzenia* Anny Paszkiewicz i Joanny Bartosik (2020) – pokazują zniszczenie ekosystemu z perspektywy spersonifikowanego bohatera zwierzęcego. W *Trzech życzeniach* autorka nawiązuje do legendy o złotej rybce, jednak w tym wypadku to ludzie spełniają życzenia zwierzęcia przerażonego zaśmieceniem jeziora, w którym mieszka. Twórczynie zastosowały silną antropomorfizację (ryby chodzą do podwodnych restauracji czy gabinetów lekarskich), co może sprawić, że czytelnik lepiej zrozumie los bohatera i zaangażuje się w walkę o polepszenie sytuacji zwierząt w realnym świecie.

W książkach o ochronie przyrody często poruszane są problemy związane ze zmianą klimatu, a większość publikacji ukazuje, jak z nią walczyć. Często jednak opisywane sposoby dotyczą kwestii, na które dziecko nie ma wpływu, jak ograniczenie jazdy samochodem. Tego rodzaju problematyczne kwestie mogą przynieść odwrotny skutek i zamiast pobudzać czytelnika do działania, wzbudzą uczucie bezsilności i poczucie winy.

SZTUKA

„Wszystko widzę jako sztukę” to słowa artystki Julity Wójcik, które stały się tytułem prezentowanej w warszawskiej Zachęcie wystawy kierowanej do dzieci (10.03–03.06.2018) i związanej z nią publikacji (Solarz, 2018). Mimo tej deklaracji, szeroko ujmującej analizowane zagadnienie, z morza tematów wyławiamy jeden: sztuki wizualne. Zagadnienie to traktujemy jednak szeroko i – nawiązując do podziału Klaudii Muchy-Iwaniczko (2019: 114–115) – wy-

różniamy cztery grupy współczesnych publikacji o sztuce dla dzieci: książki o historii sztuki (Hodge, 2017), fabularyzowane biografie artystów (Hesse, 2018), książki aktywnościowe (Deuchars, 2013) i przewodniki muzealne (Solarz, 2018). Według Muchy-Iwaniczko wszystkie one „łączą [...] styl naukowy, popularnonaukowy wraz z literacką fikcją, tworząc tym samym dzieła na pograniczu gatunków” (2019: 115), jak w przypadku książki *Czyje to farby?* Małgorzaty Kwapińskiej i Agnieszki Zimnowodzkiej (2018), w której opisy technik malarskich występują obok anegdot oraz postaci dziewczynki–przewodnika pytaniami skłaniającej odbiorców do myślenia i zachęcającej do tworzenia własnych dzieł.

Książki o sztuce rozpatrywane są w Polsce zarówno z perspektywy pedagogicznej (Ludwiczak, 2019a; Zabawa, 2017), jak i pod względem interwizualności, a badacze dostrzegają w nich inspiracje stylami malarskimi i konkretnymi dziełami sztuki (Howorus-Czajka, 2017). W zagranicznych pracach pojawia się ponadto angielski termin *art fantasy* (van der Heijden, van Lierop-Debrauwer, 2014), który chcemy wprowadzić do rodzimego obiegu jako „fantazję artystyczną”, ponieważ w Polsce znaleźć można publikacje spełniające jej kryteria. Są to książki nie tylko charakteryzujące się podwójnym adresem czytelniczym, ale i łączące fakty i fikcję oraz słowo i obraz. Przykładem fantazji artystycznej jest *Frida Kahlo* Marii Hesse (2018), w której historię swojego życia snuje sama malarka. W ten sposób autorka realizuje zawartą we wstępie do książki zapowiedź: „To nie jest książka o jej [Kahlo – G.N.S.] prawdziwym życiu, ani też o życiu, które Frida sobie wymyśliła. To raczej połączenie obu...” (11). Fakty przeplatają się tutaj z fikcją, obrazy Kahlo zostają artystycznie przetworzone, pojawiają się też sugerujące podwójnego adresata opisy cierpienia i upodobań do używek.

Analiza książek dla dzieci o sztuce pokazuje przede wszystkim, że autorki skupiają się na kształtowaniu wrażliwości estetycznej odbiorców oraz rozwijaniu w nich kreatywnego i krytycznego myślenia. Wyraźny tego przykład stanowi wstęp do *Wszystko widzę jako sztukę* Ewy Solarz: „Sztuka zachęca nas do samodzielnego myślenia, prowokuje...” (2018: 2). Warto zaznaczyć, że w podstawie programowej sztuka niemal nie figuruje (Ludwiczak, 2019b: 106). Stąd też jedynie w książkach na jej temat funkcjonujących poza obiegiem szkolnym może zanikać tradycyjna relacja mistrz–uczeń, a opinia o nieomyślności dorosłych bywa często podważana (Hodge, 2017; Solarz, 2018).

Tym, co cechuje ponadto książki dla dzieci o sztuce jest brak dat i innych szczegółów faktograficznych – wyjątek stanowi wykaz dzieł umieszczany czasem na końcu. Nie sprawia to jednak, że publikacje tracą charakter informacyjny, wiele z nich zawiera bowiem słowniki, które w sposób przystępny wyjaśniają trudne słowa (Bird, 2017: 324–325; Hodge, 2017: 92). Na twórczości dziecka skupiają się natomiast książki aktywnościowe, w tym *Zróbmy sobie arcydziełko* Marion Deuchars (2013). Publikacja zawiera krótkie noty o twórcach oraz zadania do wykonania inspirowane znanymi obrazami.

Przesłanie płynące z książki brzmi: dzięki wyobraźni każde dziecko może stać się artystą.

Autorzy książek o sztuce na wiele sposobów popularyzują ją wśród dzieci: rozwijają ich zmysł estetyczny i kreatywne myślenie, jednocześnie sięgając do dorobku światowej sławy artystów. Ponadto w relacji autor – dziecko istnieje także przestrzeń na pytania, wątpliwości i własną interpretację tak klasycznych, jak i nowoczesnych dzieł sztuki.

TEMPORALNOŚĆ I TRANSGRANICZNOŚĆ

Jak pisze Papuzińska, „szybki rozwój nauki rzutuje [...] na sprawy literatury popularnonaukowej: przyczynia się do szybszej jej rotacji, skrócenia życia poszczególnych pozycji [...]” (1978: 168). Temporalność staje się więc kluczową cechą książki informacyjnej, prezentowane w niej fakty powinny być bowiem aktualne, a od autorów i wydawców oczekuje się sprawnej reakcji na zachodzącą zmiany (Hintz, Tribunella, 2019: 311; Kątny, 2008: 24–25; Zajac, 2013: 265).

Rozwój nauki charakteryzuje się dynamizmem, choć zmienność stanu wiedzy zwykle nie odbija się na dostępnych na rynku publikacjach. Wznowienia książek można tłumaczyć znaczącymi wydarzeniami – Kocur Bury po trzech latach wydał ponownie *Chore historie* Gosi Kulig i Tomka Żarneckiego, dodając strony o koronawirusie (2020: 93–94). Zawarte w publikacjach treści najczęściej tracą na aktualności w obliczu zmian zachodzących na przestrzeni kilku dekad (krajobraz Monachium – Śašek, 2016) czy lat (segregacja śmieci – Samojlik, 2012: 102). Zdarza się, że twórcy „skazują” swoje prace na szybką dezaktualizację, jak w przypadku podpisów „Most Północny (w budowie)” i „Metro w budowie” umieszczonych na mapie Warszawy (Oklejak, 2012). W przypadku tekstów nieaktualnych w chwili ponownego wydania często stosowaną strategią jest opatrzenie książki wstępem lub posłowiem wydawcy (Śašek, 2016: 57). Odwrotnym zjawiskiem jest niewznawianie tytułów prezentujących nieaktualną wiedzę, co czyni z nich materiał historyczny pozwalający czytelnikowi poznać obowiązujące niegdyś przekonania naukowe i społeczne (Hintz, Tribunella, 2019: 333).

Transgraniczność książki informacyjnej wynika z powszechności przekładu, którą potwierdza silna pozycja polskich tytułów w międzynarodowym obiegu: prym wiodą *Mapy* Mizielińskich, ponadto autorzy zdobywają nagrody w konkursach zagranicznych (Deutscher Jugendliteraturpreis dla niemieckiego wydania *Pszczół* Sochy) i międzynarodowych (BolognaRagazzi Award dla Jana Bajtlika za *Typogryzmol*). Mimo to autorzy prac z dziedziny translatoryki literatury dziecięcej rzadko analizują materiał, który nazwać można książką informacyjną (Paprocka, Wandel, 2019; Wiącek, 2018).

Co istotne, w przypadku analizowanych publikacji tłumaczenie nierzadko dotyczy nie tylko języka, ale również warstwy wizualnej (kolory flag w niemieckim i polskim wydaniu *Śmieci* – Raidt, 2019a: 49; por. 2019b: 49). Zda-

rzają się też znaczne modyfikacje kompozycji: w polskich *Rzekach* Petera Goesa strony prezentujące rozlewiska Skaldy i Mozy zastąpiono Wisłą, nieobecną w oryginale (2018; por. 2019: 18–19). Nieraz podobne zmiany trudno zauważyć, jak w przypadku notki poświęconej Janowi Gutenbergowi w *Rzece czasu* Goesa. W polskim wydaniu nie pojawia się zdanie: „Ook de Vlaming Dirk Martens en de Nederlander Laurens Janszoon Coster worden uitvinders van de boekdrukkunst genoemd” (2015; por. 2016)⁴ – zapewne polski wydawca uznał informację o Belgu i Holendrze za nieistotną dla rodzimego czytelnika.

Niektóre zmiany podyktowane są nie tylko decyzjami edytorskimi, ale również sytuacją polityczną, jak w przypadku przebiegu granic w różnych wydaniach *Map* Mizielińskich (Rachid Chehab, 2017) czy realiami kulturowymi, zwłaszcza w przypadku takich tematów, jak seksualność (Paprocka, Wandel, 2019). Dwie Siostry, polski wydawca książki *Odpowiedz mi!* von der Gathen, dodał przedmowę uzasadniającą wydanie, a ilustrację lekarza głoszącego „Sex ist gesund!” (pol. „Seks to zdrowie!”) na czwartej stronie okładki zastąpił przedstawieniem kobiety w ciąży (2014; por. 2018).

Tłumaczenie książki informacyjnej to często ingerencja w całość publikacji. Sami twórcy nieraz usuwają elementy niechciane w kulturze docelowej lub dodają nowe, nieobecne w oryginale. Z pozoru obiektywne i neutralne książki informacyjne w ujęciu komparatystycznym ujawniają więc dobitnie ideologiczne i kulturowe zaplecze ich twórców.

* * *

Z przeprowadzonych przez nas badań jasno wynika, że dziecięca książka informacyjna to zagadnienie złożone (zarówno na poziomie genologicznym, jak i formalnym czy tematycznym), a jego szczegółowa analiza wymaga interdyscyplinarnego podejścia, łączącego nie tylko bibliologię i literaturoznawstwo, ale też studia nad wizualnością i filozofię. Artykuł został pomyślany jako przegląd najważniejszych zagadnień do tej pory rzadko podejmowanych przez rodzimych badaczy i nie rości sobie prawa do wyczerpującego omówienia tematu zasygnalizowanego w tytule. Przeciwnie, zamiast podsumowania proponujemy nakreślenie wizji dalszych badań poświęconych książce informacyjnej dla dzieci, które należy naszym zdaniem podjąć.

Najważniejszym zadaniem wydaje się wypracowanie spójnej metodologii badawczej, pozwalającej uchwycić zarówno kwestie rynku wydawniczego i morfologii książki, jak i przekazów (werbalno-wizualnego, retorycznego i ideologicznego). Wszystkie wymienione sfery stanowią o naturze reprezentacji informacji dziecięcemu odbiorcy. Nie bez znaczenia wydaje się również podjęcie namysłu genologicznego, uwzględniającego hybrydyczność wielu utworów – łączących różne rodzaje i gatunki zarówno zaliczane do literatury pięknej, jak i użytkowej (Wandel, 2019: 193–208; Grochowski, 2000) – która

⁴ „Za wynalazców druku uznaje się też Flamanda Dirka Martensa i Holendra Laurensa Janszoon Costera” – tłum. K.R.

może wpływać na odbiór zawartych w publikacji treści. Najmniej obecnym w świadomości badaczy zagadnieniem wydaje się translatoryka książki informacyjnej, coraz częściej przekraczającej granice między różnymi państwami, kulturami i językami. Podobne wykraczanie poza ramy dyscyplin i metod badawczych wydaje się konieczne do zrozumienia współczesnej książki informacyjnej dla młodego odbiorcy.

BIBLIOGRAFIA

- Apseloff, M. (1987). Books for Babies: Learning Toys or Pre-literature? *Children's Literature Association Quarterly*, 12,2, 63–66. DOI: 10.1353/chq.0.0382.
- Beauvais, C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Berner, R.S. (2012). *Wiosna na ulicy Czereśniowej*. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Bird, M. (2017). *Gwiazdzista noc Vincenta i inne opowieści. Historia sztuki dla dzieci*. (tłum. J. Wajs). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bogucka, K. (2015). *Rok w mieście*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bosch, E. (2018). Wordless Picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (191–200). New York, London: Routledge.
- Buczak, D. (2019). Komu przeszkadza Ślimak Sam? *Polityka*. Pobrano z: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1784844,1,komu-przeszkadza-slimak-sam.read>.
- Cackowska, M. (2011). Książka obrazkowa o edukacji seksualnej dla dzieci jako medium kulturowe i polityczne. *Forum Oświatowe*, 23(2), 93–110.
- Cackowska, M. (2013). Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci. *Opuscula Sociologica*, 3(5), 19–30.
- Cackowska, M. (2016). *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przed-szkolnym. Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 102–113.
- Cackowska, M., Dymel-Trzebiatowska, H., Szyłak, J. (red.). (2017). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Camerini, V. (2019). *Greta. Nie jesteś zbyt mały, by robić rzeczy wielkie* (tłum. K. Zawadowska). Warszawa: Olesiejuk.
- Cieślak, A. (2017). *Świńska książeczka o tym, skąd się biorą prosiaczki*. Kraków: Bona.
- Cole, J., Degen, B. (2005). *Magiczny autobus w ludzkim ciele* (tłum. M. Kłobukowski). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Copik, I. (2019). Historia z komiksem! – o edukacyjnych walorach komiksu jako medium. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(65), 151–166. DOI: 10.14632/NiS.2018.65.151.
- Desai, C.M. (2014). The Columbus Myth: Power and Ideology in Picturebooks About Christopher Columbus. *Children's Literature in Education*, 45, 179–196. DOI: 10.1007/s10583-014-9216-0.
- Deuchars, M. (2013). *Zróbmy sobie arcydziełko* (tłum. M. Byliniak). Warszawa: Dwie Siostry.
- Dziewit-Meller, A. (2017). *Damy, dziewczuchy dziewczyny. Historia w spódnicy*. Kraków: Znak.
- Dziubak, E., Saroma-Stępniewska, E., Wierzbka, I. (2012). *Draka Ekonieboraka*. Poznań: Albus.
- Goes, P. (2015). *Tijdlijn. Een reis door de geschiedenis*. Tiel: Lannoo.

- Goes, P. (2016). *Rzeka czasu. Podróż przez historię świata* (tłum. I. Mączka). Warszawa: Dwie Siostry.
- Goes, P. (2018). *Rivieren. Een reis langs zeeën, meren en rivieren*. Tielt: Lannoo.
- Goes, P. (2019). *Rzeki. Podróż po meandrach historii, przyrody i kultury* (tłum. M. Porczyńska-Szarapa). Warszawa: Dwie Siostry.
- Grochowski, G. (2000). *Tekstowe hybrydy. Literackość i jej pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo FUNNA.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Has-Tokarz, A. (2016). *Książki kucharskie i (około)kulinarne dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1989*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Herzog, A., Tournalias, J. (2019). *Dziecko w brzuchu mamy* (tłum. A. i R. Jonczyk). Racibórz: Sam.
- Hesse, M. (2018). *Frida Kahlo. Biografia* (tłum. T. Pindel). Katowice: Młody Book.
- Hintz, C., Tribunella, E. L. (2019). *Reading Children's Literature*. Peterborough: Broadview Press.
- Hodge, S. (2017). *Dlaczego sztuka pełna jest golasów?* (tłum. G. Kulesza). Warszawa: PWN.
- Hollindale, P. (1988). *Ideology and the Children's Book*. Oxford: The Thimble Press.
- Howorus-Czajka, M. (2017). Gra ze sztuką w książce obrazkowej. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (173–190). Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Höjer, D., Kvarnström, G. (2020a). *Wielka księga cipek* (tłum. E. Jaszczuk). Warszawa: Czarna Owca.
- Höjer, D., Kvarnström, G. (2020b). *Wielka księga siusiaków* (tłum. H. Thylwe). Warszawa: Czarna Owca.
- Humphrey, A. (2014). Beyond Graphic Novels: Illustrated Scholarly Discourse and the History of Educational Comics. *Media International Australia*, 151, 73–80. DOI: 10.1177/1329878X1415100110.
- Jamróz-Stolarska, E. (2021). Jak ochronić Ziemię? Edukacja ekologiczna na łamach polskich obrazkowych książek informacyjnych. W: H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, M. Cackowska (red.), *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce* (109–129). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Janicki, B. (2016). *Dydaktyczny potencjał komiksu historycznego*. Opole: Zin Zin Press.
- Jewtuch, K. (2020). Współczesna edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce – rekonasans, diagnoza, perspektywy. *Filoteknos*, 10, 470–480. DOI: 10.23817/filotek.10-33.
- Karpieszuk, W. (2015). Książki zakazane w Warszawie: „Wielka księga siusiaków” i nie tylko. *Gazeta Wyborcza*. Pobrano z: <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,34862,19327948,ksiazki-zakazane-w-warszawie-wielka-ksiega-siusiakow-i-nie.html>.
- Kątny, M. (2008). *Droga do wiedzy*. Kielce: Gens.
- Knowles, M., Malmkjaer, K. (1995). *Language and Control in Children's Literature*. London: Routledge.
- Kruusval, C. (2008). *Ela i Olek bawią się* (tłum. K. Skalska). Poznań: Zakamarki.
- Kulik, G., Żarnecki, T. (2020). *Chore historie*. Łódź: Kocur Bury.
- Kurasiński, A., Kucharska, N., Kulesza, R., Langa, S., Leśniakiewicz, D., Pełka, P. (2019). *Róża, a co chcesz wiedzieć? Komiks edukacyjny o technologiach dla dzieci*. Gliwice: Helion.
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J. (2017). Pierwsze ilustracje, pierwsze koncepty: książki wczesnokonceptowe. (tłum. H. Dymel-Trzebiatowska) W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (57–78). Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Kwapińska, M., Zimnowodzka, A. (2018). *Czyje to farby? Tajemnice warsztatu artysty*. Łódź: Kocur Bury.

- Loewe, I. (2007). *Gatunki paratekstowe w komunikacji medialnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Loewe, I. (2016). Tekst okładki w książce dla młodego odbiorcy. Analiza genologiczno-stylistyczna. *Stylistyka*, XXV, 371–388. DOI: 10.25167/Stylistyka.25.2016.23.
- Ludwiczak, J.S. (2019a). Przez gryzmolenie do kultury wizualnej. Książka Jana Bajtlika *Typogryzmol* jako narzędzie wspierania kompetencji wizualnych dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14, 121–132. DOI: 10.35765/eetp.2019.1452.08.
- Ludwiczak, J.S. (2019b). Spotkania dziecka ze sztuką – wychowanie przez książkę obrazkową. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(4), 97–109. DOI: 10.17951/lrp.2019.38.4.97-109.
- Maruszczak, M. (2019). *O maluchu w brzuchu, czyli skąd się biorą dzieci*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- McCallum, R., Stephens, J. (2011). Ideology and Children's Books. W: S. Wolf, K. Coats, P. Enciso, C. Jenkins (red.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (359–371). New York: Routledge.
- Mucha-Iwaniczko, K. (2019). Współczesne książki o sztuce jako narzędzie dydaktyczne na zajęciach języka polskiego jako obcego. *Roczniki Humanistyczne*, 10, 113–126. DOI: 10.18290/rh.2019.67.10-8.
- Nikolajewa, M. (1997). Reflections of Change in Children's Book Titles. W: S. L. Beckett (red.), *Reflections of Change: Children's Literature Since 1945* (85–89). London: Greenwood Press.
- Nodelman, P. (1987). Non-Fiction for Children: Does it really exist? *Children's Literature Association Quarterly*, 12(4), 160–161. DOI: 10.1353/chq.0.0086
- Oklejak, M. (2012). *Jestem miasto*. Warszawa. Warszawa: Czuły Barbarzyńca.
- Olszewski, P. (red.). (2017). *Praga gada. O międzywojniu*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Animacja.
- Oramus, D. (2015). *Darwinowskie paradygmaty. Mit teorii ewolucji w kulturze współczesnej*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Pajączkowska E., Ponińska K. (2013). *Nie wiercie w bociany*. Warszawa: Leonis.
- Pantaleo, S. (2018). Paratexts in Picturebooks. W: B. Kümmerring-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (38–48). New York, London: Routledge.
- Paprocka, N. (2011). Elementy perytekstu nieautorskiego w polskich wydaniach Małego Księcia. W: E. Skibińska (red.), *Między oryginałem a przekładem XVII* (113–136). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Paprocka, N., Wandel, A. (2019). Tłumacze wobec językowego i kulturowego tabu. Seksualizmy w książkach edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1(2), 132–168. DOI: 10.32798/dlk.159.
- Paprocka, N., Wandel, A. (2020). Ilustratorzy wobec kulturowego tabu. Wiedza o seksualności w książkach dla dzieci i młodzieży. *Sztuka Edycji*, 2, 33–47. DOI: 10.12775/SE.2020.00026.
- Papuzińska, J. (1978). Literatura popularnonaukowa. W: A. Przecławska (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania* (161–177). Warszawa: WSiP.
- Paszkiewicz A., Bartosik J. (2020). *Trzy życzenia*. Piaseczno: Widnokrąg.
- Pawłowska, M., Szamałek, J., Bogucka K. (2015). *Kim jest ślimak Sam?* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Rachid Chehab, M. (2017). „Mapy” światowego sukcesu. Jak polska książka sprzedała się na świecie w 3 milionach egzemplarzy. *Gazeta Wyborcza*. Pobrano z: <https://wyborcza.pl/7,75517,21492537,mapy-swiatowego-sukcesu-jak-polska-ksiazka-sprzedala-sie.html>.
- Raidt, G. (2019a). Müll. *Alles über die lästigste Sache der Welt*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Raidt, G. (2019b). *Śmieci. Najbardziej uciążliwy problem na świecie* (tłum. K. Łakomik). Warszawa: Babaryba.

- Reed, M., Flood, J. (2018). *Dinozaury. Skamieliny i pióra* (tłum. A. Studniarek). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rémi, C. (2011). Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (115–139). Amsterdam: John Benjamins Publishing Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Rybak, K. (2020). Pandemia koronawirusa w utworach dla dzieci. Analiza w świetle badań nad dziecięcą książką informacyjną. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 2(2), 131–154. DOI: 10.32798/dlk.594.
- Rzecznik, M., Nowacki, M. (2017). *Reformator. Marcin Luter*. Piaseczno: Widnokrąg.
- Samojlik, T. (2012). *Ryjówka przeznaczenia*. Warszawa: Kultura Gniewu.
- Samojlik, T. (2017a). *Bartnik Ignat i skarb puszczy*. Poznań: Centrala.
- Samojlik, T. (2017b). Edukacja przyrodnicza w komiksie i książkach obrazkowych – perspektywa autora. W: K. Klauza, J. Cieślik-Klauza (red.), *Pulchritudo delectans. Korespondencja na styku sztuk* (305–318). Białystok: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Samojlik, T. (2019). *Na ratunek Mateczce Ziemi*. Bielsk Podlaski: Związek Gmin Regionu Puszczy Białowieskiej.
- Samojlik, T., Wajrak, A. (2016). *Umarły las*. Warszawa: Agora.
- Sanders, J. S. (2018). *A Literature of Questions: Nonfiction for the Critical Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sarland, C. (1999). *The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature* (39–55). W: Hunt P. (red.), *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.
- Scott, M., Chabot, J. (2020). *Roboty i drony. Dawno temu, teraz i w przyszłości* (tłum. B. Bieniok, E.L. Łokas). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Simpson, A., Mayr, P., Statham, S. (2018). *Language and Power: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Solak, J. (2013). *Komiks w edukacji polonistycznej* [nieopublikowana praca licencjacka]. Uniwersytet Rzeszowski.
- Solarz, E. (2018). *Wszystko widzę jako sztukę*. Warszawa: Wytwórnia.
- Stalfelt, P. (2008). *Mała książka o śmierci* (tłum. I. Jędrzejewska). Warszawa: Czarna Owca.
- Stanecka, Z. (2019). *Misja Inspektora Maskonura*. Warszawa: Egmont.
- Stanecka, Z., Oklejak, M. (2019). *Basia i śmieci*. Warszawa: Egmont.
- Staniów, B. (2012). Funkcje form metatekstowych w książkach popularnonaukowych dla dzieci i młodzieży (1945–2010). W: M. Komza (red.), *W poszukiwaniu odpowiedniej formy* (27–48). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Staniów, B. (2018). *Książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży w polskiej szkole w latach 1945–1989*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Suchańska, A. (2021). Komiks w perspektywie edukacyjnej, czyli o formalnej budowie komiksu. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. 16.4, 93–106. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.07.
- Sutherland, R. D. (1985). Hidden Persuaders: Political Ideologies in Literature for Children. *Children's Literature in Education*, 16, 143–157. DOI: 10.1007/BF01141757.
- Szyłak, J. (2000). *Komiks*. Kraków: Znak.

- Szyłak, J. (2014). To ptak! To samolot! To ikonotekst! Książka – komiks – picturebook (medium czy media?). W: I. Kiec, M. Traczyk (red.), *Komiks i jego konteksty* (11–22). Poznań: Fundacja Instytut Kultury Popularnej.
- Šašek, M. (2016). *Oto jest Monachium* (tłum. K. Domańska). Warszawa: Dwie Siostry.
- Tabaszewska, J. (2019). Na granicy faktu. Kategoria faction w badaniach nad współczesnymi biografiami. *Teksty Drugie*, 1, 61–79. DOI: 10.18318/td.2019.1.5.
- Tałuć, K. (2017). Komiks polski dla młodego odbiorcy – tendencje, tematy, wydawcy. W: K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 5* (254–286). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Thompson, J.B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Berkeley: University of California Press.
- van der Heijden, I., van Lierop-Debrauwer, H. (2014). A Threefold Hybridity: Picturebook Art Fantasies as Life Writing. *The European Journal of Life Writing*, 3, 63–81. DOI: 10.5463/ejw.3.119.
- von der Gathen, K. (2014). *Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema*. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- von der Gathen, K. (2018). *Odpowiedz mi! Dzieci pytają o intymne sprawy* (tłum. A. Magdziarz). Warszawa: Dwie Siostry.
- von Merveldt, N. (2018). Informational Picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (231–245). New York, London: Routledge.
- Wandel, A. (2019). *Przemiany współczesnej książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży na przykładzie francuskiej oferty wydawniczej*. Kraków: Universitas.
- Wiącek, B. (2018). *Word-image Interaction in the Translation of Illustrated Information Books for Children: A Case Study of Under Water. Under Earth by Aleksandra Mizielińska and Daniel Mizieliński* [nieopublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
- Woldańska-Płocińska, O. (2019). *Śmieciogród*. Poznań: Papilon.
- Zabawa, K. (2016). Współczesna literatura dziecięca – propozycje. *Polonistyka. Innowacje*, 3, 123–133. DOI: 10.14746/pi.2016.1.3.12.
- Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków: WAM.
- Zajac, M. (2013). Książki edukacyjne dla dzieci i młodzieży: wczoraj, dzisiaj i jutro. W: G. Leszczyński, M. Zajac, *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi* (259–265). Warszawa: SBP.
- Zarnowski, M. (2001). Intermingling Fact and Fiction. W: M. Zarnowski, R.M. Kerper, J.M. Jensen (red.), *The Best in Children's Nonfiction: Reading, Writing & Teaching Orbis Pictus Award Books* (13–21). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Zarych, E. (2017). Po co dzieciom przypisy? Rola przypisów w książkach dla młodego czytelnika. *Sztuka Edycji*, 2, 107–124. DOI: 10.12775/SE.2017.0025.

Wywiad
—
Interview

WERONIKA KOSTECKA

University of Warsaw, PL

CRISTINA BACCHILEGA

University of Hawai'i at Mānoa, US

ANNE DUGGAN

Wayne State University, US

PAULINE GREENHILL

University of Winnipeg, CA

MAYAKO MURAI

Kanagawa University, JP

Fairy-Tale Heroines of the (non)Mass Imagination

Interview Conducted by Weronika Kostecka

As experts in fairy tale studies, in your numerous publications, you discuss intertextual and transfictional incarnations of such cult fairy-tale heroines as Snow White, Cinderella, Little Red Riding Hood, or Rapunzel. What are the directions of the cultural evolution of these female characters that you consider the most significant?

Cristina Bacchilega: These fairy-tale heroines, most of whom are known today as Disney princesses, have as you suggest been imagined in so many different ways over time and across cultures. Going way back in history, an aspect of fairy-tale female characters' evolution has to do with how their association with pre-Christian mythologies and rituals was replaced in classic fairy tales by images of femininity that are mythic in a different way, i.e., fantasies of womanhood. Not that all classic fairy tales, however, promote the same gender ideology: the late-seventeenth-century Cinderella character in Marie-Catherine d'Aulnoy's "Finette Cendron" is much savvier and more active than the Grimms' nineteenth-century Ashputtle. I think it helps not to equate 'cultural evolution' with progress, and to keep in mind that cultures vary based not only on language and place, but gender, social class, age, and more.

Anne Duggan: I think it's important to recognize that these "classic" heroines (as we view them) were not always as prominent as they are today. In *Staging Fairyland*, Jennifer Schacker talks about a nineteenth-century British fancy-dress ball in which aristocrats disguised themselves not only as Red Riding Hood and Cin-

derella, but also as heroines from d'Aulnoy's fairy tales, including Princess Fair Star, the Fair One with the Golden Locks, and the White Cat. So "cult" fairy-tale heroines and more generally the fairy-tale canon are not the same across time and space, and one could even argue that the genre's cultural evolution led to the circulation of more and not fewer passive heroines in the twentieth century. Second, it is also important to acknowledge that before Disney, there were different variants of, for instance, "Cinderella" and "Rapunzel" that were circulating through printed tale collections, stage adaptations, and even marketing campaigns in Western Europe. D'Aulnoy's spunky "Finette-Cendron" was an important one that fed into French, German, Czech, and American folklore, among other mediums, and Giambattista Basile's "Petrosinella," a version of "Rapunzel," presents us with enterprising heroines who are by no means virtuous in any conventional understanding of the term, and yet they come out on top. Finally, as these examples suggest, it is important not to view the history of fairy-tale heroines in terms of a linear progress, where the heroines are increasingly more empowered as we reach 2022; the heroines in tales by Basile and d'Aulnoy, among others, suggests a far more complex history.

Pauline Greenhill: Joining fairy-tale scholars including the fabulous Kay Stone, I really like recovering pre-Disneyfied (and post-Disneyfied!) versions of those characters. Kay's probably best-known article, "Things Walt Disney Never Told Us," pointed out that the versions of fairy tales popularised in animated cinema didn't represent the form itself, and in particular not its North American iterations. Traditional stories from Canada and the United States had bolder heroines for whom marriage to a prince wasn't their sole life ambition. It's still a lesson I have to teach most students, who simply presume Disney and fairy tale are identical. Kay has said much more on that and other topics since, and all her work is very much worth checking out, including the wonderfully titled *Some Day Your Witch Will Come*. I of course have special fondness for Little Red Riding Hood, since she sent me in a productive research direction that I've been continuing with great enjoyment for well over ten years. At a conference in 2009, my University of Winnipeg Criminal Justice Department colleague Steven Kohm gave a paper on pedophile crime films. I realised that two of the three movies he was talking about were "Little Red Riding Hood" themed. I boldly approached him afterward to ask if he wanted to collaborate on a paper on "Little Red Riding Hood" crime films, and we've been conspiring together ever since. His inspiration is one of the main reasons why my work in the last few years has turned more and more directly to issues of justice.

Which tendencies in the field of fairy-tale heroines' transformations seem the most important to you and why?

Cristina Bacchilega: Thinking about fairy-tale adaptations today, one of the important trends is returning to older versions in which female characters dis-

play features that we don't expect. Let's stay with the fairy tale Pauline just recalled. In the French "Story of Grandmother" collected from nineteenth-century oral tradition, the Red Riding Hood character is quite resourceful: she is a little peasant girl who tricks the wolf and escapes on her own. In 1997, the NYC director David Kaplan retold "The Story of Grandmother" in his short film *Little Red Riding Hood*, where he beautifully represents the ambivalences of adolescent and queer sexualities in a tale that has otherwise been associated with victim-blaming rape and violence.

Mayako Murai: To me, the evolution of Little Red Riding Hood seems most significant in that it reflects the changing views of not only human society but also its relationship with nature and wildlife. Reimagining Little Red Riding Hood at this critical moment of multispecies survival involves a radical redrawing of human-animal and culture-nature boundaries, and I expect that we will see further co-evolutions of Little Red Riding Hood, the wolf, and the forest.

Pauline Greenhill: This ecological perspective is also significant to me. Perhaps because I'm looking for them these days, I'm seeing more characters in fairy-tale and fairy-tale-inflected media who aren't just the young white Euro North American cisfemale norm. Of course, those figures have been around forever, but among my current favourites is the heroine Duszejko – and all her fellow Reds – from the Agnieszka Holland and Kasia Adamik directed *Pokot* from 2017, based on Olga Tokarczuk's novel – the truly excellent Polish film about ecological justice that everyone should see. I see that movie and its fairy-tale characters as an example for filmmakers to emulate on creating complex address to the pressing issues of the moment – supporting the earth and eliminating oppression.

Cristina Bacchilega: Another shift we see today, even in mainstream fairy tales, is the softening of oppositions on which the heroine/villain conflict is based. We see this with Red Riding Hood sometimes becoming a hybrid, werewolf-like being herself, and we see it in the recent Disney "Sleeping Beauty" remake in the way the backstory of Maleficent humanizes her and builds a connection between her and Aurora.

How do the trends you observe in less popular, marginalized fairy-tale narratives differ from those set by mainstream culture?

Anne Duggan: Currently I am really interested in a group of French animators – Paul Grimault, Jean-François Laguionie, Michel Ocelot, Florence Mialhe, and Sébastien Laudenbach – who use fairy tales and folk tales to explore questions related to class, gender, race/ethnicity, disability, and the environment through visually stunning films. Both artistically and ideologically, these films go very much against the grain of Disney fairy-tale films in the progressive uses they make of the fairy-tale genre. I feel that, on the one hand, the impact of Disney films marginalized tales from earlier centuries that had

more empowered heroines, while, on the other, these twentieth and twenty-first century French fairy-tale films that are truly inclusive and empowering must grapple with Disney's hegemony over the animated film market.

Pauline Greenhill: My interest in showing that traditional modes of folktale and fairy-tale telling aren't entirely lost was a bit part of the inspiration for doing *Clever Maids, Fearless Jacks, and a Cat: Fairy Tales from a Living Oral Tradition* with distinguished Newfoundland storyteller and scholar Anita Best and Newfoundland folktale expert Martin Lovelace. Anita and Martin had collected tales from two wonderful tellers, Pius Power Sr. and Alice Lannon. Neither teller was represented in Herbert Halpert and J.D.A. Widdowson's *Folktales of Newfoundland: The Resilience of the Oral Tradition* and I wanted to work again with ethnopoetic transcription, which is so much better at conveying the artistry of these narrations than prose. It's the book I'm most honoured to have been involved with. Both Pius Power and Alice Lannon featured strong female characters and humane male characters. One of my favourite stories is "Jack Ships to the Cat," about an unpromising young hero who triumphs because he doesn't think he's too good to work for a cat. (We cat people know how important it is to defer always to our feline bosses.) So perhaps a trend is that more narrations beyond the oral tradition are reproducing ideas that were already part of those stories, even if they aren't conventionally understood as such.

Mayako Murai: I find that boundaries, such as those between good and evil, beauty and ugliness, and human and nonhuman, tend to be less clear in lesser-known fairy tales. Familiar contrasts are there, but they are not necessarily opposed to each other and can be more fluid, ambiguous, compatible, or interchangeable. Furthermore, it is sometimes difficult to tell who the heroine is or whose story it is. These narratives seem to represent worldviews beyond what can be tolerated by mainstream culture. Such tales are especially important in today's world where people feel increasingly divided.

Cristina Bacchilega: Some of the adaptation strategies used in mainstream and what I have been calling "activist" fairy tales today are the same. But two things we can observe about contemporary activist fairy tales are that they tend to shake up our ideas about fairy tales and that their creators tend to be from groups that may very well have felt excluded from the genre. In our *Inviting Interruptions: Wonder Tales in the Twenty-First Century* collection, Jennifer Orme and I present somewhat quirky or unorthodox fairy tales that disruptively play out gender roles in combination with issues of race and ethnicity, disability, nonnormative sexualities, self-hatred, and eco-criticism. These fairy tales invite readers and viewers to imagine ways of being in the world and relating to others that are not those of the capitalist white heteronormative patriarchy. Several fairy-tale scholars have observed that the fairy tale, in its transformations and for the most part hopeful outcomes, offers unexpected possibilities to the downtrodden heroine or hero to act on the world, to make it right, the way it "should" be.

Today's fairy tales are activist when they activate our taste for justice and center themselves in experiences and perspectives that are often excluded from or vilified in mainstream fairy-tale culture. I'm saying intersectionality – attending to how different identity markers and their dynamics contribute to the ways others perceive us and the ways we feel about ourselves in the world – is a trend; two wonder-filled and moving examples from 2020 are *The Magic Fish*, a graphic novel by Vietnamese American artist Trung Le Nguyen, and *Cinderella Is Dead*, a YA novel by Black American author Kalynn Bayron.

Cristina, in many of your publications, including the *Inviting Interruptions* collection and your monograph *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*, you presented the inter-textual and transfictional fairy-tale web and discussed how fairy tales are ideologically entangled. What ideologies concerning girls and women, in your opinion, dominate the widely available, pop-cultural fairy-tale web? What ideologies and what perspectives that fairy-tale narratives could offer do we need today, in our world full of all kinds of conflicts and tensions? Conversely: do you see the danger of perpetuating traditional, oppressive patterns through fairy tales despite the attempts to transform them?

Cristina Bacchilega: In the pop-cultural fairy-tale web, girls and women are still valued and rewarded for their beauty. Sadly, makeovers exemplify magic and transformation in both big-budget films and games for girls. Beauty is often combined with girl power, which celebrates girls' confidence and assertiveness, but does not impact gendered or other power dynamics. And this beauty is still associated with blonde hair, light complexion, hourglass figure, and daintiness. Competition among women is another persistent feature in mainstream fairy tales that is ideologically harmful. There are certainly other aspects of fairy tales that could and do offer possibilities and hope in today's world, but they are not the ones we commonly associate with the genre. I am thinking of how connected fairy-tale protagonists often are with nonhuman life forms and natural elements, and how that connection is presented as reciprocity and with respect. Another aspect of fairy tales that can help in times of heightened conflict and loss is the fairy-tale protagonists' coming into their own super-powers, making use of their own resources, to face their fears or tormentors and to escape their unjust condition. Your question about whether oppressive fairy-tale patterns overpower contemporary attempts to transform them is excellent and demands constant attention. Even when the fairy tale's heroine has close bonds with flora or fauna, they are often catering to her – and only her; also self-reliance and courage are valorized in the protagonist but not the villain. What I'm getting at is the pervasive power of individualism in fairy tales: privileging one individual in the story makes fairy tales highly relatable, at the same time that it limits the possibilities for large-scale social change.

There is still a conviction among many readers and some scholars that fairy-tale heroines before the era of feminist reinterpretations of tradition were always passive, had no agency, and did not decide about their fate. In readers' and viewers' memory function only – or almost exclusively – names of men who created fairy tales, primarily Perrault, the Grimm Brothers, Andersen, and Disney. Anne, as the author of the monograph *Salonnières, Furies, and Fairies: The Politics of Gender and Cultural Change in Absolutist France* as well as the co-author (together with Julie L. J. Koehler, Shandi Lynne Wagner, and Adrion Dula) of the volume *Women Writing Wonder: An Anthology of Subversive Nineteenth-Century British, French, and German Fairy Tales*, could you address these beliefs? What characterized the work of the seventeenth, eighteenth, and nineteenth-century fairy-tale female writers? Why do we know so little about them?

Anne Duggan: The early modern fairy tale in Italy and France emerged from courtly and salon culture where elite women enjoyed a certain level of empowerment, and the French women writers of the 1690s used the genre to talk about feminist issues, which were being discussed more broadly in French society since the beginning of the century. For instance, in 1622 Marie de Gournay published *The Equality of Men and Women*; Madeleine de Scudéry's earliest feminist treatise was *The Illustrious Women* from 1642 and her works throughout the rest of the century include discussions of women's rights; the male writer whom Simone de Beauvoir cites in *The Second Sex* published in 1949, François Poulain de la Barre, produced *Of the Equality between the Two Sexes*, among other feminist texts, in 1676. This is the climate out of which early modern French fairy tales emerged. One of my scholarly objectives is to repair the wrongs of not fully taking into account the role European women have played in the constitution of the European fairy-tale tradition and the ways in which they used the genre to feminist ends, including to criticize arranged marriage, abusive monarchs, patriarchy, and – in the case of the German writer Elisabeth Ebeling – racism. It is also important to recognize that Giovanni Francesco Straparola and Giambattista Basile – the two Italian writers who inspired d'Aulnoy, Charlotte Rose Caumont de La Force, and other female and male French fairy-tale writers – created many an enterprising heroine in their tales. In turn, the nineteenth-century German women writers were inspired by d'Aulnoy, as was the important nineteenth-century Czech writer Božena Němcová, a feminist and socialist writer, who adapted d'Aulnoy tales in her works. Filled with enterprising heroines, her tales were regularly anthologized throughout the eighteenth, nineteenth, and into the twentieth century in English, French, and German, as well as Italian, Spanish, and Czech.

So why do we associate fairy-tale female characters with passive, objectified girls and women?

Anne Duggan: I really think Walt Disney Studios has played an enormous role in defining for the general public – not only in the US but also within the global mainstream – what a fairy tale is, who writes them, and for what reason. The trilogy Perrault-Grimms-Andersen is really a twentieth-century phenomenon, which provides a limited conception of the history of the genre in Western Europe. And with respect to Grimm and Andersen tales, Disney tends to select those with more passive heroines. The Grimms’ “The Fitcher’s Bird,” for instance, is hardly about a damsel in distress. Given the range of female character-types and of the adaptations across media, I wonder if, in the nineteenth-century France or Germany or England, readers would have necessarily associated female fairy-tale characters with passive, objectified girls and women to the same degree as we do today. Again, I believe Disney has greatly shaped our conception of the fairy tale, including the association of the genre with the passive princess, and its global impact has arguably contributed to the narrowing of the field of fairy-tale texts readily available to the general public.

Pauline, in your publications, such as your recent book *Reality, Magic, and Other Lies: Fairy-Tale Film Truths*, you often analyze fairy-tale narratives – especially films – from a queer perspective. Do you think that non-heteronormative and transgender heroines, going beyond the socio-cultural solidified ‘norms,’ schemas, and worldview perspectives, will finally pave the way for marginalized themes to mainstream culture? Is there still a long way to go?

Pauline Greenhill: Redoing for the winter 2022 term Jennifer Orme’s and my “Gender in Fairy-Tale Film and Cinematic Folklore” third year undergrad online course (which we talked about in our publication from 2016) meant being really task-oriented in trying to find more academic writing on the topic by BIPOC authors (Black, Indigenous, and People of Colour), but also by other minority folks. It’s not an easy task. Working on preparing my “Fairy Tales, Disability, and Media: Feminist Perspectives” course also provided some challenges. There is a growing academic literature on disability and fairy tales but not a lot comes from self-identified disabled authors; some may be disabled, but are not willing to come out as such because of recurring prejudice and discrimination (but note exceptions in works by Amanda Leduc, Ann Schmiesing, and Santiago Solis). And BIPOC disabled scholars working on fairy tale – even fewer! Similarly, more work has appeared recently on gender fluidity (see, for example, the first issue of the *Open Cultural Studies* published in 2021) but little or none from people who self-identify as transgender, gender-fluid, or non-binary. But Jennifer and I are hoping to write an update to our publication, because in the intervening six years plus, there’s been a flowering of scholarship by minority folks from anti-racist and decolonial perspec-

tives. We're also working together on an edited collection which will address justice issues from a variety of perspectives.

Pauline, let me ask you one more question: it has been a decade since *Transgressive Tales: Queering The Grimms*, co-edited by you and Kay Turner, was published. After these ten years, how do you rate the power of queer studies concerning fairy tales – are they practiced often and carefully enough?

Pauline Greenhill: Yes, time flies, and *Transgressive Tales* was a long time in the making – Kay and I had it underway from 1998, and so many things conspired to take us much more time than we had wished. Our work has influenced fairy-tale studies, but we certainly hoped it would go farther than it did. Queer studies, queer theory seems almost retro these days, with gender studies on the ascendant. I'm finding queer readings combined intersectionally with other perspectives – animal studies, disability studies in particular are of interest to me – but I welcome always moves towards interdisciplinarity.

Maya, in your monograph *From Dog Bridegroom to Wolf Girl: Contemporary Japanese Fairy-Tale Adaptations in Conversation with the West*, but also in the volume *Re-Orienting the Fairy Tale: Contemporary Adaptations across Cultures* that you co-edited together with Luciana Cardi, you proved how important it is to go beyond the Euro-American perspective in studying fairy tales. Which problems with the colonizing view of fairy tales and the colonizing attitude to fairy tale research still seem to you the most urgent and requiring attention? What would your advice be for those fairy tale scholars who wish to 'decolonize' their research approaches to fairy tales?

Mayako Murai: I think it is important not only to read, discuss, and retell more fairy tales from marginalised cultures – it is such fun! – but also to keep questioning Euro-American-centric perspectives and attitudes still inherent in many disciplines and methodologies. I follow Donald Haase and Cristina Bacchilega's ideas of decolonising approaches to fairy tales (I recommend, for example, respectively "Decolonizing Fairy-Tale Studies" and "Fairy Tales in Site: Wonders of Disorientation, Challenges of Re-Orientation") – reaching out to different narrative traditions with respect, open-mindedness, curiosity, and courage, and also having ongoing conversations with people from different disciplines and sociocultural backgrounds. In doing so, we start recognising our own assumptions, and that is where we start, over and over again.

In your books, articles, and lectures, all of you present recognizable heroines of the mass imagination and those functioning outside the Western cultural mainstream. Could you please tell us about the heroines that are unknown

globally but for some reason significant to you – for example, those important in your local communities or those that especially inspired you?

Cristina Bacchilega: With pleasure, as I hope this will also inspire your readers to return to and appreciate heroines that are important to them but are not part of Disney and other corporate fairy-tale offerings. I grew up as an Anglo-Indian Italian in Italy at a time when people of color were few and exoticized; eventually I came to work in Hawai'i, where I have lived since 1983 as a settler who supports Hawaiian sovereignty. My experiences as a girl and woman in both places have influenced my feminist outlook and which stories I like to retell. Among Italian fairy-tale heroines, I am particularly fond of the princess in a tale from Calabria who, having turned down many royal suitors, made her own husband out of flour, sugar, and water, gave him a red chili pepper mouth, and chanted for six months to bring him to life and gift him with speech. And then there is the little peasant girl in a short tale collected by Giuseppe Pitre in nineteenth-century Sicily: she ousts a very rich merchant from his shop by presenting a promissory note she found under a chick's feathers and telling the merchant her story without starting with the formulaic "it's been told again and again." Her going off script breaks with conventions and makes change possible, offering her a new and previously unthinkable place in society. Among Indigenous Hawaiian heroines, I like the girl who chooses to become a mermaid at the salt-and-fresh-water pond of Honokawailani in order to live with her merman sweetheart. There is pain in her severed bond with her mother, but also freedom in her transformation; and unlike Hans Christian Andersen's, this Hawaiian mermaid does not identify humans as the apex of all living beings. Hawaiian storytelling and literature are filled with powerful and wondrous heroines, whether they are elemental deities or humans – and I wish their stories enjoyed a wider circulation across the globe as they model different ways of knowing the world and relating to human and nonhuman beings. They are not fairy tales, mind you; rather, they tell the stories of specific places, they tell history in wondrous ways.

Anne Duggan: So I want to preface this by saying that many of d'Aulnoy's heroines were indeed well known and continued to be appreciated well after their first appearance in print in 1697–1698. D'Aulnoy's maiden warrior tale, "Belle-Belle, or the Knight Fortuné," about a cross-dressed woman who performs as well as any male knight, is inspired by "real" women warriors in France during the civil war known as the Fronde (1648–1653); her tale honors the memory of these *femmes fortes* or "strong women," and embodies the feminist spirit of many of her tales. The tale continued to fascinate the public and was adapted to the pantomime stage in nineteenth-century England as well as to board game form. I recently acquired a 1932 Spanish and a 1935 Catalan translation of the tale, both published in Barcelona, showing its enduring appeal. Marie-Jeanne L'Héritier's tale, "Marmoisan," also honoring

these *femmes fortes*, is perhaps my favorite among the French maiden warrior tales, although it wasn't as popular as d'Aulnoy's "Belle-Belle". I also appreciate d'Aulnoy's heroine the White Cat, who reigns supremely at the end of the tale, asking for the hero's hand in marriage and granting a kingdom to the hero's father. Importantly, the tale remained popular until the early twentieth century in France, England, Spain, and even saw comic-book form in Mexico in the 1960s. We can consider all of these texts early modern feminist tales, given their emphasis on the equality of women and men by foregrounding women's abilities to fight in battles, negotiate treaties, and justly govern a country.

Pauline Greenhill: I'm always pushing Canadian material not only because I'm Canadian but because media made here with funding or tax breaks from the government need to follow expectations around ensuring representation of our multicultural population, which means more Black, Indigenous, and People of Colour in front of and behind the camera. And a lot of Canadian films are secretly so, because Canadian and international creators alike fear that locating a film or series in Canada reduces its audience. (It's fun to spot the distinctive locations in Vancouver, Winnipeg, Toronto, or St. John's that are meant to represent places in the US.) But I am particularly inspired by films that are part of a social, cultural, and political movement, but that also support communities directly. I talk in *Reality, Magic and Other Lies* about two films based on the stories of Fred Pellerin and directed by Luc Picard, *Babine* from 2008 and *Ésimésac* from 2012. These stories about Pellerin's home town of Saint-Élie-de-Caxton, Quebec present the weapons of the weak, and how a community pulling together defeats despots and produces justice (even if sometimes only temporarily) – along with magic. Both the title characters in those films are boys, but there are strong female characters throughout.

Anne Duggan: It is important that as fairy-tale scholars we do not keep reiterating the notion that fairy-tale heroines are inherently passive, without limiting that notion to specific time periods and geographical areas. Such a perspective effaces the many empowering tales by female as well as male writers of earlier centuries. The history of European fairy tales is much more complex than our Disnified view of the genre, which serves as the basis for many twentieth- and twenty-first century feminist revisionist tales. It is important to respond to the current conceptions of and cultural products related to the genre through this feminist revisionist work. However, it is equally important to recover the voices of women writers who indeed made a significant impact on the development and evolution of the European fairy tale and who provided generations of readers and theatergoers plenty of empowered heroines.

Thank you so much for this inspiring fairy-tale conversation!

SCHOLARLY PUBLICATIONS MENTIONED IN THE INTERVIEW

- Bacchilega, C. (2013). *Fairy tales transformed?: Twenty-first century adaptations and the politics of wonder*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Bacchilega, C. (2020). Fairy tales in site: Wonders of disorientation, challenges of re-orientation. In: M. Murai & L. Cardi (eds.), *Re-orienting the fairy tale: Contemporary adaptations across cultures* (pp. 15–38). Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Bacchilega, C., & Orme, J. (2021). *Inviting interruptions: Wonder tales in the twenty-first century*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Best, A., Lovelace, M., & Greenhill, P. (eds.). (2018). *Clever maids, fearless Jacks, and a cat: Fairy tales from a living oral tradition*. Logan: Utah State University Press.
- Duggan, A.E. (2021). *Salonnières, furies, and fairies: The politics of gender and cultural change in absolutist France*. Newark: University of Delaware Press.
- Greenhill, P. (2020). *Reality, magic, and other lies: Fairy-tale film truths*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Greenhill, P., & Orme, J. (2016). Teaching 'Gender in fairy-tale film and cinematic folklore' online: Negotiating between needs and wants. In: C. Jones & C. Schwabe (eds.), *New approaches to teaching folk and fairy tales* (pp. 206–226). Logan: Utah State University Press.
- Haase, D. (2010). Decolonizing fairy-tale studies. *Marvels & Tales*, 24, 1, 17–38.
- Halpert, H., & Widdowson, J.D.A. (1996). *Folktales of Newfoundland: The resilience of the oral tradition*. St. John's, NL: Breakwater Books.
- Koehler, J.L.J., Wagner, S.L., Duggan, A.E., Dula, A. (2021). *Women writing wonder: An anthology of subversive nineteenth-century British, French, and German fairy tales*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Leduc, A. (2020). *Disfigured: On fairy tales, disability, and making space*. Toronto: Coach House Books.
- Murai, M. (2015). *From Dog bridegroom to Wolf girl: Contemporary Japanese fairy-tale adaptations in conversation with the West*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Murai, M., & Cardi, L. (2020). *Re-orienting the fairy tale: Contemporary adaptations across cultures*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Schacker, J. (2018). *Staging fairyland: Folklore, children's entertainment, and nineteenth-century pantomime*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Schmiesing, A. (2014). *Disability, deformity, and disease in the Grimms' fairy tales*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Schmiesing, A. (2018). Disability. In: P. Greenhill, J.T. Rudy, N. Hamer, & L. Bosc (eds.), *The Routledge companion to media and fairy-tale cultures* (pp. 104–112). London: Taylor and Francis.
- Solis, S. (2007). Snow White and the Seven 'Dwarfs'-Queercrippled. *Hypatia* 22 (1), 114–131.
- Stone, K.F. (1975). Things Walt Disney never told us. *The Journal of American Folklore*, 88 (347), 42–50.
- Stone, K.F. (2008). *Some day your witch will come*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Turner, K., & Greenhill, P. (eds.) (2012). *Transgressive tales: Queering the Grimms*. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Recenzje

—

Reviews

JUSTYNA ZAJĄC ORCID: 0000-0002-0265-3123
Uniwersytet Wrocławski

Świadkowie zbrodni – druga wojna światowa w egodokumentach polskich dzieci

Recenzja publikacji „*A małe dzieci do ognia wrzucali*”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej* pod redakcją Macieja Wróblewskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021, ss. 304.

Streszczenie: Artykuł jest recenzją opracowanej przez Macieja Wróblewskiego antologii, w której zamieszczone zostały wypracowania polskich dzieci (pisane w latach 1945–1946) na temat ich wojennych doświadczeń. Redaktor twierdzi, że odkryte w archiwach prace pisemne uczniów są unikalne, ponieważ stanowią zapis przeżyć młodych Polaków w czasach drugiej wojny światowej. Mają one wartość dokumentalną i mogą zostać wykorzystane w naukach historycznych.

Słowa kluczowe: pamięć, egodokument, mikrohistoria, wspomnienia, perspektywa dziecięca, wojna

Witnesses to the Crime – the Second World War in the Egodocuments of Polish Children

Review of the publication „*A małe dzieci do ognia wrzucali*”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*, edited by Maciej Wróblewski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021, 304 pp.

Abstract: The article is a review of an anthology edited by Maciej Wróblewski, which includes the compositions of Polish children (written between 1945 and 1946) about their wartime experiences. The editor argues that the discovered in the archives works of students are unique because they are the record of the experiences of these young Polish people during the Second World War. They have documentary value and potential for the use in historical research.

Keywords: memory, egodocument, microhistory, memories, children's perspective, war

Badania pamięci zajmują ważne miejsce w naukach historycznych. Są stale wzbogacane o doświadczenia świadków historii, których wspomnienia – trwałe i fragmentaryczne – po przeniesieniu na nośniki materialne (na przykład książki) stają się jedną z form pamięci kulturowej (Assmann, 2013: 54–55; 199–200). Egodokumenty, do których zaliczają się między innymi dzienniki,

pamiętniki, listy i testamenty (Szulakiewicz, 2013), są istotnym źródłem stanowiącym podstawę badań naukowych nad mikrohistoriami (Domańska, 2005) oraz (jednocześnie) burzliwymi i trudnymi dziejami ludzkości. W tym kontekście trafny wniosek sformułowała Aleida Assmann: „Tego rodzaju wizualne lub językowe dokumenty są niemymi świadectwami przeszłości, które mogą jeszcze częściowo przemówić w profesjonalnych dyskursach” (2013: 56). Tkwi w nich bowiem ogromny potencjał badawczy.

Szczególnie ciekawe oraz warte uwagi w tym obszarze zainteresowań wydają się tworzone przez obserwatorów i uczestników zdarzeń prace pisemne na temat życia codziennego młodych Polaków w czasach drugiej wojny światowej, zamieszczone w opracowanej przez Macieja Wróblewskiego publikacji „... A małe dzieci do ognia wrzucali”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*. Wpisują się one w krąg tekstów poświęconych pamięci indywidualnej (powiązanej z pamięcią kulturową), utrwalonej w doświadczeniu biograficznym (Assmann, 2013: 41–45). Prezentują autentyczne, prywatne losy dzieci, które między 1939 a 1945 rokiem doznały przemocy fizycznej i psychicznej ze strony nazistów. Eksponując osobiste przeżycia zwykłych ludzi (Domańska, 2005) (konkretnie: wstrząsające relacje z wydarzeń wojennych), składają się na rachunek krzywd doznanych w przeszłości (Wolff-Powęska, 2011).

Tom wspomnień należy do serii wydawniczej „Biblioteczka Dziecięca”¹. W jej ramach ukazują się utwory omawiające wyniki badań nad sztuką i literaturą przeznaczoną dla dzieci i młodzieży, jak również artystycznymi reprezentacjami dzieciństwa.

Publikacja zawiera 227 jednostkowych opowieści na takie tematy, jak: „Najbardziej pamiętna dla mnie chwila w czasie okupacji niemieckiej”, „Moje wspomnienia z czasów okupacji”, „Wspomnienia z tajnego nauczania”, „O czym mówią zbiorowe mogiły”, „O martyrologii matki i dziecka podczas okupacji niemieckiej” (Wróblewski, 2021: 12–13). Zbiór jest podzielony na pięć rozdziałów, w których umieszczono (zgodnie z poruszaną tematyką) poszczególne wypracowania. Rozdziały zostały opatrzone tytułami: „Okupacyjne wspomnienia”, „Wojenne chwile grozy”, „Zbiorowe mogiły”, „Cierpienia matki i dziecka” oraz „Szkoła”. Korpus tekstów uzupełniono o dodatek „Obraz wojny”, obejmujący 14 rysunków z Archiwum Państwowego w Kielcach, przedstawiających dramatyczne sytuacje zauważone przez dzieci w trakcie wojny. Do tomu dołączony jest wnikliwy komentarz „»Dziecięca wojna« jako pokoleniowe doświadczenie”.

¹ Do tej pory w serii ukazały się następujące pozycje: Wróblewski, M., Kruszyńska, E., Szwagrzyk, A. (red.). (2018). *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*; Wiśniewska, M., Wróblewski, M. (red.). (2016). *Teatr i dramat dla dzieci i młodzieży*; Ratuszna, H., Wiśniewska, M., Wróblewska, V. (red.). (2017). *Andersenowskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej*; Wróblewski, M., Kołos, S. (red.). (2018). *Dziecko w świecie ruchomych obrazów*; Wróblewski, M. (2019). *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*.

ukazujący związek między przeżyciami autorów zebranych wypracowań a doznaniem wojennymi zapisanymi w świadectwach ofiar Holokaustu. Obejmuje on również szczegółową analizę szkolnych prac, omawia ich strukturę, wyjaśnia wpływ narzucanej Polakom przez władze polityki historycznej na treść tekstów poświęconych pamięci o przeszłości, tworzonych tuż po zakończeniu wojny, oraz prezentuje podstawowe zasady edycji wypracowań. Wypowiedzi uczniowskie są opatrzone przypisami rzeczowymi, w których podano fakty (między innymi: daty, nazwy własne i wydarzenia) potrzebne do pełnego zrozumienia kontekstu historycznego wspomnianych prac. W tomie zamieszczono bogatą bibliografię, podzieloną na badane dokumenty oraz literaturę przedmiotową traktującą o drugiej wojnie światowej, tożsamości narodowej i powojennym szkolnictwie.

Redaktor, włączając do zbioru egodokumentów wypracowania szkolne, pisane w 1945 i 1946 roku przez uczniów z Wielkopolski i Kielecczyny (2021: 9), zwraca uwagę na wielkie znaczenie historyczne odkrytych źródeł. Sytuuje je wśród świadectw wojennych, takich jak autobiograficzne notatki żydowskich nastolatków². Ogromną wartość tych dzieł dostrzega też w tym, że ukazują one traumatyczne doświadczenia z perspektywy dziecka. Przełamują więc istniejący dotychczas schemat, zgodnie z którym przeważnie analizuje się i wyróżnia teksty tworzone przez dorosłych (Wróblewski, 2021: 7). O egodokumentalnym charakterze pisemnych zadań Polaków decydują następujące czynniki: umieszczanie subiektywnych sądów o hitlerowskich najeźdźcach i wojennej rzeczywistości, a także opis emocjonalnych reakcji na działania podejmowane przez okupantów, przede wszystkim na kary za udział w tajnym nauczaniu, przeprowadzane łapanki i będące ich konsekwencją masowe mordowanie ludności cywilnej, wywózki na roboty do III Rzeszy bądź obozów koncentracyjnych.

Jak słusznie zauważa Wróblewski, pisanie przez uczniów wypracowań poświęconych własnym przeżyciom z czasów wojny, mogło stanowić dla nich jeden ze sposobów (a dla niektórych – jedyny sposób) na poradzenie sobie z głębokimi traumami z nieodległej przeszłości (2021: 39–42). Pełniło zatem funkcję terapeutyczną.

Podjęcie się próby opracowania wspomnianych przez dzieci zbrodni było niebywale trudnym zadaniem, ponieważ niedorośli autorzy nie szczędzili czytelnikom drastycznych szczegółów. Wskazywali na rozmaite sposoby wyniszczania ludności: palenie wiosek, przygniatanie ludzi butami, bicie karabinami, wygryzanie przez psy mięsa z nagich ciał schwytanych Polaków, wieszanie na szubienicy, rozstrzeliwanie (Rutkowski, 1946: k. 272–273. Cyt. za: Wróblewski, 2021: 49). Zawarte w książce komentarze redaktora do wypowiedzi młodych twórców wskazują na to, że odczuwa on wysoki poziom empatii wobec pokrzywdzonych.

² W publikacji wymienione zostają następujące nazwiska żydowskich autorów: Anne Frank, Aaron Elster, Janina Heshles, Reni Knoll, Rutka Laskier oraz Dawid Rubino-wicz (zob. Wróblewski, 2021: 8).

W kontekście badań literaturoznawczych interesujące wydają się przede wszystkim: dostrzegalna podczas lektury wypracowań zmiana statusu dzieci i struktury dzieciństwa (Wróblewski, 2021: 56–57), zniekształconego przez wojnę. Składające się na omawianą książkę prace pisemne przedstawiają przykre emocje: silne przygnębienie, nostalgię za minionym czasem wolności, poczucie straty, nienawiść wobec Niemców i chęć odwetu oraz wolę przetrwania (Wróblewski, 2021: 35, 41, 43, 49; Maruszewski 2019). Wyłania się z nich obraz zrezygnowanych i złamanych duchowo dzieci, należących – jak twierdzi Wróblewski – do „pokolenia, które wspólnie doświadczyło okrucieństwa wojny i doznało podobnych krzywd, ale mówiło o tym w różnorodny sposób” (2021: 23). Ich głos pozwala dziś ocalić pamięć o przeszłości.

Wspomniane szkolne prace pisemne, zaliczane do egodokumentów, mogą zostać wykorzystane w badaniach dziejów Polski, a także traum historycznych, których doznali jej najmłodsi mieszkańcy. Zawarte w nich jednostkowe mikroopowieści udowadniają, że – jak twierdzi Assmann – „Przeżyte cierpienie i doświadczona niesprawiedliwość przez całe pokolenia głęboko wpisują się w pamięć” (2013: 52).

Niewątpliwie „*A małe dzieci do ognia wrzucali*”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej* to wartościowa pozycja w obszarze badań nad literaturą, pamięcią i historią najnowszą, ponieważ jest wiarygodnym źródłem wiedzy o życiu polskich dzieci w czasach okupacji hitlerowskiej. Ukazuje nie tylko tragiczne wydarzenia wojenne, ale też prawdziwe i poruszające przeżycia oraz trudne emocje ówczesnego młodego człowieka uwikłanego w przeszłość.

Publikacja pod redakcją Wróblewskiego może zostać wykorzystana zwłaszcza w edukacji polonistyczno-historycznej, gdyż prezentując wypracowania napisane przez dzieci–świadków wojny, pomoże współczesnym młodym odbiorcom utożsamić się z sytuacją ich rówieśników. Posłużenie się tą analogią³ pozwoli im (przynajmniej częściowo) wczuć się w rozpaczliwe położenie tamtejszych uczniów. Poznanie dramatycznych losów niedorośliwych Polaków pogłębi ich wrażliwość, nauczy empatii, a także – uświadomi im nieuchronne konsekwencje wszelkich konfliktów zbrojnych i zachęci do pokojowych działań. Wpłynie więc znacząco na ukształtowanie ich moralnej postawy wobec innych ludzi.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann, A. (2013). *Między historią a pamięcią. Antologia*. Saryusz-Wolska, M. (red. nauk.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Domańska, E. (2005). *Mikrohistorie: spotkania w międzyświatach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

³ O tym, że ukazywanie w tekstach literackich osób, które są w tym samym albo zbliżonym wieku, co potencjalny czytelnik, może wpłynąć na odbiór tych utworów, piszą w odniesieniu do prozy dziecięcej i młodzieżowej Małgorzata Wójcik-Dudek oraz Katarzyna Wądołny-Tatar (zob. Wójcik-Dudek, 2016: 135; Wądołny-Tatar, 2017: 113–114).

- Maruszewski, T. (2019). *Gdzie podziewa się nasza pamięć: od pamięci autobiograficznej do pamięci zbiorowej*. Sopot: Smak Słowa.
- Ratuszna, H., Wiśniewska, M., Wróblewska, V. (red.). (2017). *Andersenowskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rutkowski, K. (1946). *Wspomnienie zbrodni Niemieckich*. Wypracowania o tematyce okupacyjnej szkół powszechnych z Inspektoratu Szkolnego Iłżeckiego w Starachowicach. Archiwum Państwowe w Kielcach, k. 272–273.
- Szulakiewicz, W. (2013). Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych. *Przegląd badań edukacyjnych*, 1 (16), 65–84. DOI: 10.12775/PBE.2013.006. Pobrano z: <https://apcz.umk.pl/PBE/article/view/PBE.2013.006/1790>.
- Wądolny-Tatar, K. (2017). Dziecko i wojna w perspektywie postpamięci. Narracje dla najmłodszych. *Dziecko i dzieciństwo w kulturze polskiej*, 3 (23), 111–124. DOI: 10.12775/LC.2017.053. Pobrano z: <https://apcz.umk.pl/LC/article/view/LC.2017.053/13065>.
- Wiśniewska, M., Wróblewski, M. (red.). (2016). *Teatr i dramat dla dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wolff-Powęska, A. (2011). *Pamięć – brzmień i uwolnienie: Niemcy wobec nazistowskiej przeszłości (1945–2010)*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Wójcik-Dudek, M. (2016). *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wróblewski, M. (2019). *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wróblewski, M. (red.). (2021). „A małe dzieci do ognia wrzucali”. *Antologia wypracowań szkolnych (1945–1946) na temat II wojny światowej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wróblewski, M., Kołos, S. (red.). (2018). *Dziecko w świecie ruchomych obrazów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wróblewski, M., Kruszyńska, E., Szwagrzyk, A. (red.). (2018). *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

KAROLINA LEWIŃSKA ORCID: 0000-0003-2513-7233
Uniwersytet Wrocławski

Śladami płomieni, czyli ogień w literaturze dla dzieci

Recenzja książki wydanej pod redakcją Anny Czabanowskiej-Wróbel i Krystyny Zabawy *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, ss. 312.

Streszczenie: Artykuł jest recenzją książki pt. *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*, która wydana została pod redakcją Anny Czabanowskiej-Wróbel i Krystyny Zabawy. Publikacja ukazała się w 2021 roku i zamyka cykl monografii poświęcony żywiołom w literaturze dla młodych odbiorców. Autorzy artykułów proponują interpretacje motywu ognia, który obecny jest w literaturze dla dzieci. Poddają analizie utwory pochodzące z różnych epok, przynależące do różnych gatunków i rodzajów literackich.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, ogień, Polska

In the Footsteps of Flames, or Fire in Children's Literature

A review of a book edited by Anna Czabanowska-Wróbel and Krystyna Zabawa *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2021, pp. 312.

Abstract: The article is a review of the book *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*, edited by Anna Czabanowska-Wróbel and Krystyna Zabawa. The publication was published in 2021 and closes a series of monographs devoted to the elements in literature for young readers. The authors of the articles propose interpretations of the fire theme, which is present in children's literature. They analyze works from different eras, belonging to various genres.

Keywords: children's literature, fire, Poland

Monografia pod redakcją Anny Czabanowskiej-Wróbel i Krystyny Zabawy *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* zamyka cykl poświęcony zjawiskom naturalnym w literaturze dla młodych odbiorców. Podobnie jak w poprzednich tomach, i tym razem wysunięto wiele odmiennych propozycji odczytania omawianego żywiołu. Poddano analizie utwory pochodzące z różnych epok, przynależące do różnych gatunków i rodzajów literackich – ogień za każdym razem występuje w nieco innym wcieleniu. Ta różnorodność interpretacji mo-

tywu ognia, która wybrzmiewa z monografii, dobrze oddaje charakter samego żywiołu – niestałego, zmiennego i ambiwalentnego w swojej naturze.

Krystyna Zabawa w artykule *Ogień – żywioł najmocniejszy i najgroźniejszy*, który w monografii pełni funkcję wstępu, wskazuje, że żywioł ognia jest tym, z którym dziecko ma styczność najrzadziej. Nie oznacza to jednak, że ogień nie ma swojego miejsca w literaturze dziecięcej – nie tylko jego obecność jest dostrzegalna, ale często znacząca, co też udowadniają autorzy poszczególnych rozpraw.

Pośród materiału badawczego odnajdziemy zarówno teksty popularne wśród nastolatków, czego przykład stanowi artykuł Doroty Michułki czy Katarzyny Wądołny-Tatar, jak i utwory przeznaczone młodszym odbiorcom – takie jak *Akademia Pana Kleksa* (Wójcik-Dudek, 2021) i *Muminki* (Gralewicz-Wolny, 2021). Poddana analizie została zakorzeniona w tradycji literackiej *Boska komedia* Dantego (Ruszkiewicz, 2021), legendy apokryficzne Selmy Lagerlöf (Ługowska, 2021) czy twórczość Tolkiena (Wojciechowska, 2021). Nie zabrakło baśni, którym przyglądają się autorzy również w poprzednich tomach cyklu – rolę ognia w baśniach ludowych przybliża Ryszard Waksmund, natomiast Alicja Mazan-Mazurkiewicz, analogicznie do artykułów zawartych we wcześniejszych częściach monografii, poddała analizie żywioł ognia w utworach Hansa Christiana Andersena. Podobną taktykę obrało kilku innych badaczy – na przykład Grzegorz Leszczyński, który w każdej części z serii zajmuje się poezją Leśmianowską. Tym samym ostatni tom monografii zamyka nie tylko tetralogię, ale również wewnętrzne cykle, dzięki którym czytelnik otrzymuje pełny obraz żywiołów wyłaniający się z twórczości wybranych autorów.

Konsekwencję w wyborze ujęcia żywiołu zauważyć można również u Bernadetty Niesporek-Szamburskiej. Badaczka skupiła się na tym, jak woda, powietrze, ziemia i ogień funkcjonują w dziecięcej wyobraźni. Autorka artykułu przedstawia wyniki badania, które zostało przeprowadzone w grupie 121 dzieci w wieku 9, 10 i 12 lat – zapytano je o definicję, charakterystykę, wizerunek ognia, konotacje związane z żywiołem oraz kojarzone z nim przedmioty i postaci. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że sposób postrzegania ognia zmienia się wraz z wiekiem odbiorców, jednak jego ogólny obraz pozostaje dość schematyczny, o czym świadczą nie tylko wypowiedzi, ale również wykonane przez dzieci i przedrukowane w monografii ilustracje żywiołu. Jak wskazuje Niesporek-Szamburska, „badane dzieci posługują się stereotypowym obrazem sięgającym do ograniczonej liczby form i cech, które zostały zakodowane w źródłach kulturowych czy w wiedzy szkolnej” (Niesporek-Szamburska, 2021: 38).

We wspomnianym artykule skupiono się na obrazie ognia wyłaniającym się z dziecięcej wyobraźni, natomiast w kolejnych tekstach w centrum rozważań umieszczono literaturę dziecięcą. Rozprawy zostały uporządkowane według interesującego klucza – pierwsze z tekstów dotyczą ognia jako niszczycielskiej siły, towarzyszącej katastrofom i wojnom, co nieodłącznie związane jest z wyzwaniami współczesności. Natomiast końcowe artykuły, na co zwraca uwagę Zabawa (Zabawa, 2021: 23), skupiają się na duchowym, pełnym nadziei wy-

miarze żywiołu. Można jeszcze wyróżnić rozprawy, które przekrojowo przedstawiają tematy związane z ogniem – ukazują one jego niejednoznaczność.

We wcześniejszych tomach funkcjonował inny układ – od artykułów dotyczących baśni, przez klasykę literatury dziecięcej, aż po najnowszą literaturę dla dzieci i młodzieży (Zabawa, 2021: 23). Wprowadzona zmiana umotywowana została chęcią zakończenia całego cyklu optymistycznym akcentem, a ze względu na to, że ze współczesnych utworów poddawanych analizie wyłania się katastroficzny obraz żywiołu, przesunięto je na początek zbioru. Oczywiście, układ ten bazuje na pewnym uproszczeniu – większość autorów, jeśli nie wszyscy, zwróciła uwagę na podwójną naturę ognia. W interpretowanych utworach wskazywano na to, że ogień może zarówno budzić postrach, jak i nieść ukojenie; przerażać oraz budzić zachwyt jednocześnie. Nie da się wyizolować jego dominującej funkcji, tak samo jak niemożliwym jest odseparowanie ognia od pozostałych żywiołów, co również wielokrotnie zostało podkreślone – o ich współistnieniu i harmonii zjawisk natury wspomina m.in. jedna z redaktorek monografii, Czabanowska-Wróbel.

Tym samym ogień nie zawsze występuje w interpretowanych utworach w pojedynkę, podobnie jak nie zawsze zostaje przywołane jego dosłowne rozumienie. W niektórych z rozpraw analizowane są zagadnienia jedynie z ogniem związane, mniej lub bardziej – na przykład drobne elementy charakterystyki postaci (takie jak płonące policzki, paląca twarz) czy zjawiska opisywane za pomocą płomiennej metaforyki (Chrobak, 2021: 152; Wądolny-Tatar, 2021: 43, 49). Jednocześnie nie brak artykułów, w których żywioł pojawia się w literalnym znaczeniu – w postaci ogniska (Michułka, 2021), pożaru (Rusek, 2021) czy pożogi (Anna Janus-Sitarz, 2021), co też pokazuje, że ogień został poddany analizie zarówno w mikro, jak i makro skali. Na różnorodność form, w jakich występuje, wskazuje Bożena Olszewska w artykule *Od iskierki z popielnika do pożogi. Motyw ognia i jego funkcje w wybranych utworach dla dzieci i młodzieży*, w którym zauważa, że „wielkość, skala ognia przesądzają o sposobie przedstawienia, jak i pełnionych przezeń funkcjach” (Olszewska, 2021: 133). Jednak ta myśl wybrzmiewa nie tylko z wspomnianego tekstu, ale również z całości monografii.

Przykładem ujęcia przedstawiającego ogień w większej skali jest artykuł *Uciec tam, „gdzie nie palą się domy”*. Pożoga z perspektywy dziecka Anny Janus-Sitarz. Autorka skupia swoją uwagę na niszczycielskiej naturze ognia, jednocześnie wskazując na obojętność społeczeństw wobec tragedii uchodźców i uchodźczyń. Badaczka sięga po utwory opowiadające o przemocy, utracie poczucia bezpieczeństwa i godności – *Wędrówkę Nabu* Jarosława Mikołajewskiego, *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej, *Wróbelka z kości* Zany Fraillon, *Zupę z jeża* Magdaleny Kozłowskiej, *Chłopca z Aleppo, który namalował wojnę* Sumii Sukkar.

Podobne zagadnienia porusza Dominika Ruszkiewicz w artykule *„Widzisz, że mówię, a jednak ja gorę”*. Ogień piekielny w „Boskiej komedii” Dantego oraz

„*The Young Inferno*” Johna Agarda. Badaczka porównuje ze sobą utwory, w których ogień ściśle łączy się z otchłanią piekielną. Zauważa, że w *The Young Inferno* Agarda zmienia się funkcja ognia – służy on do ukazania zła współczesnego świata, piekła na ziemi, za które odpowiedzialni są ludzie dążący do podbojów i dominacji. Jak zwraca uwagę Ruszkiewicz, „ogień jest nie tyle karą za grzechy w następnym życiu, ile symbolem powszechnego, masowego zniszczenia ziemskiego świata” (Ruszkiewicz, 2021: 81). Owe zniszczenie jest nie tylko metaforyczne – badaczka powiązuje je z nadmierną eksploatacją środowiska naturalnego.

Krzysztof Rybak w opublikowanej na łamach *International Research in Children's Literature* recenzji tekstów umieszczonych w tomie dotyczącym ziemi wskazuje na brak analiz rozpatrujących rolę żywiołu z perspektywy ekokrytycznej (Rybak, 2020: 224). W monografii poświęconej zjawisku ognia zagadnienia związane z kryzysem klimatycznym zostają poruszone nie tylko przez wspomnianą już Ruszkiewicz, ale także przez Zabawę, która wskazuje na powieści dystopijne na tle katastrof ekologicznych (Zabawa, 2021: 15–16) czy Beatę Mytych-Forajter, podejmującą tematy upałów w tekstach o Calpurnii Tate i zwracającą uwagę na globalne ocieplenie (Mytych-Forajter, 2021: 254). Obecność wątków dotyczących zmian klimatycznych świadczy o zaangażowaniu badaczy i niewątpliwiej aktualności monografii; ukazuje również, że do zbadania żywiołu autorzy wykorzystali różne narzędzia – odwoływali się zarówno do źródeł i tradycji, jak i nie stronili od nowszych koncepcji badawczych, takich jak ekokrytyka.

Zauważyć należy jednak, że ustępują one miejsca analizom, w których szczególnie rolę odgrywa kontekst religijny i mityczny. Ogień funkcjonuje w sferze sacrum – jest związany z chrztem ognia, oczyszcza i scala, na co zwraca uwagę Dorota Michułka, omawiając prozę Andrzeja Sapkowskiego. Chociaż żywioł ognia staje się nadzieją i symbolem wiecznego trwania, nie brak jego drugiego wymiaru – opisane w opowiadaniach wiedźmińskich rozległe pożogi połączone z krzykami przerażonych ludzi przynoszą na myśl otchłań piekielną. Jednak dualizm natury ognia to nie wszystko – w kontekście mitycznym może on zostać połączony z namiętnością, cielesnym uniesieniem. W opowiadaniu dotyczącym obchodów nocy świętojańskiej ogień opuszcza sferę sacrum, co podkreślają ogarnięci orgiastycznym tańcem wokół ogniska bohaterowie – „wygrywa zatem ludyczność” (Michułka, 2021: 111) puentuje badaczka.

Na sakralny charakter ognia zwraca uwagę także Ryszard Waksmund, przywołując mity, bajki, legendy przedstawiające źródło ognia. Zestawia ze sobą historie o pochodzeniu żywiołu zakorzenione w różnych kulturach – „w wielu mitach świata ogień jako żywioł jest, jak widać, powiązany ze sferą sacrum, co wiąże się z przekonaniem, że ludzkość otrzymała go z rąk bogów” (Waksmund, 2021: 165). Następnie badacz przybliża obraz ognia wyłaniający się z baśni świata – pojawiają się zarówno popularne historie o Kopciuszku czy Jasiu i Małgosi, jak i mniej znane przeciętnemu odbiorcy baśnie chińskie, japoń-

skie, duńskie, włoskie czy litewskie, co świadczy o niezwyklej różnorodności materiału badawczego.

Symboliką ognia zajęła się Mazan-Mazurkiewicz, która poddała analizie baśnię Hansa Christiana Andersena. Nie bez powodu w tytule jej artykułu znalazła się metafora „płomień słowa” – ogień staje się źródłem natchnienia, opowieści. Badaczka dostrzega także chrześcijański wymiar symboliki ognia w twórczości Andersena – wskazuje na ogień Ducha Świętego i nadzieję na udział w wieczności, którą baśniopisarz obdarzał swoich bohaterów (Mazan-Mazurkiewicz, 2021: 190).

Nad symboliką żywiołu pochyliła się także Jolanta Ługowska. W artykule *Motywy i symbolika ognia w legendach Selmy Lagerlöf* autorka dostrzega, że w interpretowanych opowieściach ogień funkcjonuje w warstwie dosłownej i przenośnej, co jest charakterystyczne dla chrześcijańskiego typu narracji (Ługowska, 2021: 196). Co więcej, zauważalne jest powiązanie sacrum i profanum – metaforyczny wymiar ognia łączy się zarówno ze sferą boską, wierzeniową, jak i typowo ludzką. Dzieje się tak przede wszystkim za sprawą kobiecych bohaterek, które tradycyjnie opiekują się domowymi ogniskami (Ługowska, 2021: 205).

Na powiązanie kobiet z żywiołem ognia, chociaż w zupełnie innym wymiarze, zwraca uwagę Alicja Ungeheuer-Gołąb w artykule *Gdy płonie czarownica... O żywiole ognia na podstawie wybranych utworów dla dzieci i młodzieży*. W kontrze do wspomnianych domowych ognisk, kojarzonych z poczuciem bezpieczeństwa i miłością, stają stosy, na których płoną czarownice – tortury i męczeństwo towarzyszące ogniovi ponownie przypominają o podwójnej naturze ognia. Ungeheuer-Gołąb sięga po baśń oraz po współczesne utwory o czarownicach, w których to żywioł raz jeszcze zmienia swój charakter – „ogień i czarownica mają tu pozytywną konotację, na tyle silną, że można ją kojarzyć z domowym ogniskiem i bezpieczeństwem” (Ungeheuer-Gołąb, 2021: 90). Z oczywistych powodów w utworach dla dzieci zrezygnowano z przerażających, bestialskich obrazów palących się żywcem kobiet – zamiast tego postać wiedźmy strywalizowano. Badaczka słusznie zauważa, że budzące śmiech w literaturze dziecięcej czarownice są tak naprawdę ofiarami. Do zbudowania kontekstu posłużyły Ungeheuer-Gołąb feministyczne eseje Mony Chollet.

Szczególną więź kobiecych bohaterek z żywiołem ognia ukazuje także Mytych-Forajter. Autorka odwołuje się do perspektywy emancypacyjnej i między innymi przez pryzmat feministycznej twórczości Virginii Woolf odczytuje powieści dla dzieci i młodzieży Jacqueline Kelly. W historiach o Calpurii Tate upał odgrywa znaczącą rolę – to w czasie najgorętszych miesięcy w nastoletniej bohaterce zachodzą największe zmiany (Mytych-Forajter, 2021: 255). W tym przypadku ogień został dostrzeżony w palącym słońcu i wysokiej, duszącej temperaturze.

W recenzowanej monografii nie brakuje również artykułów, które poruszają zagadnienia związane z dydaktyzmem. Badacze przypominają początki literatury dla dzieci i młodzieży i jej ściśle powiązanie z pedagogiką czy wręcz moralizatorstwem (Leszczyński, 2012). Marta Rusek wskazuje na to, że w pochodzących

przede wszystkim z XX wieku tekstach dla młodych odbiorców ogień pełnił głównie rolę instrumentacyjną. Służył do wywołania strachu u dzieci i stanowił wprowadzenie do formułowania ostrzeżeń, zaleceń i zakazów dotyczących tego, jak należy się obchodzić z żywiołem. O roli wymiaru edukacyjnego ognia pisze także Olszewska w artykule *Od iskiej z popielnika do pożogi...*, wspominając edukacyjne książki o charakterze prewencyjnym, których głównym celem było nauczenie młodych odbiorców, jak postępować w sytuacji pożaru. Słusznie zauważa Mazan-Mazurkiewicz, że „współczesna literatura dziecięca jest mniej przesyciona dydaktyzmem niż XIX-wieczna i mniej obciążona ciężkimi na nią powinnościami” (Mazan-Mazurkiewicz, 2021: 185), co można połączyć, oczywiście, z przemianami, jakie zaszły w literaturze „czwartej”, ale również z początkowym wnioskiem wysnutym przez Zabawę – najmłodsi mają coraz rzadszy kontakt z ogniem (Zabawa, 2021: 7), przestrzeganie ich przed niebezpieczeństwem związanym z nieostrożnym obchodzeniem się z żywiołem nie jest więc tak niezbędne. Na zmiany, które zaszły w sposobie wychowania najmłodszych, zwraca uwagę Rusek, pisząc: „W XX wieku pedagogika strachu i kary ustąpiła miejsca pedagogice wzoru, próbom modelowania pozytywnych reakcji i redukcji lęku wobec przerażającego i obezwładniającego dzieci wydarzenia” (Rusek, 2021: 119). Przytoczony wniosek ma związek z tym, jak zmieniał się sposób opisywania w literaturze dziecięcej zjawiska pożaru – to właśnie jemu badaczka poświęciła swoje rozważania, szczególnie uwzględniając aspekt etyczny, egzystencjalny i pedagogiczny.

Do kształcenia i wychowywania, chociaż w bardziej filozoficznym wymiarze, nawiązuje także Małgorzata Wójcik-Dudek, która analizie poddaje Akademię Pana Kleksa. Dostrzega niesamowitą rolę nauczyciela-Mistrza, rozświetlającego świat uczniów – zestawia ze sobą ciemność i pustkę oraz iskrę, płomień wychowania i kształcenia (Wójcik-Dudek, 2021: 245). Postrzeganie ognia wraz z jego pochodną, czyli światłem, pojawia się i w innych rozprawach – między innymi w tekście Iwony Gralewicz-Wolny, która interpretuje opowiadanie Tove Jansson *Tatuś Muminka i morze*. Badaczka konstatuje, że Tatuś Muminka „utożsamia ogień z przygodą, czyli dynamiką i przemianą, podczas gdy ona [Mama Muminka] kojarzy go ze światłem i ciepłem domowego ogniska” (Gralewicz-Wolny, 2021: 262). Istotną rolę w opowiadaniu pełni nie tylko światło, ale też jego brak – chęć dążenia do światła powiązana została z mitem prometejskim, a ono samo stało się symbolem sensu i przemiany (Gralewicz-Wolny, 2021: 266). W końcowych wnioskach badaczka wskazuje na rozumienie ognia „jako ognia powieści” (Gralewicz-Wolny, 2021: 268), co również nie jest odosobnionym konceptem. O przedstawieniu żywiołu w postaci poetyckiego natchnienia, weny twórczej wspomina między innymi Małgorzata Chrobak w artykule *Ogień »zamknięty« w piecu i kominku. Stereotypowe ujęcia żywiołu w wybranych utworach literatury dziecięcej*, ukazując przeistoczenie domowego ognia w poetycką iskrę. Bohater jednego z omawianych przez badaczkę tekstów – *Balu u zegarmistrza* Teofila Marty Tomaszewskiej – przemienia ogień w kominku w twórczą

siłę. Łączy płomień ze snuciem opowieści także wspomniana już Mazan-Mazurkiewicz – co więcej, badaczka zwraca uwagę na to, że „zapisane słowa mogą być też jak iskry, mogą zapalać myśl w odbiorcach” (Mazan-Mazurkiewicz, 2021: 187). A więc ogień plasuje się na dwóch biegunach procesu twórczego – łączy się zarówno z natchnieniem artysty, jak i z odbiorcą, w którym rozpala nowe idee.

Zgodnie z zapowiedzą zawartą w artykule otwierającym monografię – zakończenie podnosi na duchu, co pokazuje między innymi artykuł Zabawy. Badaczka sięga po twórczość Isaaca Bashevisa Singera, w której to ogień reprezentuje „siłę modlitwy i miłości, nadzieję i tęsknotę za ciepłem, bezpieczeństwem, rodziną, domowym kręgiem najbliższych” (Zabawa, 2021: 301). Podobnie jednak, jak i wcześniej w przywołanych propozycjach odczytań żywiołu ognia, ta również stanowi jedynie przykład – niemożliwym wręcz jest zebranie wszystkich sposobów interpretacji ognia, jakie wybrzmiały w monografii. Jednak już zaprezentowane przykłady ukazują, że znaczenie, sens czy funkcja żywiołów w literaturze dziecięcej nie jest czymś oczywistym, a tym samym staje się zjawiskiem wartym zbadania. Czabanowska-Wróbel proponuje: „Być może dałoby się opowiedzieć historię literatury dziecięcej jako dzieje dominujących w niej żywiołów” (Czabanowska-Wróbel, 2020: 13). Cykl monografii poświęconej naturalnym zjawiskom przyrody wydaje się dobrym dowodem na to, że próby zbadania literatury przez pryzmat pojawiających się w niej żywiołów mogą dać wartościowe rezultaty i pozwolić uwypuklić zjawiska, które zwykle zostają pomijane.

BIBLIOGRAFIA

- Chrobak, M. (2021). *Ogień „zamknięty” w piecu i kominku. Stereotypowe ujęcia żywiołu w wybranych utworach literatury dziecięcej*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (149–162). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czabanowska-Wróbel, A., Zabawa, K. (red.). (2020). *Żywioły w literaturze dziecięcej. Powietrze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czabanowska-Wróbel, A., Zabawa, K. (red.). (2021). *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gralewicz-Wolny, I. (2021). *Do latarni morskiej. „Tatuś muminka i morze” Tove Jansson jako opowieść o ogniu*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (259–269). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Janus-Sitarz, A. (2021). *Uciec tam, „gdzie nie palą się domy”. Pożoga z perspektywy dziecka*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (57–70). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Leszczyński, G. (2012). *Książki pierwsze – książki ostatnie?*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Ługowska, J. (2021). *Motywy i symbolika ognia w legendach Selmy Lagerlöf*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (193–206). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazan-Mazurkiewicz, A. (2021). *Płomień słowa. Symbolika ognia w baśniach Hansa Christiana Andersena*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (179–191). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Michułka, D. (2021). *Obrazy ognia w prozie Andrzeja Sapkowskiego. Od sacrum do popkultury*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (99–114). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mytych-Forajter, B. (2021). *Twórcza siła upału. Calpuria Tate i pasikoniki*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (247–258). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Niesporek-Szamburska, B. (2021). *Ogień – obraz żywiołu w wypowiedziach dzieci*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (27–42). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Olszewska, B. (2021). *Od isierki z popielnika do pożogi. Motyw ognia i jego funkcja w wybranych utworach dla dzieci i młodzieży*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (133–148). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rusek, M. (2021). *Języki ognia. Pożar w literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (115–132). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ruszkiewicz, D. (2021). „Widzisz, że mówię, a jednak ja gorę”. *Ogień piekielny w „Boskiej komedii” Dantego oraz „The Young Inferno” Johna Agarda*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (71–82). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rybak, K. (2020). *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ziemia [Elements in children's literature: earth]*. Eds Anna Czabanowska-Wróbel and Krystyna Zabawa, *International Research in Children's Literature Issue Supplement*, 13, 223–225. DOI: 10.3366/ircl.2020.0350. Pobrano z: <https://www.eupublishing.com/doi/10.3366/ircl.2020.0350>.
- Ungeheuer-Gofąb, A. (2021). *Gdy płonie czarownica... O żywiole ognia na podstawie wybranych utworów dla dzieci i młodzieży*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (83–98). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Waksmund, R. (2021). *Ogień w baśniach świata*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (163–178). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wądolny-Tatar, K. (2021). *Uczucie to ogień. Konceptualizacja uczuć w prozie dla nastolatków (na podstawie powieści Katarzyny Ryrych)*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (43–55). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wójcik-Dudek, M. (2021). *Między ogniem a światłem. „Akademia pana Kleksa” Jana Brzechwy*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (237–246). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zabawa, K. (2021). „Mała świeczka” – cud światła i siła ognia w „Opowiadaniach dla dzieci” Isaaca Bashevisa Singera. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (289–302). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zabawa, K. (2021). *Ogień – żywioł najmocniejszy i najgroźniejszy*. W: A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa (red.), *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień* (7–26). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

