

PO STRONIE  
DZIECKA  
PERSPEKTYWA  
CHILDREN STUDIES



KAROLINA SZYMBORSKA

# PO STRONIE DZIECKA



PERSPEKTYWA  
CHILDREN STUDIES



Białystok 2020

Seria wydawnicza



Komitet redakcyjny:

Zofia Budrewicz, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
Anna Czabanowska-Wróbel, Uniwersytet Jagielloński  
Gertrud Lenzer, założycielka programu badań Children & Youth Studies i Children's  
Studies Center for Research, Policy and Public Service w Brooklyn College The City  
University of New York  
Grzegorz Leszczyński, Uniwersytet Warszawski  
Dorota Michułka, Uniwersytet Wrocławski  
Jolanta Sztachelska, Uniwersytet w Białymstoku  
Karolina Szymborska, Uniwersytet w Białymstoku (przewodnicząca)

Recenzenci:

dr hab. Krystyna Koziołek, prof. UŚ  
dr hab. Katarzyna Wądolny-Tatar, prof. UP

Projekt okładki:  
Andrzej Zawadzki

Redakcja i korekta:  
Janina Demianowicz  
Kirk Palmer

Skład i redakcja techniczna:  
Zbigniew Łaszcz

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku  
Białystok 2020

ISBN 978-83-7431-664-4

Monografia powstała 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

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok  
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59  
e-mail: [wydawnictwo@uwb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uwb.edu.pl)  
www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa: [volumina.pl](http://volumina.pl) Daniel Krzanowski

# SPIS TREŚCI

Na tropach dzieciństwa. Wprowadzenie ..... 7

## **I. Dziecko w interdyscyplinarnym dialogu *children studies***

1. *Children studies*. Propozycje metodologiczne..... 15

2. *Children studies* jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem..... 28

## **II. Dziecko i literackie konfrontacje. Dociekania pajdocentryczne**

1. Janusz Korczak as a pioneer of the *children studies* movement ..... 65

2. Po drugiej stronie lustra? Dygasiński jako (bajko)pisarz ..... 98

3. Obraz bohatera dziecięcego w poradnikach konsolacyjnych *comfort books* a ewolucja archetypu *puer aeternus* ..... 114

4. „Potłuczone kawałeczki nieśmiertelności” w *Przygodach Piotrusia Pana* Jamesa Matthewa Barriego ..... 136

5. „Skradając się brzegiem baśni” – mapy dzieciństwa w twórczości Czesława Miłosza ..... 156

6. Postmodernistyczne metamorfozy baśni w Polsce ..... 171

## **III. Dziecko i pleć. paradygmaty, dyskursy i (pueri)kultura**

1. Boyologia ..... 189

2. Siła chłopięcej afirmacji (Sienkiewicz i *boyology*) ..... 201

3. Synowie Szeherazady i potomkowie Kopciuszka, czyli genderowe mistyfikacje w twórczości Charlesa Dickensa ..... 219

4. Making Polish boys: Boyology and Polish boyhood ..... 232

Epilog: jakie <i>children studies</i> ?	260
Bibliografia	263
Indeks	273

## NA TROPACH DZIECIŃSTWA. WPROWADZENIE

W 1928 roku Helena Boguszewska w artykule PORADNIA PEDOLOGICZNA zamieszczonym w „Opiece nad Dzieckiem” pisała: „Między światem dziecka i człowieka dorosłego zachodzą różnice oraz rozbieżności interesów. Ze strony dorosłych, zaabsorbowanych swym własnym życiem, trzeba dużego wysiłku, by wniknąć w życie dziecka”<sup>1</sup>. Powyższy cytat dobrze wprowadza do niniejszej książki, opisując wyzwanie, z jakim musi zmierzyć się każdy badacz *children studies*, rozpoczynający naukową wędrówkę poprzez *terra incognita* dzieciństwa. Nieraz staje bowiem przed dylematem, co zrobić, by te dwa nieprzystawalne na pozór światy jednak się spotkały. Jaki wysiłek podjąć, by dotrzeć do granic niewyraźnego i „wniknąć w życie dziecka”, pomimo całej niekończącej się gry różnic, zachodzącej między „dorosłością” i „dziecięcością”. Jak połączyć te dwie nieredukowalne strony: stronę dziecka i stronę dorosłego?

Chociaż doświadczenie bycia dzieckiem jest dostępne każdemu, umiejscowienie obu aspektów na tym samym poziomie, jako podmiotów współtworzących sensy, w praktyce rodzi poważne komplikacje. Mając na uwadze powyższe trudności, pragnęłam włączyć się w niniejszym opracowaniu w proces budowania nowego języka opisywania dziecka, który – mam nadzieję – pozwoli przezwyciężyć tę dialektykę. Towarzyszył mi jednak przez cały czas redagowania tej pracy dylemat: czy możliwe jest uniknięcie dualistycznej struktury historii dzieciństwa, która stanowi uzupełnienie większego projektu antropologicznego kultury prefiguratywnej i czy musi zakładać ona od razu inwersję hierarchii obowiązującej w relacji dorosły – dziecko? Wybrałam w tym względzie drogę trzecią: spróbuję na początku

---

<sup>1</sup> H. Boguszewska, *Poradnia pedologiczna*, „Opieka nad Dzieckiem” 1928, nr 2, s. 114.

wskazać wszechstronność badań *children studies* prowadzonych przez młodych i starszych badaczy, by uchwycić istniejące w tych ujęciach kwestie sporne, ale także, by wyznaczyć ewentualne miejsca wspólne.

W prezentowanej tu książce zamierzam odsłonić historycznoliteracką perspektywę tego zjawiska. Zapoczątkowała je dyskusja na temat dziecka pomiędzy esencjalistami a konstruktywistami, zainicjowana jeszcze pod koniec lat osiemdziesiątych XIX wieku, która współcześnie przybrała postać sporu pomiędzy zwolennikami normatywnego określenia pozycji dziecka w przestrzeni publicznej a zwolennikami pozostawienia sensu dzieciństwa w ciągłej podejrzliwości, niezaspokajania się łatwymi uogólnieniami. Jeden i drugi punkt widzenia zasługuje na uwagę, gdyż właśnie z nich wyrasta idea studiów *children studies*, które zerwały z kierowaniem się w namyśle nad dzieckiem logiką autorytarną, sentymentem lub resentymentem. To tutaj najpopularniejsze w naszej generacji hasło emancypacji i demokratyzacji dziecka znajduje swoje najpełniejsze ucieleśnienie i zderza się z różnymi jego tematyzacjami.

Badania te, skądinąd przeżywające obecnie swój rozkwit, nadal nie mają jednak takiego zasięgu jak feminizm, badania postkolonialne, czy genderowe. Dlaczego muszą znacznie dłużej czekać na podobną uwagę? Zdawać by się mogło, że współczesna koniunktura sprzyja rozwojowi badań nad dzieckiem. Nie ma wątpliwości – dziecko jest skomplikowanym zagadnieniem, wymaga kwestionowania teoretycznej i konceptualnej ortodoksji badań, prowokowania nowych odczytań, przesuwania granic poznania, które pozostają piętą achillesową *children studies*, rzadko bowiem wykraczają swą oryginalnością poza już utrwalony stan badań. Rozwój dyscypliny hamuje poniekąd to, że musi ona poradzić sobie, z jednej strony z powstającym współcześnie procesem zacierania granic między dziecięcą, młodzieńczą i dojrzałą tożsamością, z drugiej zaś z utrwalonym przez pedagogię utylitarnym wizerunkiem dziecka. Najważniejszym jednak problemem wydaje się być wspomniana na początku rozbieżność interesów podmiotów badających dziecko i samego podmiotu. Główny zrąb dyskursu *children studies* zawłaszczony został przez argusowe oko dojrzałych badaczy – znajdujące się po drugiej stronie badawczego stołu niedoświadczone dziecko dołącza do procesu współtworzenia nauki na zupełnie innych zasadach.



Wydaje się oczywiste, że ten fenomen współczesnej kultury powinien stać się przedmiotem szerszych analiz. Pierwsza w Polsce międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja poświęcona ponowoczesnym badaniom *children studies*<sup>2</sup>, która miała miejsce w 2012 roku w Białymstoku, wychodziła naprzeciw wyzwaniom, jakie stawia przed nami nauka o dziecku. Dyskusje, które się wówczas odbyły, uwypukliły potrzebę holistycznego namysłu nad dzieckiem oraz filtrowania go przez soczewki różnych dyscyplin. Pokłosiem sesji naukowej stała się książka, inicjująca serię wydawniczą *Children Studies. Literatura – teoria – życie*. Jej celem jest stworzenie nowych kategorii badawczych, które umożliwią analizę wizerunku dziecka w przestrzeni różnych dyskursów na zasadach wprowadzonych przez ponowoczesny nurt badań nad dzieckiem. Towarzyszy jej potrzeba dalszego poszerzania metodologii *children studies* w kierunku włączenia dziecięcego głosu do dyskursu naukowego. Niniejsza publikacja stanowi kontynuację projektu podjętego w 2012 roku. W zebranych tu artykułach, definicjach i interpretacjach przyglądam się metodologicznym źródłom *children studies* oraz zastanawiam się nad ich wykorzystaniem w badaniach literaturoznawczych, socjologicznych, antropologicznych i filozoficznych.

Autor POETYKI DZIECIŃSTWA, Roni Natov, na konferencji „Off to See the Wizard: Quests and Memory in Children’s Literature” (marzec 2005) podkreślał znaczenie *childhood studies* dla literatury dziecięcej. Sugerował, że: „interdyscyplinarne *childhood studies* przekształcą przyszłe rozumienie humanistyki”<sup>3</sup>. Zdaniem badacza zderzenie literatury dla dzieci z badaniami spod znaku *children studies* powinno przynieść efekty zaskakujące dla przyszłości tego nurtu i na nowo przeformułować język mówienia o dzieciństwie.

Natov nie rozwinął jednak swoich sugestii. Pytanie, jakie natychmiast się tutaj rodzi, brzmi: czy *children studies* rzeczywiście są w stanie dokonać w badaniach nad „literaturą osobną” jakiegoś przełomu i coś nowego jeszcze dopowiedzieć o dziecku? Na czym wreszcie opiera się ta nowa teoretyczna kreatywność? Skąd pochodzi „to nowe”? Jakie paradygmaty mogą nam pomóc w szczegółowym opracowaniu nowych schematów badań nad

<sup>2</sup> Konferencja „Children studies jako perspektywa metodologiczna” odbyła się w dniach 22-23.03.2012 roku w Białymstoku. Jej organizatorem był Zakład Pozytywizmu i Młodej Polski Uniwersytetu w Białymstoku.

<sup>3</sup> R. Natov, *The Poetics of Childhood*, New York 2006.

dzieckiem? Odpowiedź na te i inne pytania pozostaje otwarta. Wymaga jednak przyjęcia szczególnej perspektywy badawczej, którą nazywam na potrzeby niniejszego studium pajdocentrycznym mapowaniem dzieciństwa.

Jest to orientacja ukierunkowana na „tropienie” w literaturze, teorii i życiu metod afirmatywnego angażowania się dziecka w problemy terażniejszości. Tropienie jest dla mnie użyteczne jako pojęcie służące do odnajdywania, uwzględniania niektórych cech dziecka w sposób, który wydobywa jego wieloznaczność i wewnętrzną samoistość. Osiągnąć ją można za pomocą lektury zorientowanej na dziecko, którą określam dla potrzeb niniejszego studium *paidocentric reading*, czyli pajdocentrycznym czytaniem. Taki sposób lektury polega na budowaniu wspólnej relacji z dzieckiem w dialogu, a nie na porównywaniu dwóch odmiennych i wykluczających się perspektyw. Jest to zatem równocześnie lektura relacyjna, która jest związana z poszukiwaniem „teorii”, niewykluczającej ze względu na wiek, ale i z poststhermeneutyczną dyskursywną naturą obecnych literaturoznawczych wypowiedzi, zawieszających pytanie o hierarchię podmiotu w interpretacji. Ta forma „lektury” dzieciństwa wskazuje różnice i wzajemne zależności między projektami badaczy z różnych dyscyplin, środowisk i pokoleń w najrozmaitszych obszarach tematycznych – egzystencjalnym, ontologicznym, legislacyjnym czy biomedycznym. Pajdocentryczne czytanie tekstów, które powstały w obrębie tych dyscyplin, to przede wszystkim **interpretacyjna praktyka krytyczna**, która nie uzurpuje sobie prawa do uniwersalistycznych przedstawień, które dawno włożono między bajki.

W sposób oczywisty sięgam tu do opowieści pajdocentrycznej, by ustanowić wspólny mianownik dla rozmaitych kontekstów zdeponowanych w obrębie tej książki: od granicznych doświadczeń wieku dorastania, budzenia się świadomości własnej płci, lęku przed własną skończonością, poprzez emancypację dziecięcego głosu w przestrzeni publicznej. To właśnie te formy dziecięcej aktywności pragnę tropić i mapować. W centrum swojej opowieści umieszczam dziecko oraz związane z nim własne pajdocentryczne lektury.

Książka ta nosi zatem ślady czegoś więcej niż tylko podróży intelektualnej w stronę dziecka, które stało się przedmiotem teoretycznego zainteresowania ponowoczesnych badań *children studies*. Prezentowany w niej materiał został skonceptualizowany i w wielu przypadkach wyrażony na przestrzeni około

ośmiu lat, od pierwszych prób po bardziej dojrzałą introspekcję problemu. Pomysły przedstawione w tych esejach stanowią również kontynuację idei rozwiniętej w mojej pracy doktorskiej *MORS IMMATURA. DZIECKO I ŚMIERĆ W LITERATURZE I KULTURZE 2. POŁ. XIX I W POCZĄTKACH XX WIEKU (NA TLE EUROPEJSKIM)*<sup>4</sup>, wtórują im i je poprzedzają. Oparto je na studiach przypadku publikowanych i niepublikowanych w różnych czasopismach, monografiach i kompendiach, z nadzieją dostarczenia czytelnikowi inspiracji i zachęty do studiowania problemu.

---

<sup>4</sup> K. Szymborska, *Mors immatura. Dziecko i śmierć w literaturze i kulturze 2. poł. XIX i w początkach XX wieku (na tle europejskim)*, Kraków 2019.



I  
DZIECKO W INTERDYSCYPLINARNYM  
DIALOGU *CHILDREN STUDIES*



# 1. CHILDREN STUDIES. PROPOZYCJE METODOLOGICZNE<sup>1</sup>

## Preliminaria

Kryzys „wielkich teorii”, odsłaniający ich ambiwalentne i zideologizowane podstawy, otworzył naukę na „małe teorie” oraz intrateoretyczne balansowanie pomiędzy kartezjańskim imperatywem *ratio*, spinozjańską *affectuum imitatio* a „myśleniem czuciem” Massumiego<sup>2</sup>. Jednym z najważniejszych rysów tego przełomu jest powracająca refleksja nad dzieckiem, szczególnie intensywnie rozwijająca się pod auspicjami amerykańskich interdyscyplinarnych studiów *children studies*. Ich głównym celem jest wprowadzenie na scenę nauki światowej dziecięcych aktorów oraz zainicjowanie innowacyjnego, niesystemowego i eksperymentalnego modelu badań *children studies*. Praktyka *children studies*, przez przewartościowanie czy wręcz dekonstrukcję wybranych pojęć filozoficznych, systemowych i legislacyjnych, dąży do konceptualizacji swoistego humanizmu dziecka, polegającego na przekroczeniu rzeczywistości zorganizowanej przez myślenie pragmatyczne, i na dotarciu do innego wymiaru filozofii – wymiaru pajdocentrycznego, afektywnego.

*Children studies* to nowy, interdyscyplinarny nurt ponowoczesnych badań nad dzieckiem, który – za Ewą Domańską określić można – „teorią małego

<sup>1</sup> Artykuł stanowi nieco zmienioną wersję tekstu opublikowanego w książce zbiorowej: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szyborska, Białystok 2014 oraz hasła *Children studies*, w: *Encyklopedii Dzieciństwa* ([www.encyklopediadziecinstwa.pl](http://www.encyklopediadziecinstwa.pl)), red. D. Waloszek [data dostępu: 07.01.2016].

<sup>2</sup> B. Massumi, *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*, Durham 2002.

zasięgu”<sup>3</sup>. W zależności od okresu i kontekstu chronologicznego odnosiły się do różnych epistemologii pozostających w obszarze *cultural studies*, chociaż zostały pomyślane na wzór studiów kobiecych (*feminine studies*, *women studies*) i *black studies*.

W światowym dyskursie badawczym wykrystalizowało się pięć głównych znaczeń tego terminu:

1. Nazwą tą obejmuje się wielopostaciowy nurt badań dziecięcych w latach 1894-1939 występujących pod nazwą *pedologia* (*child – study*). Zajmuje się on problematyką rozwijania tożsamości dziecięcej, różnicami i wzajemnymi wpływami kulturowymi między światami dorosłych i dzieci ze szczególnym uwzględnieniem ich języka i kultury. To przede wszystkim krytyczna analiza dziecka i dzieciństwa pisana przez dorosłych<sup>4</sup>.

2. W wieku XXI *children studies* to określenie interdyscyplinarnej, pajdocentrycznej postawy metodologicznej i interpretacyjnej. Jej fundamentem jest nowoczesnie rozumiany warsztat badawczy, umożliwiający wielowymiarowe, kompleksowe badania nad dzieciństwem, inspirowane nowoczesną humanistyką, odwołującą się do wyników i doświadczeń innych nauk szczegółowych zainteresowanych dzieckiem i jego problemami, takich jak psychologia, socjologia i pedagogika, ekonomia, prawo, medycyna czy literaturoznawstwo.

W tej koncepcji kluczowe są badania nad analizą *wyobrażeń i reprezentacji dziecka* oraz *rekonstruowaniem jego indywidualnego punktu widzenia* (Allison James, Adrian L. James, Vibiana Bowman, Laura B. Spencer, Gaile S. Cannella)<sup>5</sup>. *Children studies* zajmują się w tym kontekście, m.in. problematyką rozwijania tożsamości dziecięcej w tekstach kultury i nauki, różnicami i wzajemnymi wpływami kulturowymi między światem dorosłych i dzieci – ze szczególnym uwzględnieniem ich języka i kultury (Vibiana Bowman, Laura B. Spencer).

<sup>3</sup> E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1-2, s. 53.

<sup>4</sup> G. S. Hall, *Znaczenie studiów nad dziećmi*, tłum. K. Król, Warszawa 1904.

<sup>5</sup> Por. V. Bowman, L. B. Spencer, *Toward a Definition of Children and Childhood Studies*, w: *Scholarly Resources for Children and Childhood Studies. A Research Guide and Annotated Bibliography*, red. V. Bowman, Lanham – Toronto – Plymouth 2007.



3. Określenie to stosowane jest również jako nazwa szkoły (w sensie: praktyki społecznej i naukowej), której celem jest opisywanie, analizowanie i propagowanie kultury dziecięcej. Program badawczy szkoły stawia za cel poprawę życia dziecka, jego sytuacji ontologicznej, legislacyjnej i ekonomicznej (Mary Jane Kehily, Gertrud Lenzer, Dominic Wyse)<sup>6</sup>.

4. *Children studies* oznaczają również całościowy sposób myślenia o dziecku oparty na ontologicznym i epistemologicznym rozróżnieniu między tzw. „dziecięcością” a „dorosłością”, tworzący z kategorii wieku socjokulturową kategorię badawczą, znoszącą dualizmy i hierarchie zbudowane na bazie adultocentrycznego doświadczenia (Jens Qvortrup, Jean Mills, Richard Mills)<sup>7</sup>. Perspektywa ta opiera się na założeniu, że dzieci muszą być postrzegane w całej pełni jako istoty ludzkie.

5. Najnowsze znaczenie, jeszcze nieugruntowane w dyskursie naukowym, odnosi się do badań inkluzyjnych, w których dziecko staje się równoprawnym partnerem badań i współtworzy dyskurs o sobie samym. To najbardziej obiecująca gałąź *children studies* (Vibiana Bowman, Laura B. Spencer).

Pomysłodawczynią szkoły *children studies* była Gertrud Lenzer, która w 1997 roku założyła *Children's Studies Center for Research, Police and Public Service* w Brooklyn College CUNY. Perspektywa *children studies* – wprowadzona w latach 90. XX wieku – pozwoliła po raz pierwszy spojrzeć na dziecko w holistycznym i interdyscyplinarnym ujęciu. Rozpoczęła tym samym debatę na temat istoty i miejsca dzieciństwa w historii ludzkości i stosunku dorosłych do świata najmłodszych, rzucając przy tym nowe światło na tradycyjne badania nad dzieckiem, które skupiały się na pedagogicznym i psychologicznym aspekcie dzieciństwa. W tym samym czasie powołane zostało *Center of Developing Child* na Uniwersytecie Harvarda (USA). Obie instytucje zainicjowały nowy rozdział w refleksji naukowej

<sup>6</sup> Zob. A. James, *Childhood Studies*, w: A. James, A. L. James, *Key Concepts in Childhood Studies*, London 2008; G. Lenzer, *Children's Studies: Beginnings and Purposes*, "The Lion and the Unicorn" 2001, t. 25; M. J. Kehily, *An Introduction to Childhood Studies*. Oxford 2004; J. Clarke, *Histories of Childhood*, w: *Childhood Studies. An Introduction*, red. D. Wyse, Oxford 2004.

<sup>7</sup> Zob. *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, red. J. Mills, R. Mills, London 2000; *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, red. J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig, Basingstoke – Hampshire 2009.

dotyczącej dziecka i przeformułowały kierunki badań nad nim. Antycypowały i współtworzyły ponowoczesny sposób myślenia o dziecku, który nazwać można pajdonizmem (termin utworzony od gr. *pais* – ‘dziecko’). Szeroka formuła pajdonizmu konotuje główną ramę problemową, zarówno wcześniejszych, jak i najnowszych orientacji badawczych, zajmujących się poznaniem istoty dziecka. Pajdonizm opiera się na przeświadczeniu, że dzieci muszą być postrzegane w całej pełni jako istoty ludzkie. Badania *children studies* przynoszą istotne przeformułowanie zagadnienia podmiotu dziecięcego, wymuszają zerwanie z rutynowym akademickim dyskursem adultocentrycznym, domagają się odświeżenia i unowocześnienia warsztatu pojęciowego w studiach nad dziećmi.

Krytyka spod znaku pajdonizmu penetruje szczegółowo wątki dziecięce w literaturze, przygląda się wszelkiej wiedzy dotyczącej dziecka pod kątem obecności lub braku tzw. wartości prodziecięcych, dokonuje dekonstrukcji stereotypowego wizerunku dziecka. Zwraca uwagę na analizę dziecięcej perspektywy, szuka przejawów samoświadomości i aktywności dziecka, śledzi jego głos w kulturze czy społeczeństwie. Wydobywa przy tym nowe jakości, wartości i światy.

W jej obrębie funkcjonują cztery zasadnicze podejścia metodologiczne. Najobszerniejszy model interpretacyjny w obrębie *children studies* stanowią badania posthermeneutyczne. Jest to nowy rodzaj krytyki, korzystający z różnych rodzajów wiedzy, od terminologii technicznej po antropologiczną, która wykracza poza wąskie ramy interpretacji. Jego podstawą jest spór ontologiczny, polegający na podaniu w wątpliwość dotychczasowych sposobów podejścia badawczego, a mianowicie kwestii: czy poznajemy dziecko, czy tylko tworzymy o nim kolejne interpretacje. Tendencja ta zakłada, że dawne metody przestały wystarczać do opisu kondycji dziecka, bądź też straciły swoją epistemiczną siłę oddziaływania. W zamian proponuje się model analizy otwartej na fużję perspektywy dorosłej i dziecięcej, który wychodzi poza własną epistemologię i urzeczywistnia aspekty innych nurtów ponowoczesnej metodologii. Taki kierunek przyjęły m.in. Shirley R. Steinberg i Joe L. Kincheloe w pracy *KINDER CULTURE. THE CORPORATE CONSTRUCTION OF CHILDHOOD* (2011), w której badaczki wychodząc od krytyki pozytywistycznego paradygmatu refleksji nad dzieckiem – dziecko jest tu podmiotem biernym skazanym na podporządkowanie się dorosłym

– kwestionują uniwersalność kategorii „dziecka”<sup>8</sup>. Zarówno Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe, jak Vibiana Bowman oraz Laura B. Spencer podkreślają, że bycie dzieckiem nie zawsze oznacza to samo w perspektywie międzykulturowej. Różnorodność rasowa, etniczna i religijna oraz hierarchia narzucana przez wspólnoty lokalne zmieniają nie tylko pozycję dziecka w społeczeństwie, ale także sposób jego rozumienia. Pluralizm i wielowymiarowość nowoczesnego dyskursu dają badaczowi gwarancję lepszego poznania dziecka. Naukowcy tej orientacji odrzucają również pogląd na temat biologicznej determinacji natury dziecka, stanowisko, które reprezentowali psycholodzy dziecięcy, od Arnolda Gasella<sup>9</sup>, Erika Eriksona<sup>10</sup> po Jeana Piageta<sup>11</sup>. Dziecko traktowane jest w teorii posthermeneutycznej jako historyczny i kulturowy artefakt.

Wykładnią tej metodologii jest „elipsa hermeneutyczna”, wprowadzona do badań nad dzieckiem przez Johna Walla. Jest to zmodyfikowana wersja „koła hermeneutycznego”, metoda wywodząca się z teorii Heideggera i Gadamera, która w tradycyjnej hermeneutyce oznaczała ontologiczny moment struktury rozumienia<sup>12</sup>. Wedle niej interpretacja jest zdeterminowana przez uprzednią wiedzę, przesady, wyobrażenia i doświadczenia interpretatora, zakłada więc obciążenie poznania przez kontekst historyczny i kulturowy, w którym zanurzony jest podmiot poznający. Perspektywa koła uprzywilejowuje bardziej doświadczonych dorosłych. Metafora elipsy wydaje się sposobniejsza w badaniach nad dzieckiem, gdyż pozwala wprowadzić czynnik różnicujący doświadczenie poznawcze dziecka i dorosłego, dysponuje dwoma punktami ogniskowymi: historią i społeczną różnorodnością. Opowieść o doświadczeniu ogólnoludzkim, ma szansę stać się autentyczna dopiero wtedy, gdy uwzględni się punkt widzenia dziecka. W ujęciu Walla dziecko od chwili narodzin absorbuje zarówno historyczne, jak też

<sup>8</sup> *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*, red. S. R. Steinberg, J. L. Kincheloe, Boulder 2011.

<sup>9</sup> Zob. A. Gasell, *The Psychology of Early Growth*, New York 1938.

<sup>10</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

<sup>11</sup> J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966.

<sup>12</sup> J. Wall, *Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities*, w: *The Children's Table: Childhood Studies and the New Humanities*, red. A. M. Duane, Athens-GA 2013, s. 68-84.

społeczno-kulturowe normy danej wspólnoty i musi je następnie zinterpretować, by stać się jej pełnoprawnym członkiem. Spojrzenie to pozwala odnosić doświadczenie podmiotu dziecięcego do kontekstu kulturowego czy historycznego oraz pokazać odmienną dziecięcego pojmowania rzeczywistości i własnego w nim miejsca.

Inspiracje metodologiczne wyrastające z namysłu *posthermeneutycznego*, z których czerpie dyscyplina *children studies*, dotyczą również prac Robina Bernsteina czy Chipa Perkinsa. Budują oni obraz dziecka jako podmiotu silnego, performatywnego, aktywnego i twórczego. Robin Bernstein w *CHILDHOOD AS PERFORMANCE*, wychodząc od krytyki konstruktywizmu w badaniach nad dzieckiem, odrzuca aprioryczne poznanie dziecka i skupia się na dynamice wytwarzania dzieciństwa. Nawiązuje do twierdzenia Judith Butler, że „realne” dzieci nie mogą istnieć przed „wyobrażonym” dzieciństwem i pokazuje napięcie istniejące między prawdziwymi i wyobrażonymi dziećmi. Akt ucieleśnienia dzieciństwa – historycznego procesu ustanawiania dziecka i dzieciństwa jest – zdaniem badaczki – aktem performatywnym<sup>13</sup>. W tym ujęciu dzieciństwo jest nieustannie powtarzane i odgrywane na przestrzeni całego ludzkiego życia. Przyjmując za Josephem R. Roachem, że *performance* jest „repetycją z różnicą”, zakłada ona, że akt ten oferuje substytut czegoś, co istniało wcześniej, a co utraciło właściwości oryginału. W miejsce kategorii konstruktu Bernstein wprowadza pajdocentryczne pojęcie „wizerunku”, oddające płynną naturę dziecka – nieuchwytnego, „odgrywanego” w reinterpretacji. Badaczka proces ten nazywa *surogacją*. Do podobnych wniosków dochodzi Chip Perkins, pisząc o performatywnej naturze dziecięcej tożsamości, która uwikłana jest w proces identyfikacji zewnętrznej – kulturowej, społecznej i historycznej. Dziecko może modyfikować odgrywane społecznie role, ale nie może zmieniać narzuconych mu przez kulturę wizerunków. Badacz, w celu znalezienia powtarzalnych i indywidualnych aspektów tego procesu, konfrontuje interaktywny proces wymiany znaczeń z międzykulturowymi procesami tożsamościowymi<sup>14</sup>.

*Children studies* wykorzystują również metody jakościowe tzw. studium przypadku. Istotą tych badań jest wyprowadzona z teorii *gender studies*,

<sup>13</sup> Zob. R. Bernstein, *Childhood as Performance*, w: ibidem.

<sup>14</sup> C. Perkins, *Anthropology*, w: *Scholarly Resources for Children...*, s. 38.

biomedycyny, psychologii rozwojowej i psychoanalizy, metoda określona jako *girl-method* i *boy-method*. Tworzą one perspektywę afirmującą podmiotowość dziewczynek lub chłopców, ich pracę, integralność ontologiczną, unikalny sposób oglądu rzeczywistości oraz aktywność w przestrzeni kulturowo-społecznej. Puerocentryczną i maskulinistyczną orientację w ramach *children studies* wykorzystuje w *MAKING AMERICAN BOYS* Kenneth Kidd, który powołuje się na dziewiętnastowieczne teorie boyologii (*boyology*) w analizie męskości (chłopców) jako społeczno-kulturowego konstruktu, charakterystycznego dla społeczeństwa amerykańskiego, formującego swoją tożsamość.

Z kolei z inspiracji feministycznych i *gender studies* powstały *girlhood studies*. Jedną z najbardziej charakterystycznych prac z tego zakresu jest monografia *GIRLHOOD* pod redakcją Jennifer Helgren, i Colleen A. Vasconcellos (2010), która w komparatystycznych studiach ukazuje jak kolonializm, polityczne represje, wojny, migracje, modernizacja i kultura konsumencka wpłynęły na ukonstytuowanie się tożsamości dziewczęcej.

Na gruncie pajdonizmu akademickiego zaczęły rozwijać się w ostatnich latach również rozmaite nurty badań *posthumanistycznych*. Antagonistyczna współobecność krytycznej autorefleksji nauk ścisłych i humanistycznych doprowadziła do fuzji kilku nurtów w obszarze *children studies*, które przyjmują nie tylko współobecność dualistycznego istnienia różnych epistemologii, ale tworzą nową jakość badań. Wyrosły one na fali nieantropocentrycznych dyskursów *animal studies* i ekokrytyki oraz współczesnych badań genetycznych i technologicznych. Richard Kahn, czołowy przedstawiciel tej orientacji, zaproponował nieantropocentryczny model edukacji egzopedagogicznej, która ma ambicję wyjść naprzeciw problemów postludzi. Badacz stwierdził, iż u podłoża nowożytnej filozofii, edukacji i kultury antropocentrycznej leży system dyskryminacji i wykluczania dzieci niepasujących do normatywnego, idealnego wzorca kultury. Domaga się zatem innej konceptualizacji dziecka, przekraczającej granice różnorodności i afirmującej edukację poza granicami tradycyjnej, antropocentrycznej pedagogii.

Jeszcze inną perspektywę otwierają badania nurtu postsentymentalnego *children studies*, w obrębie których, opierając się na krytyce afektywnej, jest budowana afektywna filozofia dziecka i afektywna historia dzieciństwa (K. Szymborska). W kartezyjańsko-kantowskim

modelu arbitralnej racjonalności dziecko funkcjonuje jako irracjonalny byt podporządkowany własnym emocjom i z tego powodu podlega dyskryminacji. W analizie stosowanej przez afektywną filozofię dziecka, która legitymizuje kategorie wykraczające poza normatywne *cogito*, jak emocje czy afekt, dowartościowuje się poznanie somatyczne, emocjonalne, nieświadome, co pozwala na krytyczne podejście do dziecka w dyskursie i odsłania sensotwórczy i kulturotwórczy potencjał afektu i emocji w odniesieniu do problematyki dotyczącej dziecka. Philippa Maddern w *CHILDHOOD AND EMOTION* mierzy się z problematyką dziecięcych odczuć skonfrontowanych z emocjonalną socjalizacją „dorosłego” środowiska oraz pokazuje jak dziecięce emocje wpływały na produkcję i reprodukcję kulturalnych wartości i znaczeń.

Przytoczone powyżej ujęcia metodologiczne są jedynie fragmentem dzisiejszej praktyki badawczej skupionej na dziecku i jego problemach. *Children studies* nie są jednolitą teorią, ale wewnątrznie zróżnicowanym kierunkiem studiów, obejmujących wiele podejść, metod i perspektyw akademickich. Wyborom metodologicznym w dziedzinie badań nad dzieckiem towarzyszy dzisiaj głębokie zróżnicowanie, ale i poczucie próby znalezienia centralnego punktu orientacyjnego. Ponieważ stan centralizacji dyskursu trwa już od długiego czasu, warto pokusić się o jego zdiagnozowanie.

## **W metodologicznym tyglu *children studies***

Vibiana Bowman i Laura B. Spencer, autorki artykułu *TOWARD A DEFINITION OF CHILDREN AND CHILDHOOD STUDIES* zamieszczonego w tomie *SCHOLARLY RESOURCES FOR CHILDREN AND CHILDHOOD STUDIES* rozpoczynają opowieść o studiach dziecięcych od przewrotnej historii Buddy o niewidomym słoniu zatytułowanej *THE BLIND MEN AND THE ELEPHANT*<sup>15</sup>. W opowieści tej radza wysłał sześciu niewidomych od urodzenia mężczyzn, by zdali mu relację z obserwacji zwierzęcia. Każdy opisał to niebywałe zjawisko, z jakim się po raz pierwszy zetknął. Pierwszy „uczony” dotknął tylko głowy słonia i powiedział, że przypomina mu ona czajnik,

---

<sup>15</sup> V. Bowman, L. B. Spencer, *Toward a Definition of Children and Childhood Studies*, w: *Scholarly Resources...*, s. 12.

drugi, który poczuł uszy zwierzęcia odpowiedział, że to rodzaj wachlarza. Kolejny, na podstawie kła oznajmił, że ma do czynienia z czymś na kształt włóczni i, analogicznie, kolejni włączali się w proces identyfikowania bytu i doszukiwali się na zasadzie *pars pro toto*: drzewa z nogi, ściany z boku i węża z ogona. Budda ukazuje w konkluzji, że widzą oni tylko „jedną stronę rzeczy” i na jej podstawie kłóćą się o całość. Ta filozoficzna opowieść jest parabolą przyjęcia platońskiej perspektywy absolutnego poznania, w której Budda demaskuje fałszywe przesłanki fragmentarycznego oglądu rzeczywistości.

Co jednak może mieć wspólnego ta baśń z *children studies*? W *children studies* przypowieść ta zostaje rozwinięta w pełnoprawną opowieść o „całościowym” poznaniu dziecka. Baśń oddaje skomplikowaną naturę studiów dziecięcych. *Children studies* z założenia nie są jednolitą teorią, ale zróżnicowanym kierunkiem studiów humanistycznych, obejmującym wiele różnych podejść, metod i perspektyw akademickich. Odsłania zatem ograniczenia i możliwości poznawcze poszczególnych dyscyplin zajmujących się dzieciństwem, które patrząc przez własną soczewkę dostrzegają tylko fragment, ślad, urywek rzeczywistości i dostępnymi sobie „zmysłami” i narzędziami badają ów przedmiot. Autorki skłaniają więc do próby holistycznego oglądu przedmiotu badań, do wypracowania swoistej *mathesis* dzieciństwa.

Idea tej opowieści współbrzmi więc z ustaleniami i założeniami *children studies*, podsuwa metodę poradzenia sobie ze wspomnianymi trudnościami, w tym także stanowi impuls do stworzenia kryterium wielostronnej analizy dzieciństwa wspierającego projekt metadzieciństwa. Projekt ów leży u podstaw nowego, interdyscyplinarnego kierunku badawczego, przez który rozumiemy wielowymiarowe, kompleksowe badania nad dzieciństwem, prowadzone z inspiracji fenomenologicznych, a wspierane i wzmacniane przez dyscypliny innych nauk szczegółowych zainteresowanych dzieckiem i jego problemami, takich jak psychologia, socjologia i pedagogika, prawo, medycyna czy literaturoznawstwo. Ten rodzaj analizy przypomina Lévi-Straussowską bricolage’ową strategię badawczą, służącą wypracowaniu prowizorycznej metody (hybrydycznej i eklektycznej z natury, modyfikowanej pod wpływem wyników innych studiów), która ma zapewnić bardziej wiarygodny opis oraz dostęp poznawczy w rekonstruowaniu dzieciństwa. W podejściu tym tkwi największy potencjał tej dyscypliny, ale i jej wada,

ponieważ uniemożliwia jednoznaczną kategoryzację dzieciństwa. Sprzyja takiemu nastawieniu postmodernistyczna tendencja towarzysząca narodzinom dyscypliny. Pozwala ona na bardzo swobodne podchodzenie do teorii i tradycji i umożliwia kombinację bez ograniczeń różnych elementów w ramach nurtu, który nie okrzepł jeszcze w ostatecznej formie.

Proces ścierania różnych epistemologii w obrębie nurtu przypomina metodologiczny tygiel, w którym perspektywy badawcze nie tylko inspirują się językiem, metodami i koncepcjami innych dyscyplin, przy czym największe oddziaływanie mają nauki humanistyczne, ale pozwalają również na wielowątkowe poszukiwania prowadzone na granicy nurtów. Tworzą coś na kształt płynnej osmozy, w której epistemologie różnych dyscyplin z ich częściową i rozdrobnioną perspektywą badawczą przenikają się nawzajem. Jest to więc dyskurs hybrydyczny, zarazem: społeczno-kulturowy, pojęciowo-językowy oraz transgresyjny. *Children studies* traktują bowiem przedmiot swych dociekań holistycznie, łącząc feministyczną teorię, teorię społeczną, polityczną, historię, filozofię, teorię literatury, mediów, ekonomię dzieciństwa, prawo oraz historię sztuki<sup>16</sup>.

Niejednoznaczny charakter dzieciństwa, który próbują uchwycić *children studies*, wskazuje również na brak jednego kanonicznego obrazu dziecka. Okazuje się bowiem, że nie istnieje jednolity obraz dzieciństwa, lecz rozproszone fragmenty wyobrażeń ludzkich na jego temat. W pluralistycznym dyskursie metodologicznego tygla *children studies* starają się przedstawić to „prawdziwe” wyobrażenie dziecka. Pozostaje ono jednak wyłącznie wyobrażeniem dorosłych, konstruktem społecznym, literackim czy kulturowym; Holly Blackford widzi wręcz „dziecko jako tekstowy konstrukt”<sup>17</sup>. Należy pamiętać, że teksty te nie ukazują dzieciństwa, jakie było lub jest, ale dzieciństwo, jakim chcieli je widzieć pisarze z politycznych, socjologicznych lub artystycznych względów. Komparatystyczny materiał z różnych

<sup>16</sup> W ostatniej dekadzie coraz większa liczba dyscyplin zaczęła przejawiać zainteresowanie dzieckiem i związaną z nim problematyką. „Wschodzące” w ostatnim dziesięcioleciu dyscypliny, jak: literatura dziecięca, filozofia dzieciństwa, historia dzieciństwa, socjologia dziecka i dzieciństwa, antropologia dzieciństwa, ekonomia dzieciństwa wysuwają na pierwszy plan dziecko jako nową gałąź nauki, by przyjrzeć się mu za pomocą własnych perspektyw badawczych.

<sup>17</sup> H. Blackford, *English, w: Scholarly Resources...*, s. 149.



badawczych kontekstów pozwala obnażyć tę sieć konwencji, w które wpisano reminiscencje dziecka. Jest więc ono wymyślone przez dorosłych w celu odzwierciedlenia własnych upolitycznionych konceptualizacji dzieciństwa i używane instrumentalnie na potrzeby dyskursu.

W takim metodologicznym podejściu często pojawia się ryzyko zredukowania dzieci do wrażliwych i słabszych ludzi, niemających siły sprawczej w ideologii. *Children studies* powinny wystrzegać się takiego zideologizowanego spojrzenia. Nie można bowiem zweryfikować tych uprzedzeń z samym dzieckiem, gdyż nie reprezentuje ono siebie w tym dyskursie. Paradoksalnie bowiem uznaje się, iż literatura dla dzieci jako jedyna jest pisana przez wszystkich tylko nie przez dzieci, tak jakby dziecko nie miało przed wkroczeniem w dorosłość żadnych praw do logosu, było infansem w przestrzeni tekstu i nie mogło samo o sobie stanowić, a jego status jako kreatora kultury przejawiał się jedynie w dziedzinie konsumpcji.

Nurt *children studies* przyniósł, jak dotąd, wiele wartościowych opracowań i oryginalnych idei, ale nie doprowadził do ustalenia jednolitej metodologii. Badacze kierunku stają dlatego przed zadaniem niezwykle trudnym, muszą bowiem wypracować rozwiązania teoretyczne z pogranicza wiedzy oraz stworzyć kanon najbardziej reprezentatywnych prac, które wpłynęły na kształt wiedzy o dziecku i dzieciństwie. Jak na tym tle przedstawia się polska refleksja nad dzieciństwem?

Obecnie praktyka polskich badań nad dzieckiem bliższa jest szkole uprawianej w duchu *Early Childhood Studies*, niż *childhood studies*. Wiąże się to z bardzo silnymi koneksjami pedagogiki wczesnoszkolnej zainteresowanej badaniem przejawów dziecięcości. Równocześnie prowadzone są bardzo ciekawe badania w różnych ośrodkach naukowych, które jednak często nie znają wzajemnie swoich dokonań. Możliwość centralizacji tych działań w ramach *children studies* przyniosłaby ogromne korzyści dla samej dyscypliny, jak i badań nad dzieckiem w Polsce. Pierwsze propozycje sprobematyzowania dzieciństwa poza obrębem literatury przyniosły prace Józefy Joteyko *LA PÉDOLOGIE* (1908), Janusza Korczaka *JAK KOCHAĆ DZIECKO* (1919) i Anieli Szycówny *PEDOLOGIA, CZYLI NAUKA O DZIECKU* (1910), którzy współtworzyli na polskich ziemiach teorię pedagogii<sup>18</sup>. Dalsze

<sup>18</sup> J. Joteyko, *La Pédologie*, Liège 1908; J. Korczak, *Dzieła*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, red. H. Kirchner, A. Lewin,

badania nad tą problematyką prowadził Jerzy Cieślukowski (LITERATURA OSOBNA, WIELKA ZABAWA, 1985), który zaproponował nowe podejście krytyczne i interpretacyjne w badaniach nad dzieckiem – tzw. koncepcję pajdocentryzmu<sup>19</sup>. Kierunek ten przyznawał dziecku centralną pozycję w edukacji i literaturze. Badacz wyodrębnił z dotychczasowego trójstopniowego podziału literatury osobną gałąź, mianowicie twórczość dziecięcą, będącą autonomicznym obszarem piśmienniczym. W swoim namyśle nad dzieckiem nie uwzględniał jednak szerszej analizy wykraczającej poza ramy humanistyki. Stawiając dziecko w centrum zainteresowania, zatrzymał się w obrębie inspiracji pedagogicznych, folklorystycznych i literackich. Program *children studies* ma natomiast o wiele szerszy zakres.

W ostatnich latach badania nad literaturą dziecięcą i dziecięcym folklorem rozszerzyły się o antropologiczną analizę dzieciństwa. Już Ryszard Waksmund zauważył, że dziecko odpowiada nie tylko przed dorosłymi, ale i przed innymi dziećmi: „W naszym bowiem stuleciu wraz z fascynacją dzieckiem i dzieciństwem wywołaną przez nowe prądy intelektualne, zrodziło się zapotrzebowanie na poznanie autentycznej kultury środowisk dziecięcych”<sup>20</sup>. Dziecko istnieje nie tylko jako jednostka, ale również jako klasa i grupa społeczna. Ciekawe przemyślenia w tym duchu zaproponował również Grzegorz Leszczyński w KULTUROWYM OBRAZIE DZIECKA<sup>21</sup>. Pojawiają się również publikacje podejmujące problematykę dzieciństwa, z perspektywy socjologicznej na przykład praca Aliny Szulżyckiej i Małgorzaty Jacyno DZIECIŃSTWO. DOŚWIADCZENIE BEZ ŚWIATA<sup>22</sup> oraz artykuły Mai Brzozowskiej-Brywczyńskiej: DZIECIĘCE OBYWATELSTWO:

---

S. Wołoszyn, Warszawa 1993; A. Szcówna, *Pedologia, czyli nauka o dziecku*, Warszawa 1910.

<sup>19</sup> J. Cieślukowski, *W stronę pajdologii. Propozycje metodologiczne do badań nad literacką twórczością dla dzieci*, w: idem, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 231-240.

<sup>20</sup> R. Waksmund, *Dzieci-plemię nieznanne. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3, s. 4.

<sup>21</sup> G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Warszawa 2006.

<sup>22</sup> M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.

KILKA REFLEKSJI NA MARGINESIE DZIECIĘCEJ PARTYCYPACJI I PARTYCYPACJA PUBLICZNA DZIECI<sup>23</sup>.

W nurcie *children studies* chodzi o uwzględnienie tych różnych spojrzeń oraz o wyzwolenie ich spod gorsetu dydaktyzmu. Liczne znaczenia konstruowane w teoretyczno-empirycznym doświadczeniu mogą zostać włączone w obszar analizy *children studies* również na gruncie polskim. Teoretyczna debata toczona wokół dzieciństwa może pomóc stworzyć nową jakość interpretacyjną, ale także polskie badania mogą wiele wnieść do światowego dialogu nad dzieckiem.

Czy polscy badacze nurtu powinni jednak szukać ujednoczonej metodologii, czy raczej dążyć do metodologicznego pluralizmu? Czy jednolita teoria może być lepsza od eklektycznej? Czy, wreszcie, badacze mają szukać oparcia w innych metodologiach, przyłączać do swego obszaru tereny od dawna eksplorowane i nadawać im nowe znaczenia? Wydaje się, że przenoszona na lokalny grunt perspektywa powinna, czerpiąc z różnych dyscyplin, traktować teorię jako konieczny i niezbędny kontekst, a nie jako główny temat analizy. W tej wspomagającej i uzupełniającej roli, dyscypliny badające dziecko znajdują jedną z głównych prerogatyw. Dopiero w takiej analizie badana jednostka – dziecko – wysunie się na pierwszy plan, „spychając” dyscypliny na drugie, pomocnicze miejsce.

<sup>23</sup> M. Brzozowska-Brywczyńska, *Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie dziecięcej partycypacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, nr 49; eadem, *Partycypacja publiczna dzieci*, „Analizy i Opinie” 2013, nr 4.

## 2. CHILDREN STUDIES JAKO PERSPEKTYWA METODOLOGICZNA. WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W BADANIACH NAD DZIECKIEM<sup>1</sup>

Podczas gdy feministyczna inspiracja doprowadziła skutecznie do przeformułowania sposobu postrzegania kobiety w społeczeństwie, dziecko i dzieciństwo ciągle pozostają na marginesie refleksji naukowej, filtrowane przez dorosłą soczewkę, która uznaje je za podmiot słaby i niepełny, definiowany niemal wyłącznie jako katalog różnych braków. Nie ma jednak wątpliwości, iż już choćby ze względu na doświadczenie i rolę społeczną dziecko zasługuje na redefinicję. Jako podmiot nie ogranicza się przecież do biernego pasywności na kulturze dorosłych, przeciwnie – dynamizuje i reorganizuje społeczno-kulturowe doświadczanie dorosłości. Badania *children studies* wychodzą naprzeciw emancypacyjnym dążeniom tej marginalizowanej dotąd grupy.

Celem mego ujęcia, z konieczności mającego charakter rekonesansu, jest wskazanie głównych tendencji ponowoczesnego ujmowania dzieciństwa w nurcie *children and youth studies* oraz prześledzenie wkładu nauk społecznych i humanistycznych w rozwój budowanej dyscypliny. Pragnę również zwrócić uwagę na zadania, jakie stawia sobie ten nowy obszar refleksji naukowej. Szczególnie interesują mnie prowadzone w tym kontekście dyskusje na temat przeciwstawnych problemów badawczych, z którymi próbuje się ona zmierzyć. Z jednej strony, jest to mocno akcentowana kwestia emancypacji głosu dziecka, wołanie o przywrócenie mu pełnej podmiotowości,

---

<sup>1</sup> Artykuł stanowi nieco zmienioną wersję tekstu K. Szyborska, *Children Studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*, „Teksty Drugie” 2016, nr 4.

z drugiej – koncepcje sugerujące „koniec dzieciństwa”, wynikające z ze swoistej interpretacji „rozmywania się” we współczesnym społeczeństwie linii demarkacyjnej między dzieciństwem a dorosłością (Neil Postman).

### **W socjologicznym mateczniku. (Onto)geneza *children studies***

Początkowo interesowano się dzieckiem nieomal wyłącznie w psychologii i pedagogice, nie myślano o nim w szerszym kontekście społecznym czy naukowym. Refleksja nad dzieckiem pozostawała przez dziesięciolecia poza głównym nurtem teorii i praktyki naukowej, w polityce stanowiąc także oddzielną wyspecjalizowaną ścieżkę, zawsze poza mainstreamem. Stan tego odsunięcia prawdopodobnie utrzymałby się do dzisiaj, gdyby nie to, iż korporacyjny sektor dostrzegł w dziecku nowy oddzielny obiekt kapitalistycznej ekspansji, a dyskurs polityczny (w USA), szczególnie ożywiony w okresie elekcji, w odkrytej na nowo grupie społecznej ujrzał ważny potencjał i wyzwanie. Tak oto, polityczna retoryka z dzieckiem w roli głównej wyprzedziła dyskurs akademicki, zwłaszcza socjologię, która jako pierwsza zaczęła rozwijać zagadnienie podmiotowości dziecka<sup>2</sup>.

Uchwycenie zmian, jakie zaszły we współczesnej refleksji socjologicznej, nade wszystko zaś ustalenie sensu kluczowych kategorii teoretyczno-kulturowej analizy dzieciństwa, takich jak: reprezentacja, podmiotowość, tożsamość, stanowi podstawę wstępnej konceptualizacji terytorium *children studies*. Ważne w tym kontekście zjawiska zachodzące w panoramie myślowej socjologii ukształtowały się już w latach 50. XX wieku za sprawą funkcjonalizmu, m.in. koncepcji Talcotta Parsonsa<sup>3</sup>. Podkreślają one, w jaki sposób różne instytucje społeczne, takie jak rodzina i edukacja, przyczyniły się do utrzymania szerszego porządku społecznego i zwróciły szczególną uwagę środowiska na „holistyczny” widok struktury społecznej, czyniąc z tych obszarów doświadczenia punkt wyjścia refleksji filozoficznej oraz

<sup>2</sup> Zob. G. Lenzer, *Children's Studies and the Human Rights of Children: Toward a Unified Approach*, w: *Children as Equals. Exploring the Rights of the Child*, red. K. Alaimo, B. Klug, Lanham-New York-Oxford 2002.

<sup>3</sup> Zob. T. Parsons, *System społeczny*, tłum. M. Kaczmarczyk, Kraków 2009. Wydanie ang. *The Social System* (1951).

kulturowej<sup>4</sup>. W myśli tej istotne było założenie, że sposób manifestowania się dziecka wyrażano najlepiej za pomocą pojęcia socjalizacji. Brakowało jednak tej perspektywie troski o same dzieci, z dzieciństwem jako zbiorem autonomicznych doświadczeń, z jego pre-społeczną formą – skądinąd niepełną i ułomną, która dopiero ma zyskać tożsamość społeczną.

Dziecko w tym dyskursie najczęściej milczy lub jest nieobecne. Nie ulega wątpliwości, iż jest to rezultat długiego procesu zaniedbywania przez socjologię tematu dzieciństwa i rozpatrywania go pod parasolem szerszych kategorii pojęciowych, m.in. rodziny. Wpisana w strukturę społeczną adultocentryczna perspektywa, niezależnie od politycznych koncepcji, z jakich wyrasta, pomija doświadczenie dziecka, co powoduje znaczną redukcję i deformację relacji społecznych, w których dzieci nie tylko nie mają swojego języka, ale i własnej tożsamości. Polskie badaczki, Alina Szulżycka i Małgorzata Jacyno zauważają, że tożsamość dziecka nie ma tu wyraźnych kształtów: „Konstrukcję «niewyraźnej tożsamości» dziecka wspiera odmowa przyznania dzieciństwu czasu teraźniejszego. Dzieciństwo istnieje przede wszystkim wobec przyszłości i jest czasem koniecznym do przeżycia, aby móc przeistoczyć się w dorosłość”<sup>5</sup>.

Aktywną rolę w kreowaniu własnej społecznej tożsamości dziecko zyskało dopiero w alternatywnej tradycji socjologii czerpiącej inspirację z symbolicznego interakcjonizmu George’a Herberta Meada<sup>6</sup>. Socjalizacja jest tu postrzegana jako proces dwukierunkowej negocjacji: dziecko interpretuje działania i wypowiedzi „znaczących innych” i tworzy własną koncepcję, na temat tego, kim jest<sup>7</sup>. Na początku lat 90. zmiany w tej relacji odnotowali Jenks, James oraz Prout. Odkryli, że dziecko jest biernym odbiorcą świata dorosłych, ale również odpornym na wpływy społeczne i zdolnym do odrzucenia poglądów dorosłych aktywnym podmiotem społecznym<sup>8</sup>. Ten nowy

<sup>4</sup> J. Clarke, *The Sociology of Childhood*, w: *Childhood Studies: An Introduction*, red. D. Wyse, Oxford 2004, s. 78.

<sup>5</sup> M. Jacyno, A. Szulżycka, *Stworzenie dziecka*, w: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, s. 24.

<sup>6</sup> Zob. G. H. Mead, *The Philosophy of the Present*, red. A. E. Murphy, J. Dewey, Chicago, London 1932.

<sup>7</sup> J. Clarke, *The Sociology of Childhood...*, s. 80.

<sup>8</sup> Ibidem.

paradygmat podmiotowości dziecka, odchodząc od kwestii rozwojowych, formułował swoje pytania skupiając się na rozwoju społeczno-ekonomicznym i tworzeniu zdrowego otoczenia dla dzieci<sup>9</sup>. Ustalenia badaczy pokazały, że dziecko nie było więc naturalną, ani uniwersalną cechą ludzkości, ale strukturalnym i kulturowym składnikiem w wielu społeczeństwach (William Corsaro, Allison James, Alan Prout, Chris Jenks).

Na fali krytyki absolutystycznych teorii strukturalnej socjologii pojawiły się konkurujące z nią dekonstrukcyjne wypowiedzi w duchu fenomenologii inspirowanej myślą Husserla i Heideggera, zarzucające poprzedniej szkole nadmierny schematyzm w traktowaniu dziecka. Badania z zakresu fenomenologicznej dekonstrukcji ontologizowały przedmiot swojego naukowego zainteresowania, przekształcając formułę podmiotowości dziecka na aktywną, doświadczającą, kształtującą, a dziecko w to, co obce i wymykające się ludzkiemu poznaniu. Badania te rozpatrywały dzieciństwo już jako odrębną społeczną klasę.

Badacze negocjowali więc nieustannie własne metody badawcze, prezentowali najrozmaitsze dylematy dotyczące roli i miejsca dziecka w historii, wprowadzając do dyscypliny metodologiczny chaos. Studia nad dzieckiem ulegały daleko idącej polaryzacji i autonomizacji. Począwszy od wczesnych prac Talcotta Parsonsa zainteresowanie socjologii skupiało się na socjalizacyjnej roli dziecka, a badacze podkreślali, że dzieciństwo jest fazą przejściową w drodze ku dorosłości. Najnowsze badania dotyczą „kultur dzieci” i pełnionej przez nie roli społecznej zakorzenionej w uznaniu kondycji „dziecka jako aktora”, podkreślają również jego „aktywność” w strukturach społecznych. Tendencje te jak dotąd nie dawały się pogodzić w ramach jednego spójnego modelu dyscypliny, posługiwały się bowiem wykluczającymi się definicjami dziecka jako biernego lub aktywnego podmiotu, a także odmiennie profilowały swoje modele kształcenia.

W tym czasie, wychodząc naprzeciw temu rozproszeniu w socjologicznym dyskursie, Gertrud Lenzer w 1991 założyła *The Sociology of Children* jako nową dyscyplinę i sekcję w Amerykańskim American Sociological Association. Badaczka pisze, że u podłoża dyscypliny leżała idea rozwoju holistycznej konceptualizacji dziecka i dzieciństwa: „czuliśmy, że musimy

<sup>9</sup> J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig, *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*, w: *The Palgrave Handbook of Childhood Studies...*, s. 5.

opracować taką perspektywę i analizę dzieci, która będzie autentycznie wszechstronna”<sup>10</sup>. Tak rozumiana socjologia dzieciństwa stała się fundamentem *children studies*, które zapoczątkowały przejście do innego porządku ontologicznego w badaniach nad dzieckiem. Nowoczesna teoria *children studies* jest głęboko powiązana z tymi tradycjami badań socjologicznych, które przystosowały do własnych potrzeb znaczny repertuar zjawisk i technik wyrosłych z socjologii dzieciństwa oraz kwestionuje kategorię bierności określającą domniemany *status quo* dziecka. Badania nad dzieciństwem wyszły tym samym poza tradycyjny krąg problematyki rozwojowej i skupiły się na kwestii obecności dzieci w społeczeństwie jako działających podmiotów oraz adresatów interwencji politycznej.

Opisując ontogenezę badań nad dzieckiem Gertrud Lenzer odnotowała wzrost zainteresowania tą problematyką wśród wielu innych dyscyplin, od humanistyki po nauki ścisłe. Zauważa przy tym, że również one nie wypracowały spójnego dyskursu o dziecku, a oderwane od siebie, nie miały szansy poznać swoich ustaleń. Tak zrodziła się potrzeba innego poziomu integracji wyników badań, który zapewniają interdyscyplinarne studia spod znaku *children studies*. Nie mają one być jednak sumą odkryć na temat dziecka, pokazywanych z perspektywy poszczególnych dziedzin, ale

starannie wybraną wiedzą z badań nad klasą lub kategorią dzieci, która studentom *artes liberales* posłuży zbudowaniu całościowej perspektywy rozumienia dzieci i dzieciństwa. Perspektywa ta opiera się na ontologicznym założeniu, iż dzieci muszą być postrzegane w całej pełni jako istoty ludzkie. Różne dyskursy skupione wokół problematyki dziecka powinny przyczynić się do takiego holistycznego pojmowania dzieci, zamiast redukować je do wyspecjalizowanych i abstrakcyjnych fragmentów, będących hipostazami reprezentacji „dziecka”, „dzieci”, czy „dzieciństwa” – pisze Lenzer<sup>11</sup>.

Badania *children studies* przynoszą istotne przeformułowanie zagadnienia podmiotu dziecięcego. Zwrot w myśleniu i postrzeganiu najmłodszych wprowadza przewartościowanie namysłu nad dzieckiem, zapoczątkowuje

<sup>10</sup> G. Lenzer, *Children's Studies and the Human Rights of Children...*, s. 210. tłum. K. Sz.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 211.



nową metanarrację pokazując dziecko w znaczeniu pewnej kategorii poddawanej analizie jako „zbiorową duszę społeczeństwa dziecięcego” (za Korczakiem) oraz wzmacnia jednocześnie jego podmiotowość. Projekt ten zmusił zajmujących się dziećmi do przededefiniowania ich własnego warsztatu badawczego, a nade wszystko doprowadził do zerwania z dotychczasowymi wyznacznikami akademickiego dyskursu adultocentrycznego. Podważył konwencjonalną rolę dzieci w społeczeństwie i skupił się na ich bezpośrednich reprezentacjach w przestrzeni kultury. W tym sensie można *children studies* zaliczyć do „teorii małego zasięgu” – używam tu pojęcia Ewy Domańskiej – buduje ona bowiem swój szkielet metodologiczny oraz typologię na podstawie studium przypadków<sup>12</sup>.

### Zwrot pajdocentryczny

*Children studies* wpisują się w *episteme* tzw. *cultural studies* i obejmują interdyscyplinarny warsztat badań, przynosząc połączenie *hard i soft sciences*. Z jednej strony mamy do czynienia z naukami stosowanymi, z drugiej, z teoretycznymi rozważaniami. Można zatem nadać pojęciu „dziecka” charakter ksenogamiczny, taki, który daje się stosować w różnych obszarach badań. Studia nad dzieckiem stały się zarówno stanowiskiem światopoglądowym, jak i teoretyczno-metodologicznym, rozpatrywanym początkowo wyłącznie z perspektywy adultocentrycznej, obecnie zaś coraz częściej bezpośrednio z perspektywy dziecięcej<sup>13</sup>.

Nowe, dyskursywne propozycje, których atrakcyjność zatacza coraz większe kręgi, czerpią swoje źródła w większości z krytycznego namysłu nad pajdocentryczną tradycją humanistyki, zmierzają w stronę holistycznie rozumianej natury dziecka i dziecięcej perspektywy myślenia o świecie. Odchodzą od hegemonii adultocentrycznej narracji, a koncentrują się nie tylko na relacji dorosłych z dziećmi i na obecności lub braku wartości pro-dziecięcych w tekstach, ale przede wszystkim, na reprezentacji dziecięcego

<sup>12</sup> E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1-2, s. 53.

<sup>13</sup> Pojęciom formującym dyscyplinę *children studies* przyglądam się w artykule: K. Szymborska, *W metodologicznym tygłu children studies*, w: *Children studies jako perspektywa...*

głosu w różnych formach twórczej ekspresji. To szczególne zainteresowanie dzieciństwem proponuję uznać za zwrot pajdocentryczny. Pojęcie to dobrze oddaje nieuchwytną kategorię, jaką jest „dziecko” oraz zjawiska, które można zbiorczo określić mianem krytyki pajdocentrycznej lub coraz bardziej rozpowszechniającym się terminem *children studies*.

Pajdocentryzm będę tu rozumieć od greckiego pojęcia *pais* – ‘dziecko’, łac. *centrum* – ‘środek’, termin, który początkowo oznaczał kierunek pedagogiczny przyjmujący za główny cel swobodny rozwój dziecka. Zakładał on, że główne źródło rozwoju dziecka znajduje się w nim samym, edukacja zaś powinna pozwolić na ujawnienie jego wrodzonych zdolności, a następnie stwarzać warunki do ich urzeczywistnienia. Jerzy Cieślikowski rozszerzył zakres tego pojęcia na badania nad literaturą czwartą, ale nie wyszedł w swoich ustaleniach poza obręb pedagogiki i literatury<sup>14</sup>. W tym przypadku proponuję użyć terminu pajdocentryzm do określenia szerszego zjawiska, jakim stały się interdyscyplinarne badania *children studies*. Nie eliminują one dydaktyzmu jako praktyki oddziaływania na dziecko, ale odsuwają ją na dalszy plan. W *children studies* pajdocentryzm oznaczałby zespół teorii krytycznych, w których twórcy próbują wnikać w świat dziecka i rozpoznać jego istotę. Zwrot ten znacznie poszerzył horyzonty interpretacji dzieciństwa, uruchamiając zróżnicowane konteksty, w jakich uczestniczy dziecko. Przyniósł też metodologii konieczne i pożądane otwarcie na całość praktyk uniwersum kulturowego i społecznego dziecka. Pajdocentryczność wydaje się wskazywać błędność hegemonii dorosłego spojrzenia, charakterystycznego dla porządku patriarchalnego oraz przywraca dziecko tradycji historycznej w kategoriach współuczestnictwa. Konsekwencją zwrotu pajdocentrycznego jest większa świadomość społeczna oraz emancypacja dziecka w przestrzeni dyskursu naukowego i społecznego. Obecna wizja wzmacnia dziecko jako podmiot silny, performatywny, aktywny i twórczy. Opisuje również te tendencje w literaturze nowoczesnej, w których najpełniej doszła do głosu intuicja dziecka jako „słabego” bytu, rzeczywistości, która – mówiąc najogólniej – dawno utraciła już swą substancjalność. Zrywa też ostatecznie z postrzeganiem dziecka jako „stającego się dorosłego”.

<sup>14</sup> J. Cieślikowski, *W stronę pajdologii. Propozycje metodologiczne...*, s. 231-240.

## W stronę dziecięcego głosu...

Zwrot pajdocentryczny stanowi więc dobry punkt wyjścia do dyskusji nad możliwymi strategiami zwiększania dziecięcego sprawstwa w przestrzeni społecznej. Gertrud Lenzer zauważyła, iż:

większość z tego, co wiemy o dzieciach, została stworzona przez dorosłych [...]. Wiele z naszej najintymniejszej wiedzy o dzieciach i dzieciństwie tradycyjnie pochodzi od pisarzy, poetów, artystów, a nie od uczonych, nauczycieli i decydentów. Może *children studies* mogą przyczynić się do zapewnienia dzieciom i dzieciństwu głosu, który będzie współmierny z ich rzeczywistością, a nie będzie wyłącznie konstrukcją dorosłych<sup>15</sup>.

Nowy paradygmat *children studies*, który definiuje dzieci jako społecznych aktorów, wymaga więc innego podejścia, bez dorosłych ideologicznych uprzedzeń oraz tendencji badania dzieci z perspektywy *nonchildren*. W tym kontekście słowa Williama Corsaro, że „dzieci są najlepszym źródłem dla zrozumienia dzieciństwa” nabierają szczególnego znaczenia<sup>16</sup>. W *RESEARCH WITH CHILDREN: PERSPECTIVES AND PRACTICES* przyjmuje on takie „refleksyjne podejście”, wskazując, by dorośli zwracali uwagę na to, co mówią dzieci i bada techniki pozwalające dzieciom uczestniczyć w kształtowaniu i realizacji projektów naukowych<sup>17</sup>. Stąd właśnie szczególnym zadaniem *children studies* wydaje się oddanie głosu i języka dzieciom.

<sup>15</sup> G. Lenzer, *Children's Studies and the Human Rights of Children: Toward...*, s. 213.

<sup>16</sup> W. Corsaro, L. Molinari, *Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy*, w: *Research with Children: Perspectives and Practices*, red. P. Christensen, A. James, London-New York 2000.

<sup>17</sup> Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka w książce *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata* wskazują na trudności pracy z dziećmi. Polskie badaczki piszą o częstej odmowie dzieci w uczestniczeniu w badaniach i ich nieufności wobec dorosłych. Ich spostrzeżenia, moim zdaniem, wynikają jednak z niewłaściwego podejścia do dzieci, właśnie od strony adultocentrycznej. Zapewne inne rezultaty przyniosłaby ich praca, gdyby komunikowały się z dziećmi na poziomie kodu, który byłby dla nich czytelny. Trudno ustalić taki kod, nie istnieje bowiem jedna, jednolita forma komunikacji z dziećmi. Pomocny w jego opracowaniu może być dłuższy kontakt z daną grupą wiekową oraz przejrzystość badawcza. Naukowcy w tradycji

Kimberly Ann Scott i Sarane Spence Boocock w artykule SOCIOLOGY zamieszczonym w antologii tekstów dotyczących *children studies* podają przykłady badań, w których dziecko ukazane jest jako aktywny partner, współtworzący i przetwarzający narrację o sobie. Badaczki piszą: „Rewolucyjny pomysł wprowadzony zaledwie kilka lat temu, by traktować dzieci na tyle poważnie, aby zabiegać o ich opinie, nie mówiąc już o tym, by włączyć je w projektowanie, wykonanie, analizę i prezentację projektu badawczego, pozostaje nadal kontrowersyjny”<sup>18</sup>. Przedstawiają szereg prac, w których dzieci są dopuszczone do wyrażania swoich poglądów, również tych dotyczących zadań utożsamianych z dorosłością, jak twórczość i działalność społeczna.

Wśród głosów dziecięcych, wyróżniają Craiga Kielburgera, kanadyjskiego nastolatka, który zainicjował jeden z najbardziej wpływowych społecznych projektów walczących z wyzyskiwaniem pracy dzieci *Free the Children*. Koresponduje on według badaczek z nowym paradygmatem socjologii dzieciństwa w ujęciu *children studies*, a także z licznymi empirycznymi przedsięwzięciami zaprojektowanymi przez dorosłych. Kielburger w swojej książce *FREE THE CHILDREN* twierdzi, że najpoważniejszą przeszkodą w jego pracy jest niechęć wielu dorosłych do traktowania go, czy dzieci w ogóle – poważnie<sup>19</sup>. Na tym przykładzie Kimberly Ann Scott i Sarane Spence Boocock pokazują, jak używa on retoryki pajdocentrycznej, by dojść do nurtujących współcześnie naukowych problemów, które kiedyś zarezerwowane były dla dorosłych.

Badacze z nurtu *children studies* zaczęli więc jeszcze raz przyglądać się relacji pomiędzy dyskursem a głosem dziecka. Pytania, które pojawiły się na tym etapie, sprowadzały się jedynie do kwestii: jak jest reprezentowany w tych tekstach głos dziecka i czy w ogóle jest możliwy. Prace te wprowadzają do samego centrum zainteresowań *children studies* – tj. aktywną rolę dziecka w przestrzeni prywatnej i publicznej – kierując uwagę ku nowym możliwościom konceptualizacji dzieciństwa w przestrzeni dyskursu naukowego.

europiejskiej wskazują, że respektowanie tych zasad, przynosi pozytywne rezultaty. Zob. M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo...*, s. 62-68.

<sup>18</sup> K. A. Scott, S. S. Boocock, *Sociology*, w: *Scholarly Resources for Children and Childhood Studies. A Research Guide and Annotated Bibliography*, s. 212, tłum. K. Sz.

<sup>19</sup> C. Kielburger, *Free the Children*, New York 1998, s. 213.

Ważnym osiągnięciem tych dyskusji jest zaproponowanie przez Scott i Boocock nowych działów w badaniach *children studies*: „głosów dzieci” oraz „dziecięcych innowatorów i aktywistów”. Autorki uznały je za najważniejsze zagadnienia i problemy badawcze dyscypliny i zaproponowały wybór literatury przedmiotowej, która śledzi oddawanie głosu dziecku w nauce.

Najistotniejsze publikacje z tego zakresu to prace Roberta Colesa *CHILDREN OF CRISIS: A STUDY OF COURAGE AND FEAR ORAZ MIGRANTS, SHARECROPPERS, MOUNTAINEERS*<sup>20</sup>. Stanowią one obserwacje badacza dotyczące wyjścia poza tradycyjny dyskurs postrzegania grupy Afro-Amerykańskich dzieci jako ofiar politycznej przemocy, które uczestniczyły w demonstracjach w walce o Prawa Obywatelskie. Doświadczenia te nie tylko nie wpłynęły na destrukcję czy zmianę ich wzorców emocjonalnych, ale sprawiły, że dzieci stały się bardziej odporne psychicznie. Teorie dzieciństwa ukazane w książce koncentrują się na tym, jak dzieci uczą się i rozwijają w obliczu szybkich zmian i przewrotów społecznych, odsyłają więc do rzeczywistych doświadczeń dzieci.

Pomysł Colesa kontynuował kolejny badacz, Phillip Hoose, który w *WE WERE THERE, TOO! YOUNG PEOPLE IN U.S. HISTORY*, dokumentuje ekonomiczny, społeczny i polityczny wkład dokonany przez dzieci i młodych w historii Ameryki<sup>21</sup>. Dla Hoose'a dzieciństwo stało się ważne nie tylko z punktu widzenia kontynuacji tradycji emancypacyjnej dzieciństwa, ale także krytyki obowiązującego systemu politycznego. Ustalenia badacza inicjują dyskusję o roli dzieci w historii ludzkości.

Podobne inicjatywy dziecięce są coraz bardziej widoczne w przestrzeni publicznej: powoływane są samorządy i parlamenty dziecięce, publikowana jest twórczość małych pisarzy, muzyków i malarzy. To tylko nieliczne przejawy intensyfikacji performatywnego uczestnictwa dzieci w kulturze współczesnej i przekształcenia ich z biernych odbiorców w społecznych aktorów i kreatywnych twórców własnej przestrzeni. (S. S. Boocock, W. Corsaro, A. James, C. Jenks, A. Prout). Ma to ogromny wpływ na kulturę

<sup>20</sup> Zob. R. Coles, *Children of Crisis: A Study of Courage and Fear*, Boston 1964; idem, *Migrants, Sharecroppers, Mountaineers*, Boston 1967, s. 235.

<sup>21</sup> P. Hoose, *We Were There, Too! Young People in U.S. History*, New York 2001.

reprodukcję i pokazuje, jak i od kiedy dzieci zaczęły dopominać się o głos oraz kiedy ten głos zaczyna być słyszany.

Możliwości, jakie oferują współczesne media i przekazy, otwierają nowe metody upowszechniania dziecięcego kodu językowego. Kulturowe formy dziecięcej kreatywności zarówno wyrażają, jak i tworzą nowy model tożsamości społecznej. W przypadku dzieci i młodzieży Internet zapewnia szansę bycia wysłuchanym w sposób, który wykracza poza dotychczasowe geograficzne bariery czy społeczne podziały. Kulturę medialną dzieci coraz częściej charakteryzuje rodzaj przyjemnej anarchii i zmysłowości, która stanowi alternatywę dla statecznego i protekcyjnie nastawionego wobec nich podejścia wcześniejszych dekad. Szanse, jakie dają najmłodszym nowe media, to nie tylko dostęp do publikowania własnych tekstów i myśli, ale możliwość aktywnego uczestniczenia w kształtowaniu własnego świata. Dostęp do przestrzeni cybernetycznej, jak wskazywała Agnieszka Ogonowska, niesie ze sobą jednak ryzyko uzależnienia młodych użytkowników od nowych mediów oraz wprowadza zagrożenie medialnego zarządzania dzieciństwem<sup>22</sup>.

Ta nowa tradycja aktywności dziecięcej i jej różne odczytania pozostają inspirujące dla *children studies*. Stanowią bowiem asumpt do dalszych rozważań nad miejscem dziecka we współczesnym ponowoczesnym układzie sił między dorosłym a dzieckiem i pokazują potencjał tych interpretacji, szczególnie w kontekście współczesnej kultury. Wydaje się bowiem, że tego typu założenia pozwalają nie tylko odnieść się do samej literatury podmiotu, ale zapytać także o potrzebę rozumienia tych treści, o potrzebę czytania i interpretowania tekstów o dzieciach prezentowanych przez dzieci w kontekście innej niż dorosła wrażliwości, otwartej na doświadczenie spotkania z dzieckiem.

Widać to wyraźnie na przykładzie historii młodej 12-letniej Pakistanki Malali Yousafzai. Dziewczynka pisząc blog na platformie udostępnionej przez BBC, w którym walczy o prawa dziewcząt do edukacji, naraziła się radykalnym islamistom. Jej historia została nagłośniona przez media, kiedy próbowano dokonać zamachu na jej życie. Stała się wówczas ikoną oporu wobec talibów. Magazyn „Time” uznał ją wówczas za jedną z najbardziej

---

<sup>22</sup> A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018.

wpływowych osób świata obok takich osobistości jak papież czy prezydent USA. Dziewczynka powiedziała: „Chcę opowiedzieć nie tylko swoją historię, ale również historie dzieci, którym blokuje się dostęp do edukacji. Prawo pobierania nauki jest jednym z podstawowych praw człowieka”<sup>23</sup>. Młoda aktywistka nie ustępuje w swych działaniach. W 2013 roku przedłożyła na spotkaniu ONZ w Nowym Jorku petycję podpisaną przez dzieci z całego świata o finansowanie edukacji dzieci przez ONZ. Powiedziała w nim: „[Talibowie] chcieli nas zmusić do milczenia, ale nie zdołali tego zrobić [...]. Weźmy do rąk pióra i książki. To nasza najpotężniejsza broń”. Niedawno ukazała się jej autobiografia *TO JA, MALALA* (2014), która stała się dziecięcym manifestem w walce o prawa dziecka<sup>24</sup> oraz książka dla dzieci *MALALA I JEJ CZARODZIEJSKI OŁÓWEK* (2018)<sup>25</sup>.

Malala za swoją działalność została nominowana do Międzynarodowej Dziecięcej Pokojowej Nagrody Nobla, przyznawanej przez holenderską fundację *Kids Rights*. Pomysł nagrody zrodził się w 2005 roku, podczas spotkania laureatów Pokojowej Nagrody Nobla. Dziecięcy Nobel przyznawany jest pod patronatem UNICEF i Amnesty International dzieciom, które walczą z wyzyskiem młodocianych pracowników, pomagają sierotom oraz chorym na AIDS. Nagrodę dostała wówczas inna mała aktywistka, 16-letnia Zambijka Thandiwe Chama. Rozpoczęła ona swą działalność w walce o prawo dzieci do edukacji oraz pomoc ubogim i chorym w 8. roku życia. Dzięki jej inicjatywie udało się m.in. zbudować dzieciom szkołę w Zambii, a do afrykańskich szpitali zaczęto dostarczać świeże owoce. Wkrótce po tym wydarzeniu w 2018 roku Malala Yousafzai została najmłodszą laureatką Pokojowej Nagrody Nobla.

Historia wojującej o edukację dzieci dziewczynki oraz inne przywołane tu przykłady dziecięcych aktywistów wpisują się w nurt tzw. dziecięcej

<sup>23</sup> 15-letnia Malala, jedna z najbardziej wpływowych kobiet świata, wyda książkę, „Wysokie Obcasy” (30.04-2013) Dostępne w Internecie: [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,126791,13829529,15\\_letnia\\_Malala\\_\\_jedna\\_z\\_najbardziej\\_wplywowych\\_kobiet.html](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,126791,13829529,15_letnia_Malala__jedna_z_najbardziej_wplywowych_kobiet.html) (data dostępu 18.06.2013).

<sup>24</sup> M. Yousafzai, Ch. Lamb, *To ja, Malala. Historia pakistańskiej dziewczyny, która z narażeniem życia walczy o prawa kobiet i ich dostęp do edukacji*, tłum. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa 2014.

<sup>25</sup> M. Yousafzai, *Malala i jej czarodziejski ołówek*, Lublin 2018.

biografistyki, w której przywołuje się inspirujące postaci dziecięce zmieniające bieg naszej historii. Inną odśłoną tego prądu w literaturze są prace przybliżające najmłodszym czytelnikom życiorysy znanych postaci w ich młodości. Zaliczyć do nich można m.in. prace Anny Czerwińskiej-Rydel *STO TYSIĘCY KARTEK. OPOWIEŚĆ O JÓZEFIE IGNACYM KRASZEWSKIM* (2014)<sup>26</sup>, *LUSTRA JOHANNY. OPOWIEŚĆ O JOHANNIE SCHOPENHAUER* (2015)<sup>27</sup>, *SŁOŃCEM NA PAPIERZE. NIEZWYKŁE LOSY KORNELA MAKUSZYŃSKIEGO* (2017)<sup>28</sup>, czy Jakuba Skworza *ADAŚ MICKIEWICZ. ŁOBUZ I MISTRZ* (2017)<sup>29</sup>. Do ciekawszych pozycji opartych na wspomnieniach dzieci należą prace Katarzyny Nowak *DZIECI REWOLUCJI PRZEMYSŁOWEJ. KTO NAPRAWDĘ ZBUDOWAŁ WSPÓŁCZESNY ŚWIAT* (2019)<sup>30</sup> i Marka Boruckiego *WYBITNE DZIECI SŁAWNYCH POLAKÓW* (2019)<sup>31</sup>. O uczestnictwie dzieci w historii traktuje także łódzka seria literacka *WOJNY DOROSŁYCH – HISTORIE DZIECI*, która prezentuje głos dzieci jako specyficzny „konstrukt dorosłych”, odwołuje się on bowiem do autentycznych doświadczeń młodych świadków historii<sup>32</sup>.

To tylko nieliczne przykłady aktywności dziecięcej w społeczeństwie i literaturze. Część z nich wyszła spod pióra młodych autorów, pozostałe odwołują się do ich autentycznych doświadczeń. Narracje te reorganizują tradycyjne rozumienie historii, tworząc swoistą *childstory*, w opozycji do *his-* i *her-story*. Proponuję więc odnieść neologizm *childstory* do określenia historii dziecięcej, napisanej z perspektywy dziecka, podkreślającej rolę dzieci lub opowiedzianej z dziecięcego punktu widzenia. Narracje dziecięce są niezwykle znaczące, przełamują bowiem nie tylko dyskurs adultocentryczny, ale i patriarchalny. Pierwsza faza reprezentowania dzieciństwa była jeszcze zapośredniczona przez dyskurs dorosły. Wprowadzenie kategorii *childstory*,

<sup>26</sup> A. Czerwińska-Rydel, *Sto tysięcy kartek. Opowieść o Józefie Ignacym Kraszewskim*, Warszawa 2014.

<sup>27</sup> Eadem, *Lustra Johnny, Opowieść o Johannie Schopenhauer*, Warszawa 2015.

<sup>28</sup> Eadem, *Słońcem na papierze. Niezwykłe losy Kornela Makuszyńskiego*, Kraków 2017.

<sup>29</sup> J. Skworz, *Adaś Mickiewicz. Łobuz i mistrz*, Poznań 2017.

<sup>30</sup> K. Nowak, *Dzieci rewolucji przemysłowej. Kto naprawdę zbudował współczesny świat*, Kraków 2019.

<sup>31</sup> M. Borucki, *Wybitne dzieci sławnych Polaków*, Warszawa 2019.

<sup>32</sup> Dziękuję za przykład Pani Profesor Katarzynie Wądołny-Tatar.



chroni ją przed zarzutem „wszechobejmowalności” i pozwala przekształcić ekskluzywną i sztywną ideę hegemonii dorosłego dyskursu w pojęcie ruchomej strefy narracji dziecięcej, w której dziecko interferuje z tym, co semiotyczno-pojęciowe na różnych poziomach. Można powiedzieć, że w tej perspektywie dziecko staje się wytwórcą sensu, znaczących praktyk, symbolicznych porządków i dzieł. Juliet McMaster i Christine Alexander piszą, że „przyszła czas, aby wysłuchać autentyczny literacki głos dziecka”<sup>33</sup>.

### *Écriture d'enfant*

Co może oznaczać podniesione przez autorki hasło oddania głosu dziecku? Wpisanie dziecka w nową formę artystyczną „piśmienności” wiąże się z przejściem od infansa do uwolnionego dziecięcego pisarza. O ile socjologia dostrzegła ten problem, o tyle zaskakująco część literaturoznawców z ramienia *children studies* lekceważy dziecięce pismo i jego głos. Łączą oni kategorię dzieciństwa z brakiem formy, z kształtem niegotowym, dynamicznym zmiennym, z tym co wstydlive i nieuformowane. Badacze ci marginalizują je w obrębie dyskursu, który powinien starać się wydobywać jego istotę. Dziecięce pisanie jest tu poddane podwójnemu rygorowi i często uznane za gorsze, a więc niewarte zachodu. Holly Blackford podaje zaskakującą argumentację: „Literatura dla dzieci i młodzieży jest, niestety lub na szczęście, przefiltrowana przez wiele warstw dorosłych, którzy wprowadzają do dziedziny swoje kulturowe i osobiste uprzedzenia oraz mity”<sup>34</sup>. Dalej badaczka dodaje: „Podczas gdy antropolodzy myślą o dzieciach jako zamieszkujących oddzielną od dorosłych kulturę, odmiennie jest w przypadku literatury, w której wartości dorosłych oraz ich jawne i ukryte komentarze formułują opinie o tym, co dzieci naprawdę lubią w poszczególnych opowiadaniach, wierszach czy zabawach”<sup>35</sup>.

Holly Blackford, opisując stosunek *children studies* spod znaku literaturoznawstwa do literatury dla dzieci, wyklucza więc dziecięcy głos i pismo

<sup>33</sup> *The Child Writer from Austen to Woolf*, red. Ch. Alexander, J. McMaster, Cambridge-New York-Melbourne, 2005, s. 1. tłum. K. Sz.

<sup>34</sup> *Scholarly Resources for Children and Childhood Studies...*, s. 164. tłum. K. Sz.

<sup>35</sup> Ibidem.

z przestrzeni krytyki literackiej. Budzi to wątpliwości co do natury i celów literatury dziecięcej i ich ważności dla pola studiów akademickich. Oficjalna historia literatury dyskryminuje często wartość estetyczną i potrzebę rozważań małych narracji dziecięcych, jako gorszych, jednakże *children studies* pozwalają dowartościować taki typ pisania, jako zorientowany na dziecko.

W znaczeniu Schopenhauerowskim, dziecko jest: „synonimem poety, artysty zakochanego w wielkości uprawianej przez siebie sztuki. (...) Dziecko-artysta unieważnia wszelki bezmiar, odciąża go, pozwala go traktować z dystansem i nie na serio, jak zabawę, którą w każdej chwili można przerwać, zanosząc się śmiechem”<sup>36</sup>. Filozof dostrzega najważniejsze wyznaczniki twórczości dziecięcej, składające się na poetykę juveniliów. Zalicza do nich traktowanie sztuki jako przestrzeni zabawy oraz swobodę w artystycznej kreacji świata przedstawionego. Postawa ludyczna pozwala młodemu twórcy przyjąć perspektywę dystansu do teraźniejszości i przeszłości. Najczęstszymi kategoriami estetycznymi, którymi posługuje się dziecko w tym aspekcie jest ironia, parodia i groteska oraz struktury karnawalizacji, które znoszą lub kwestionują obowiązujące prawa, hierarchie, aksjologie i epistemologie. Działalność artystyczna młodych charakteryzuje się również swobodnym językiem, elementami tawestacji i obecnością kategorii absurdu, która pozwala wykraczać twórcom poza genologiczne ramy.

Już w XIX wieku na fali romantycznej afirmacji dziecięcej wyobraźni mali autorzy przecierali szlaki literatury i nadawali jej nową jakość. Dane dotyczące twórczych dzieci, w wiktoriańskiej Anglii opracowała Christine Alexander i Juliet McMaster w *THE CHILD WRITER FROM AUSTEN TO WOOLF*. Te owiane tajemnicą i często zapomnieniem „córki Szeherazydy” i „synowie Szekspira” piszą pokątnie i jakby przy okazji swojego życia. Najbardziej znana młoda autorka to Daisy Ashwood, która w wieku 9 lat napisała powieść *THE YOUNG VISITERS*. Jest ona pisana z pozycji młodej krytyczki zafascynowanej zdziecinniałymi dorosłymi, podszyta jednak nieubłaganą i ostrą ironią. Autorka znakomicie uchwyciła sprzeczności

<sup>36</sup> P. Millati, *Gombrowicz wobec sztuki (wybrane zagadnienia)*, Gdańsk 2002: cyt. za: B. Kaniewska, *Dzieci Gombrowicza*, w: *Witold Gombrowicz nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza, Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22-27 marca 2004*, red. J. Jarzębski, Kraków 2010, s. 271-272.

otaczającej ją rzeczywistości, obnażając sztuczność i bezpretensjonalność wiktoriańskiego świata<sup>37</sup>.

Piotr Millati zauważa, że dziecko-artysta, tworząc sztukę wykorzystuje „dorosłą” tożsamość jako stałe odniesienie, jednakże nie jest to pełny obraz tej sztuki. Dziecięce pisanie, jako odwzorowywanie świata dorosłych nie jest bowiem prostym naśladowaniem. Świat dorosłych jest również poddany mimetycznym prawom. Dziecięca obserwacja celnie uderza w małostkowość dorosłego świata, ukazując często w krzywym zwierciadle reguły, którymi się on rządzi. Najlepiej tę właściwość oddał Czesław Miłosz relacjonując stanowisko Schopenhauera:

[...] nikt tak jak Ty nie próbował wytłumaczyć, dlaczego każde dziecko jest genialne: ponieważ jest widzem, chciwym, żarłocznym, umysłem jeszcze nie schwytanym przez wolę gatunku, a ja dodałbym, tak samo prowadzonym przez Erosa, ale który jest jeszcze swobodny i tańczy, nie wiedząc o celu i służbie. A dar artysty i filozofa ma swój sekret w utajonej wrogości wobec ziemi dorosłych<sup>38</sup>.

Dziecko czerpie radość z patrzenia, voyeurystycznego podglądania i opisywania, a jego naturalna postawa filozofa pytającego o fundamentalne kwestie rzeczywistości pozwala mu niemal intymnie obcować z rzeczywistością. Charakteryzuje je swoisty styl, który został zepchnięty przez „wrogą ziemię dorosłych”, uchwycenie go jest więc ogromnym wyzwaniem dla *children studies*.

Symptomatyczne jest więc rozróżnienie „pisania dziecięcego” od tradycyjnie ujętego „pisania kobiecego” i „męskiego”. Przypadek dziecięcego pisania nawiązuje pośrednio do feministycznej teorii Hélène Cixous, która w ŚMIECHU MEDUZY zdefiniowała krystalizujący się kobiecy logos, a proces twórczy zdefiniowała jako *écriture féminine*<sup>39</sup>. Pisanie kobiece jest według niej związane z ciałem i seksualnością. Ma być ono sposobem na odzyskanie

<sup>37</sup> Zob. J. McMaster, *What Daisy Knew: The Epistemology of the Child Writer*, w: *The Child Writer from Austen to...*

<sup>38</sup> Cyt. za: A. Fiut, *Poema nienaiwne*, w: *Poznawanie Miłosza 2*, red. A. Fiut, cz. 1, Kraków 2000, s. 173.

<sup>39</sup> H. Cixous, *Śmiech meduzy*, tłum. A. Nasitowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 4-6.

swojej cielesności zawłaszczonej przez patriarchalnie zorganizowane społeczeństwo. Analogicznie można więc mówić o *écriture d'enfant*, pisarstwie dziecięcym, które jest kontestowaniem pozytywnie waloryzowanej tzw. niedojrzałości. Spojrzenie na „dziecięcy” język ujawnia, że niemożliwe jest dokładne omówienie doświadczeń dziecięcych, które mogą mieć jednak wymiar socjolingwistyczny. Dziecięcego pisania nie da się zamknąć w okowach teorii, reguł czy jakichkolwiek form, co nie oznacza jednak, że sposób ten nie istnieje. Otóż istnieje i różni się od tzw. dorosłego pisarstwa swoją swobodą i naturalnością, tajemniczością, a nawet „dzikością”. Wiekowa kategoryzacja pisma jest jednak fikcyjna, ponieważ skonstruowane tożsamości, to skutek społecznej i kulturowej umowy, bardziej niż biologicznych właściwości. Takie podejście zwraca prawo do pisania dzieciom, ale wymaga również zmiany metody waloryzowania i opisywania tych tekstów. Samo zjawisko nie dotyczy tylko postępującego w czasie procesu wyzwiania się dzieciństwa, lecz jest też tworzeniem nowego dyskursu: nowej wiedzy i nowej praktyki dotyczącej dzieciństwa.

Podobnie jak twórczość „wylewa się” z kobiety, jest niepokromionym żywiołem, czymś, czego nie można zahamować, tak twórczość dziecięca jest wewnętrznym głosem, którego nie można wstrzymywać. W swoich *DZIENNIKACH*<sup>40</sup> Stefan Żeromski otrzymał wskazania od „starego i doświadczonego człowieka” Jana Kantego Gregorowicza:

[...] dziś ucz się, kochany panie Stefanie, o ile czas pozwoli, czytaj, obznajmij się z naszą literaturą poetyczną i naukową, a l e z p i s a n i e m w s t r z y m a j s i ę j e s z c z e [podkr. K. Sz]. Wszyscy radzą jedno: i mój ukochany profesor, i p. Koczanowicz, i ten w końcu poczciwy starzec, [...] – wszyscy/Ale nie pisać... nie – nie mam siły! Gdzie podziąć te złote mary, te chwile boskie, w czasie których jedynie zapominam, żem człowiekiem, zapominam o cierpieniach, które mię ciągle gniołają, zapominam o wszystkim i sam już nie wiem, czym jestem.

<sup>40</sup> *Dzienniki* w wyjątkowy sposób w polskiej literaturze drugiej połowy XIX wieku ukazują dzień po dniu proces formowania się osobowości pisarskiej i świadomości estetycznej autora *Szyfowych prac*.

A jeśli ja umrę, jeśli koniec mój, który ciągle przeczuwam, ma nadejść za kilka miesięcy albo choćby za lat kilka?<sup>41</sup>

Młody Żeromski nie zgadza się na milczenie, podobnie jak inni młodzi, dzieci. Cechuje go głód wyrażania siebie i mówienia własnym głosem. Wyraźnie zaznacza swoją odrębność, przejawiającą się w bogatej osobowości, nacechowanej jego indywidualnym gustem, opatrzonym własnym komentarzem, nierzadko zużytkowanym natychmiast w gorączkowej pracy pisarskiej<sup>42</sup>. Tę młodzieńczą intymistykę po latach pisarz uznał za zbyt intymną, by się nią dzielić z czytelnikiem, gdyż zawierała „młodociane grzechy literackie”: „Postanowiłem sobie, że nic co będzie tworem mojego uczucia, co będzie dziecięciami ran mego serca i łez – tego nie tylko nie będę nigdzie do druku posyłał, ale nie będę nikomu a nikomu pokazywał”<sup>43</sup>.

Taką twórczą dyspozycję u dzieci zauważyła Alicja Baluch<sup>44</sup>. Postrzeża ona dziecko jako jednostkę pełną aktywności twórczej, istotę kreatywną zarówno w tworzeniu wszelkiego rodzaju tekstów, jak i w odbieraniu świata i dzieł sztuki. Badaczka wskazała poszczególne etapy tekstowości dziecka od skłonności lingwistycznej dziecka wyrażonej w wierszach motorycznych, tzw. ekikiki (powstają od 2 do 7 roku życia) poprzez zainteresowanie praktyczne językiem (od 8 do 10 roku) aż po teksty „mimetyczne”, opisowe. Baluch zauważa, że w okresie dojrzewania powraca ponownie ta spontaniczna wypowiedź, która najczęściej przybiera kształt monologu literackiego – wyznania (na ogół są to wiersze o charakterze *soliloquium*), notowane zazwyczaj w młodzieńczych pamiętnikach.

Wszystkie te przejawy dziecięcych inkarnacji dorosłych autorów Juliet McMaster i Christine Alexander zaliczają do juveniliów<sup>45</sup>. Juwenilia zajmują się m.in. śledzeniem epistemologii pisarzy dziecięcych, dziecięcą koncepcją płci i autorstwa oraz edytorstwem literatury dziecięcej. Badanie

<sup>41</sup> S. Żeromski, *Dzienniki*, t. 1: 1882-1886, Warszawa 1953, s. 273.

<sup>42</sup> Zob. Żeromski, *Wstęp*, w: *Dzienniki*, s. 10.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>44</sup> Zob. A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.

<sup>45</sup> Autorki do juveniliów zaliczają teksty pisane do 20 roku życia, teksty zapowiadające się obiecująco, których autorzy nie stali się jeszcze dorosłymi pisarzami oraz teksty pisane przez dzieci i publikowane na łamach prasy.

tej twórczości odbywa się często niezależnie od przyjętych kategorii wiekowych, ale za pomocą historycznoliterackiego aparatu.

Po pióro sięgają coraz młodszy, zapisują nie tylko nieporadnie, ale z dużą precyzją czerpią inspiracje z przeczytanych książek, baśni i opowieści rodzinnych. Eksperymentują z literaturą, opowiadają swoje rozumienie świata, doświadczają wolności słowa, nieskrępowanego metryką urodzenia. Wspomnieć tu można chociażby bajkę napisaną przez dziewięcioletka Łukasza Porawskiego *MÓJ TYDZIEŃ JAKO KOT*<sup>46</sup>. Prace młodych są nie tylko pierwszymi literackimi wprawkami, ale jednocześnie próbą poszukiwania tożsamości, remedium na szarą rzeczywistość, sposobem na dziecięcą autoekspresję. Jak w twórczości Michaliny Olszańskiej, której *DZIECKO GWIAZD. ATLANTYDA* – powieść licząca prawie pięćset stron, porusza m.in. temat postrzegania kobiety w patriarchalnej społeczności. W tej mitycznej opowieści o dojrzewaniu zostało zakwestionowane wyobrażenie płci kulturowej w obliczu egzystencjalnych tragedii.

Dzieci znalazły więc formę na wyrażenie siebie, mimo niesprzyjających warunków i marginalnej pozycji w świecie rządzonym przez dorosły dyskurs. Orficka lira dzieciństwa pozwala zamieszkać dziecku w swojej sztuce, ale co ważniejsze, określić się wobec kategorii dzieciństwa. Dziecko nie musi odbudowywać swojego świata w ramach obowiązujących dyskursów. Tu autentyczna epifania dziecięcości chwytająca puls dzieciństwa *in statu nascendi* obnaża dorosłą rzeczywistość. Różne doświadczenia metodologiczne *children studies* mogą pomóc w odbudowaniu tego zmarginalizowanego w dyskursie naukowym głosu, czerpiąc z różnych języków, którymi się posługują.

## Od kryzysu dzieciństwa do teorii postdzieci

Przy tym doświadczeniu emancypacji podmiotu dziecięcego zaskakujący wydaje się fakt, że coraz częstszym tematem przewodnim *children studies* staje się kryzys dzieciństwa. W ostatniej dekadzie XX i na początku XXI wieku pojawiła się idea „śmierci dzieciństwa” związana z książką Neila

<sup>46</sup> Ł. Porawski, *Mój tydzień jako kot*, Krosno 2011.

Postmana *THE DISAPPEARANCE OF CHILDHOOD* (1982)<sup>47</sup>. Badacz twierdzi, że obecnie podziały między dzieciństwem a dorosłością zostały podważone (zwłaszcza przez media), czego efektem jest zacieranie różnic pomiędzy dojrzałymi nastolatkami i niedojrzalymi dorosłymi. Są one narażone jak nigdy dotąd na treści przeznaczone dla dorosłego odbiorcy. Dzieci nie są już chronione przed brutalnością i niesprawiedliwością na świecie, a obrazy, jak te z dnia 11 września 2001, promieniują bezpośrednio na dzieci z ekranów ich telewizorów<sup>48</sup>.

Dyskusje prowadzone na temat kryzysu dzieciństwa, jego erozji i rozmywania się we współczesnym społeczeństwie linii podziału między dzieciństwem a dorosłością, wynikają częściowo z aktywności dziecka w przestrzeni społecznej, a także z doświadczania przez nie coraz częściej niedziecięcych ról. W socjologicznej powieści Alex Kotlowitz *THERE ARE NO CHILDREN HERE. THE STORY OF TWO BOYS GROWING UP IN THE OTHER AMERICA*<sup>49</sup> autor zastanawia się nad naturą granicznych przeżyć u chłopców walczących o przetrwanie w kompleksie mieszkalnym Henry Horner Homes na obrzeżach Chicago. Pisarz tworzy panoramę społeczną dziecięcych reakcji na przemoc, która ich pośrednio lub bezpośrednio dotyka. Na porządku dziennym dzieci doświadczają bezprawia, są narażone na skutki walki gangów, są świadkami przestępstw i oglądają śmierć. Problem wydaje się jeszcze bardziej skomplikowany, gdyż chłopcy różnią się między sobą konstrukcją psychiczną i zdolnością osvajania tej codziennej traumy egzystencji. Niektórzy z nich chronią się we własnej dziecięcości, pozostali dorastają za szybko lub przynajmniej tak się wydaje dorosłym odbiorcom opowieści.

Prezentowane tutaj spojrzenie na dziecko wydaje się korespondować z ideami postmodernizmu, który w ramach socjologii odrzuca ustalone kategorie i tożsamości opracowane przez funkcjonalistów i marksistów. Dla postmodernistów dzieciństwo nie jest stałym stanem z wyraźnym zestawem cech. Przeciwnie, to obszar różnych tożsamości i obrazów dziecka, które badacze mogą dowolnie łączyć w ramach odmiennych dyskursów.

<sup>47</sup> N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, New York 1994.

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> A. Kotlowitz, *There are no Children Here. The Story of Two Boys Growing up in the Other America*, New York 1992.

W skrajnej formie, postmodernizm widzi odrębny status dzieciństwa jako tymczasowej przerwy w historii społeczeństwa, z jednej strony wyrażonej w przednowoczesnym braku dzieciństwa opisanym przez mediewistę Philippe'a Ariès'a w książce HISTORIA DZIECIŃSTWA, z drugiej zaś w ponowoczesnej wizji „śmierci dzieciństwa” antycypowanej przez Postmana<sup>50</sup>.

Ta tendencja przybrała najbardziej skrajny i jednocześnie najbardziej niepokojący wyraz w eskalacji zjawisk zaobserwowanych ostatnio w badaniach nad dzieckiem. Dotknięci zostaliśmy szeregiem niesprzyjających i obezwładniających skutków nadinterpretowanej i zaadaptowanej do realiów amerykańskich deterministycznej i totalizującej wizji dzieciństwa. Przedstawiciele tego kierunku przyglądają się dzieciństwu z nieantropocentrycznej perspektywy, proponując spojrzenie na dziecko i dzieciństwo w kontekście coraz modniejszego nurtu *posthuman*. Chociaż badania te nie wyrastają bezpośrednio z *children studies*, to obszar podejmowanej przez nich problematyki prawdopodobnie wkrótce zajmie również badaczy z tego nurtu.

Jest to ten odłam studiów krytycznych, które – jak chciałoby się powiedzieć – stały się *enfant terrible* dla *children studies*. Czyżbyśmy mieli do czynienia z początkiem postpajdocentrycznego zainteresowania dzieciństwem? Za wcześnie mówić o tak daleko posuniętych konsekwencjach różnych teorii, książkom z nurtu *posthuman* warto jednak się przyjrzeć, zwłaszcza publikacji Tysona E. Lewisa i Richarda Kahna: EDUCATION OUT OF BOUNDS: REIMAGINING CULTURAL STUDIES FOR A POSTHUMAN AGE<sup>51</sup>, która stanowi egzemplifikację tego eksperymentalnego badawczego podejścia.

Autorzy książki w swojej pracy przekonują do nowego projektu egzopedagogii, za którym ukrywa się posthumanistyczne rozumienie dziecka. Tu prefix „egzo” oznacza „poza”, wykształcenie poza granicami tego, co przyjęte, gdzie uczy się studiować strefy nienadające się do zamieszkania. W tym sensie, tradycyjna pedagogika dotyczy reprezentowania wybranej grupy dzieci: przykładowych, wzorowych obywateli lub prymusów, podczas

<sup>50</sup> *Childhood Studies: An Introduction*, red. D. Wyse, Oxford 2004; Ch. Jenks, *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Aldershot 1992, s. 81.

<sup>51</sup> T. E. Lewis, R. Kahn, *Education Out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*, New York 2010.



gdy egzopedagogia jest reprezentacją wyjątków i odmieńców<sup>52</sup>. Badacze starają się opracować krytyczne spojrzenie na wszystkie odbiegające od normy formy dzieciństwa, uznane w jakiejś mierze za monstrialne (m.in. dzikie dzieci, dzieci fada), z którymi nie radziła sobie tradycyjna myśl edukacyjna. Z pedagogicznego punktu widzenia traktują je jako protoludzi lub postludzi. Ten rodzaj amorficzności i hybrydalności odnajdują w ponowoczesnym dziecku.

Przedstawiciele tego nurtu badają kulturę w kontekście zoomorfizmu, a więc starają się wyzwolić edukację z wąskich ram opartych o Kartezjański program opanowania i posiadania przyrody czy też Baconowską *instantiae limetaneae* i otworzyć ją na świat zwierząt i dzieci. W polityce egzopedagogii odsłania się za pośrednictwem tego utożsamienia zniesienie – lub przynajmniej zawieszenie – dualizmu między przeciwieństwami gatunkowymi. Konsekwencją takiej anihilacji dualizmu pojęciowego i hierarchii gatunkowej jest powstanie podmiotu – choć właściwie lepsze byłoby użycie w tym miejscu kategorii nieantropocentrycznej – a więc raczej symbiotycznej postaci hybrydy (humanimal). Ten hybrydalny wymiar (post)dzieństwa realizował w swoich pracach Midas Dekkers, który w rozprawie *POCZWARKA. OD DZIECKA DO CZŁOWIEKA* pokazywał, że dziecko jest „postacią larwalną”, odrębnym, autonomicznym tworem o cechach i predyspozycjach indywidualnych, formą niedoroślą człowieka, która w procesie biologicznego dorastania sama siebie stwarza<sup>53</sup>.

Nieantropocentryczne spojrzenie jest więc oglądaniem dziecka od strony wyzwalającej gatunkowe myślenie o dzieciństwie jako o części rasy post-human, w myśl słynnej książki Rosi Braidotti *THE POSTHUMAN* (2013)<sup>54</sup>. Badania te są zdecydowanym odejściem od „pajdocentryzmu” w stronę „pajdomorfizmu”, gdzie pierwszy kierunek utrzymuje się w centrum myśli *children studies*, a drugi, wykracza poza ontologiczny wymiar kartografii

<sup>52</sup> V. Macris, *Review: Education Out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age (Education, Politics, and Public Life)*. T. E. Lewis and R. Kahn, „Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association” 2012, t. 48, nr 6, s. 576-580. Dostępne w Internecie: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131946.2011.647162#.Udvv8Nn4O2s> [data dostępu: 11.12.2013].

<sup>53</sup> M. Dekkers, *Poczwaraka. Od dziecka do człowieka*, tłum. A. Bienias, Warszawa 2007.

<sup>54</sup> R. Braidotti, *The Posthuman*, Cambridge 2013.

antropocentrycznej. Pajdomorficzna myśl fetyszyzuje „powstające” dziecko, jednak brak jej krytycznej zdolności zrozumienia, w jaki sposób odzyskane z dyskursu władzy dzieciństwo ulega dalszej eksploatacji i dominacji w innym dyskursie.

Dla Lewisa i Kahna, mnożenie figur monstrualnej podmiotowości staje się „ontologicznym” wyznacznikiem ponowoczesnego ujmowania dzieciństwa w sensie biopolitycznej produkcji życia<sup>55</sup>. Innowacja tego spojrzenia miałaby polegać na wyczerpaniu formuły określania jakichkolwiek form życia jako „istor” lub „autentycznych tożsamości”<sup>56</sup>. Koncepcja ta tworzy jednak teorię kultury dziecięcej całkowicie podporządkowaną i bezbronną wobec aparatu władzy dorosłych i systemu, którego metaforę i modus istnienia stanowi z jednej strony *Benthamowski Panopticon*, z drugiej, personifikacja *postludzi* Rosi Braidotti. W ramach tego projektu dziecko stało się jednak *humanoidem*, hybrydą, awatarem lub ponownie własną hipostazą. Nieantropocentryczna filozofia osłabia więc ponownie podmiot dziecięcy, wprowadzając w jego miejsce podmiot rozproszony.

Szczególnie ciekawe wydaje się w tym miejscu skonfrontowanie ustaleń Lewisa i Kahna z refleksją Michela Foucaulta o wychowaniu dziecka w systemie wiedzy-władzy. Edukacja i system szkolny w tym kontekście stanowią przykład mikrowładzy nad ciałem dziecka. To konsekwencja przeświadczenia, że ciało dziecka można wyprodukować, tak jak każde ciało w systemie antropologii karceralnej Foucaulta. Niczym w laboratorium zostaje ono włączone w szereg procesów modelujących go do bycia elementem tej *episteme*.

Odniesienie tych ustaleń do dyskursu *children studies* oraz pojawiających się niezależnie od ich badań koncepcji nieantropocentrycznego dzieciństwa pozwala prześledzić, w jaki sposób stało się ono elementem gry politycznej, posunięć ekonomicznych i kampanii ideologicznych, w konsekwencji przestając być dzieciństwem. *Postchildren*, jako projekt polityczny ze względu na globalny zasięg bioprodukcji (produkcja życia społecznego, genetyczne modyfikacje, *in vitro*, przeszczepy od innych gatunków) nie mogą być

<sup>55</sup> Taki przykład stanowi m.in. praca Katarzyny Przyłuskiej-Urbanowicz *Pupilla. Metamorfozy figury drapieżnej dziewczynki w wyobraźni symbolicznej XX wieku*, Gdańsk 2014.

<sup>56</sup> T. E. Lewis, R. Kahn, *Education Out of Bounds: ...*, s. 9.

oddzielone od cudzego ciała, które wkracza w ich wewnętrzną strukturę. Ponowoczesne badania *children studies* muszą się zmierzyć z tym pajdomorficznym ciałem dziecka.

Współczesne dziecko w myśli *posthuman* staje się obiektem technologii pedagogicznej, z którą należy walczyć dla ochrony twórczo-produktywnej i zarazem destrukcyjnej siły „dorosłej” wyobraźni. W tym sensie stosowanie dyskursu *children studies* powinno ograniczyć dwa skrajne stanowiska w filozofii społecznej: dorosłą wyobraźnię prowadzącą do deprecjacji głosu i pragnień rodzącego się w dyskursie pre-dziecka, lub wyobraźni jako nierozzerwalnie związanej z pozorną liberalizacją i wyzwoleniem post-dzieci ze struktur nie tylko społecznych, ale i gatunkowych. *Children studies* starają się zorganizować te różne permutacje schematu wyobraźniowego dzieciństwa, aby lepiej zrozumieć, że wyobraźnia adultocentryczna może być zarówno niebezpieczna, jak i wyzwalająca dla dzieciństwa.

## Dehumanizacja dziecka<sup>57</sup>

Próby odczłowieczenia dziecka mają długą historię w tradycji zachodniej i przybierały różnorodne formy. W świadomości potocznej utrzymało się przekonanie, że do czasów nowożytnych dziecko nie było pełnoprawnym człowiekiem, przez co utożsamiano je z kategorią braku, niepełności, przejściowości czy niegotowości. Korzenie tego zjawiska sięgają początków kształtowania się europejskiej myśli filozoficznej, etycznej i społeczno-kulturowej, jednakże szczególne miejsce zajmują w refleksji pedagogicznej.

Zagęszczenie tej problematyki zbiega się z budowaniem świadomości nowoczesnego człowieka w Europie Zachodniej w XVII wieku, który od czasów Kartezjusza i jego symbolicznego ucznia, Spinozy, wspierał się na koncepcie dziecka traktowanego jako prefiguracja dorosłości. Kartezjusz wychodził z założenia, że na początku swej drogi dziecko zdobywa fałszywą wiedzę na temat świata, która oddala je od prawdy. Podejście to zakładało, że dziecko jest odmienną naturą niż byt dorosły i potrzebuje gwałtownego „pęknięcia” niszczącego jego pierwotną esencję, by wkroczyć do dorosłości

<sup>57</sup> Dehumanizacja dziecka (łac. de-: od, humanitas: ‘ludzkość’, ‘człowieczeństwo’) to postawa odmawiająca dziecku cech ludzkiej natury lub godności.

i pozbyć się fałszywych przesłanek na swój temat. Kartezjański dorosły podmiot wyrastający z filozofii *principia ratio* lokował dziecko na marginesie człowieczeństwa. Mniej radykalne stanowisko zajął Spinoza, który zakładał ciągłość esencjonalną okresu dzieciństwa i dorosłości, przez co zaprzeczał istnieniu dwóch natur (dziecięcej i dorosłej) w jednej istocie. Dziecko było, zdaniem myśliciela, istotą mniej doskonałą, posiadającą dopiero załążki racjonalności i siły, które z wiekiem miały rozwinąć się w wyższą dorosłą, a następnie etyczną formę. Intencja kryjąca się za tymi redukcjonistycznymi koncepcjami dzieciństwa uprawomocniała praktykę dehumanizowania bytu dziecka i przygotowywała grunt pod oświeceniowy projekt pedagogiczny „wyjścia z niedojrzałości”.

Najczęstszą formą pozbawienia dziecka elementów podmiotowości humanistycznej w edukacji uprawianej w duchu kartezjańskim był abiektywny mechanizm dehumanizacji. Francuska badaczka Julia Kristeva w *POTĘDZE OBRZYDZENIA. ESEJ O WSTRĘCIE* (1980, pol. wyd. 2007) wprowadziła pojęcie abiektu do określenia bytów, które znajdują się w przestrzeni pomiędzy podmiotem a przedmiotem<sup>58</sup>. Teoretyczna propozycja Kristevej pozwala opisać złożoność i problematyczność wykluczenia dziecka z adultocentrycznie rozpatrywanej historii i koresponduje z ambiwalentną naturą jego bytu. Abiekt dziecka skupiał w sobie to, co stanowiło jądro tremendum w dziejach ludzkości, a więc przedwerbalność, irracjonalność, nieświadomość i afektywność. Przypominał zatem o wypartych, zakazanych i mrocznych impulsach, które były integralną częścią dorosłego życia. Często jednak te cechy jego istnienia skrywały rzeczywistą fascynację jego osobą.

Ta droga myślenia o dziecku, jako o abiektywnym „pomioście” doprowadziła do asocjacji jego istoty z biomorficzną ontologią, czyli mechanizmami upodabniającymi dziecko do innych bytów naturalnych. Najczęstszą formą tego witalistycznego obrazowania była animalizacja. Redukcja dziecka do zwierzęcia nie miała jedynie wymiaru darwinistycznych odniesień do atawistycznego protoplasty człowieka, ale kryła się za nim przednowożytna aporia wychowania człowieka, rozdarta między rolą, jaką odgrywa w procesie kształtowania jednostki natura i wychowanie. Przypisywany niedojrzałości nie-ludzki status był głównym argumentem w dyskusji prowadzonej między

<sup>58</sup> J. Kristeva, *Potęda obrzydzenia. Esej o wstręcie*, tłum. M. Falski, Kraków 2007.

różnymi koncepcjami pedagogicznymi: od naturalistycznych epistemologii afirmujących granicność dziecka po socjalizujące programy wychowawcze, promujące różne modele i sposoby przywracania dziecku ludzkiej formy.

Do przedstawicieli tego nurtu dehumanizowania dziecka należał Immanuel Kant, który w pracy *ÜBER PÄDAGOGIK (O PEDAGOGICE, 1803)* w moralnej edukacji dostrzegł szansę na „zmianę zwierzęcej natury dziecka w ludzką”<sup>59</sup>. Filozof, podobnie jak ludzie Oświecenia był przekonany, że człowiek może wyzwolić się z podłego stanu *zwierzęcej natury* dzięki edukacji. Takie założenie przekładało się na relacje z najmłodszymi. Michael de Montaigne w *PRÓBACH* wskazał na powierzchowność uczuć wobec najmłodszych, która demaskowała animalistyczne traktowanie dziecka: „jak gdybyśmy je [dzieci – przyp. K. Sz.] kochali dla naszej uciechy; jako małpki, a nie jak ludzi”<sup>60</sup> i nawoływał do dojrzałej, racjonalnej miłości do starszego potomstwa. To uczucie towarzyszące początkowym fazom życia Philippe Ariès nazwał rozczuleniem (*mignotage*) do zabawnego „stworzonka” i powoływał się na przywołane tu obserwacje Montaigne’a. Francuski antropolog dopatrywał się w powierzchownym przywiązaniu do młodszego potomstwa braku świadomości odrębności dziecka od dorosłych, jednak było ono raczej wynikiem abiektywnej stygmatyzacji dziecka.

Niejasny status dziecka był częścią szerszego procesu kulturowego, który Giorgio Agamben nazwał „maszyną antropologiczną”<sup>61</sup>. Ten symboliczny mechanizm pozwalał odróżnić i oddzielić czynniki specyficznie ludzkiego istnienia (*bios*) od życia pojmowanego jako absolutna pasywność (*zoe*). Dychotomia gatunkowa pozwalała uchwycić unikalne cechy ludzkie jak język, wyprostowaną postawę, myślenie etc. Stąd też siedemnastowieczni i osiemnastowieczni myśliciele opierali swoje przeświadczenia na psychofizycznym podobieństwie czworonogów i raczkujących, niemych niemowląt. Paralela ta była o tyle trwała, iż do XIX wieku słownik OXFORD DICTIONARY podaje, że zdarzało się zamiennie używać angielskiego sformułowania „pet” (zwierzętko domowe) zarówno w odniesieniu do dzieci, jak i zwierząt domowych.

<sup>59</sup> I. Kant, *Über Pädagogik*, Königsberg 1803.

<sup>60</sup> M. Montaigne, *Próby*, II, 8, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1957, s. 71.

<sup>61</sup> G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Warszawa 2008.

Wobec najmłodszych stosowano również wiele form adresatywnych ze świata fauny i flory, by podkreślić potrzebę ich dyscyplinowania. Wyobrażenia te reprezentowały jednak to, o czym oświeceniowy człowiek pragnął zapomnieć. Odrzucenie zwierzęcej natury było konieczne, by zdefiniować własną antropocentryczną, kartezjańską podmiotowość, a animalizowanie dzieciństwa miało wymiar figuratywny, uzasadniający potrzebę cywilizowania dziecka dla wyższych zasad moralnych i społecznych.



Rysunek 1. *The Wild Child*, "Chatterbox" 1890, nr 10.

Odczarowywanie natury dziecka i wyjście z abiektywnego stosunku do najmłodszych przypada na okres romantyzmu, który dowartościowuje i humanizuje dziecięcy podmiot. Za głównego rewelatora pąjdocentrycznego antropocentryzmu uznano Jana Jakuba Rousseau, który w traktacie filozoficznym *EMIL, CZYLI O WYCHOWANIU* (1762) rozpoznał autonomiczność i suwerenność dzieciństwa i zaproponował pierwszą tak rozległą naturalistyczną antropologię dzieciństwa. Głównym postulatem sentymentalnego obrazu „dobrego dzikusa”, wystosowanym przez Rousseau był powrót do

natury, który właściwie oznaczał powrót do dzieciństwa, a wychowanie dziecka-człowieka – zatroszczenie się o rozwój w nim tego, co naturalne.

Tym tropem podążyła zarówno filozofia idealistyczna na czele z Getheańską wizją dziecka spisaną w LATACH NAUKI I WĘDRÓWKI WILHELMA MEISTRA (1795/1796), co filozofia personalistyczna leżąca u podstaw koncepcji dzieciństwa Schillera (O POEZJI NAIWNEJ I SENTYMENTALNEJ, 1795), w której dziecko reprezentowało ideał człowieczeństwa w czystym i niezepsutym stanie pierwotnej doskonałości. W romantycznym dowartościowaniu natury dziecko znajdowało się w symbiozie z naturalnością, prawdziwością i niewinnością. To właśnie Schiller i Goethe pokazali jak poprzez dziecko przejawia się byt, i odzyskuje się sens egzystencjalny. Agata Bielik-Robson nazywa te romantyczne rozpoznania dziecka „zupełnie odrębnym stanem bycia ludzkiego, stale obecną w pamięci alternatywą egzystencjalną wobec dorosłego prometejskiego świata gwałtownych czynów i zmian”<sup>62</sup>.

Równoległe z romantyczną apologią dzieciństwa pojawia się inna wizja dehumanizacji dziecka, wyłączona z sentymentalnego obrazowania russoistycznej wizji dobrego dzikusa. XIX-wieczna literatura była zafascynowana obrazami badającymi motyw komunikowania dziecka ze zwierzętami, choć źródła tego motywu są dużo starsze. Anatemą tak ujętej specyfiki było częste ukazywanie dzieci wychowanych przez zwierzęta, gdzie poza cywilizacyjnym macecznikiem nabierały one cech nie-ludzkich. Motyw *homo ferus* (dzikiego dziecka) obalał romantyczne koncepcje o jego ukrytym człowieczeństwie. Szczególne miejsce w tym dyskursie znajdują ikoniczne postaci dzieci wychowanych przez zwierzęta: Kaspar Hauser uwieczniony w powieści Jakoba Wassermana, Victor z Aveyron, Memmie le Blanc, czy literacki bohater Mowgli z KSIĘGI DŻUNGLI (1893/1894) Rudyarda Kiplinga. Rodzi się wówczas opowieść o cywilizowaniu dzikusa, którą Kenneth Kidd nazwał dziką opowieścią (*feral tale*). Jest ona residuum cywilizacyjnych koncepcji pedagogicznych od humanizującej koncepcji Johna Locka po Itardowski projekt socjalizacji „dzikiego” dziecka.

Postawa dehumanizacyjna uzasadniała ponadto przemoc rasową, klasową i gatunkową oraz odbieranie życia tym, którzy w danym momencie historycznym mniej znaczyli w hegemonicznej strukturze władzy. Holocaust był

<sup>62</sup> A. Bielik-Robson, *Dwie nowoczesności: z lękiem i bez lęku*, w: eadem, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 91.

apogeum tego typu totalnej dehumanizacji dziecka. Selekcja wartościująca pozwoliła nazistom żydowskie dzieci jako gorszy podgatunek. Umieszczano je w obozach zagłady, które stały się najokrutniejszymi maszynami dehumanizowania najmłodszych. Wanda Witek-Malicka w *DZIECIACH Z AUSCHWITZ-BIRKENAU* pisze o bezprecedensowym uprzedmiotowieniu ciała dziecka: „W obozie jego człowieczeństwo zostało zdeptane i poniżone – tam każdy był *häftlingiem*, a jego wartość określana była jedynie przydatnością do pracy”<sup>63</sup>. Degradacja, uwięzienie w nieludzkich warunkach, poddawanie ciał dzieci torturom, pozbawienie identyfikacji, upokarzanie to tylko nieliczne z metod mających przyspieszyć wyniszczenie ciała, odebranie wstydu i nietykalności osobistej. Dziecko, zdaniem Hannah Arendt, było degradowane nie tylko do pozycji bytu, który można zgładzić, ale do totalnej deontologizacji jego jestestwa.

Próby odwrócenia negatywnych skutków dehumanizacji „Dzieci Oświęcimia” opisał Pierre Péju w *DZIEWCZYŃCE W BAŚNIOWYM LESIE*. Péju – wychodząc od badań Miry Rothenberg – autorki słynnej książki *CHILDREN WITH EMERALD EYES*, która zajmowała się m.in. terapią pogrążonych w autystycznym otępieniu ocalałych z obozów koncentracyjnych dzieci żydowskich – pokazał terapeutyczny wymiar baśni w przepracowaniu obozowej traumy. Badacz rozróżnił dwa kierunki animalizacji w obrębie baśni: czynny i bierny. Animalizacja bierna przejawiała się w skamienieniu dziecka w traumie, które odbiera mu mowę, i przenosi je w egzystencjalne otępienie<sup>64</sup>. Miała ona właściwość dehumanizującą i prowadziła do „mineralizacji” dziecka, wyrażonej w warstwie fabularnej tekstu przez roślinne skojarzenia semantyczne: uschnięcie, zamianę w roślinę i inne. Uroślinnienie dzieci odwzorowywało ich wegetatywny stan życia, a podmiotowość dziecięca nabierała wtórnie cech nieorganicznych *zoe*. Ta symboliczna śmierć towarzyszyła często wyzwolonym z łagrów, którzy wymagali resocjalizacji i zwrócenia im człowieczeństwa. W zwierzęcej przemianie zawartej w fabule baśni badacz dostrzegął terapeutyczny potencjał, który podziela ona z psychoanalizą,

<sup>63</sup> W. Witek-Malicka, *Dzieci z Auschwitz-Birkenau. Socjalizacja w obozie koncentracyjnym na przykładzie Dzieci Oświęcimia*, Kraków 2013, s. 119.

<sup>64</sup> Zob. P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum. M. Pluta, Warszawa 2008, s. 185.



a więc czynnik, który Péju nazywa analogicznie odmineralizowującą siłą opowieści: „Siła baśni, wpływ fabuły odwracają proces petryfikacji poprzez historie uruchamiają proces animalizacji w odwrotnym kierunku”<sup>65</sup>. Ten kierunek wyznacza animalizacja czynna, czyli konstruktywna, będąca alternatywną do socjalizacji drogą humanizacji. Symboliczna transpozycja dziecka ze zwierzęciem, zacierała granicę między ludzkim i nie-ludzkim światem pozwalając odtworzyć bolesne doświadczenia i sublimować obozową traumę. Ustalenia badacza nad wpływem baśni na niwelowanie traumatycznych doświadczeń „odziedziczonej” pamięci są ważne szczególnie w kontekście podejmowanych współcześnie przez epigenetykę badań nad postpamięcią zajmującą się pozagenowym dziedziczeniem pamięci, również pamięci o dehumanizacji.

W erze afirmacji dzieciństwa i badań kulturowych *children studies* wydawałoby się, iż proces dehumanizacyjny zanikł. Nic bardziej mylnego. Współczesna literatura, cyberkultura i biotechnologia oraz nurty odradzające się pod auspicjami *animal studies* i ekokrytyki zaproponowały nowy, afirmatywny sposób powiązania dziecka ze zwierzęcością. We współczesnej teorii obserwujemy zacieranie granic między podstawowymi kategoriami kulturowymi, takimi jak kobieta/ mężczyzna, człowiek/zwierzę, człowiek/maszyna, a także między ciałem jako takim a jego reprezentacją. W efekcie powstaje jednak wtórna dehumanizacja dziecka, spychająca je ponownie na pozycję abiektu. Ponowoczesne teorie dehumanizacji dziecka, tym razem ukryte pod płaszczem afirmacji postgenetycznej i postpłciowej, wytworzyły nową jakość dzieciństwa określaną w kategoriach postludzi.

Jednym z takich awangardowych podejść, porzucających antytetyczny podział kulturowy Agambenowskiej „maszyny antropologicznej”, była koncepcja Francisa Fukuyamy, który w kontrowersyjnej książce KONIEC CZŁOWIEKA. KONSEKWENCJE REWOLUCJI BIOTECHNOLOGICZNEJ (pol. 2004) przedstawił problem modyfikacji transgenicznej dzieci i zarysował projekt posthumanistycznej antropologii człowieka<sup>66</sup>. W swoich przemyśleniach Fukuyama przewiduje koniec dziecka rozumianego w kategoriach

<sup>65</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>66</sup> F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. B. Pietrzyk, Kraków 2008.

antropocentrycznych i pokazuje różne poziomy ingerowania medycyny w jego naturę, poczynając od genetycznej modyfikacji genów zwierzęcym kodem genetycznym po manipulacje na komórkach linii płciowej, które zmieniają status ontologiczny dziecka i prawdopodobnie znacząco wpłyną na genetykę behawioralną przyszłych pokoleń. Z jednej strony nowoczesna genetyka daje niespotykaną dotąd możliwość tworzenia „dzieci na zamówienie”, które w wymiarze psychofizycznym będą spełniać kryteria oczekiwań rodziców, z drugiej, terapia genowa mimo wszystko odczłowiecza dziecko, otwierając pole dla tzw. kreacjonizmu „poczlowieczego”. W obu przypadkach post-dzieci zatracają gatunkową esencję oraz są wynikiem nie-naturalnej formy rozrodu, stają się „produktem medycznym”, co zwiększa niebezpieczeństwo pomnażania nierówności społecznych i nadużyć, które będą wynikały z faworyzowania tej odczłowieczonej grupy dzieci.

Koncepcja ta znalazła odzwierciedlenie w namyśle pedagogicznym i w badaniach kulturowych, które starają się zmierzyć z cywilizacyjnymi przemianami ostatniej dekady. John A. Weaver w *EDUCATING THE POSTHUMAN, BIOSCIENCES, FICTION, AND CURRICULUM STUDIES*<sup>67</sup> wskazuje na potrzebę uwspółcześnienia szkolnych programów nauczania. Powinny one reagować na współczesne zmiany kulturowe, technologiczne i biomedyczne i ewoluować wraz z nimi. Badacz widzi główny potencjał w budowaniu postedukacji na bazie tradycyjnych starań szkolnych i przetworzonych zasobów informacji płynących z popkultury, która stała się obecnie głównym źródłem wiedzy nowoczesnego pokolenia. Weaver, powołując się na artykuł Heideggera *THE QUESTION CONCERNING TECHNOLOGY* (1954)<sup>68</sup>, przestrzegał jednak przed dehumanizacyjnym wpływem technologii. Weaver pokazuje *in extenso* jak cyberkultura rysuje nową mapę siły dominacji i władzy nad podmiotowością najmłodszych, poddając je zjawiskom biokolonizacji i utowarowienia poprzez wzmocnienie politycznej kontroli nad ciałem dziecka, rozumianym coraz częściej jako proteza, którą w większym lub mniejszym stopniu można wymienić, ulepszyć lub usprawnić. Szkoła

---

<sup>67</sup> J. A. Weaver w *Educating the Posthuman, Biosciences, Fiction, and Curriculum Studies*, Rotterdam-Boston-Taipei 2010.

<sup>68</sup> M. Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays*, tłum. W. Lovitt, New York-London 1977.

powinna uwrażliwiać wychowanków na te problemy i uczyć poruszania w tym wirtualnym świecie.

Wydaje się, że najwyrazistszym przykładem pedagogiki realizującym postulatory Weavera jest posthumanistyczny nurt stworzony przez amerykańskich badaczy Tysona E. Lewisa i Richarda Kahna, którzy w *EDUCATION OUT OF BOUNDS: REIMAGINING CULTURAL STUDIES FOR A POSTHUMAN AGE* (2010)<sup>69</sup> przedstawili projekt eksperymentalnego kierunku pedagogii ponowoczesnej, tzw. egzopedagogii („edukacja poza granicami”). Koncepcja edukacji zaproponowana przez badaczy oparta była na przewartościowaniu założeń tradycyjnej pedagogii, która reprezentuje w szkole tylko interesy wybranych, modelowych grup uczniów, nie uwzględnia zaś podmiotów wykluczonych z kapitalistycznego dyskursu władzy i wiedzy. W ujęciu badaczy wszelka inność w historii pedagogii wtłaczana była do limba określanego monstrualnością. Egzopedagogia miała zmienić ten układ sił i włączyć społecznych wyrzutków, odmieńców oraz wszystkie byty abiektywne w obszar dyskursywny i wyzwolić edukację z wąskich ram antropocentryzmu. To otwarcie oznaczało dla badaczy wdrożenie w miejsce arbitralnego kodu antropocentrycznego lub zoocentrycznego nieobciążonej formy pośredniej, którą badacze nazwali zoomorfizmem. Ten rodzaj wyobraźni wprowadził zdaniem (egzo)pedagogów do świadomości społecznej nowy rodzaj sublimowanej formy potworów, cyborgów, surrealistycznych pół-ludzi pół-zwierząt, które zastąpiły w literaturze i sztuce miejsce superbohaterów – pozycję zarezerwowaną niegdyś wyłącznie dla ludzi (Odyseusza zastąpił Superman, Spiderman etc.). Na bazie afirmatywnego bestiariusza antropolodzy budują projekt pedagogiki oparty na „antropologii monstrualności”.

Paradoks tej koncepcji polega na tym, że arystotelesowska opozycja *bios* i *zoe* zostaje tu tylko pozornie zniesiona i zastąpiona kategoriami niesamowitości (*marvellous*) i monstrualności (*monstrous*), tu jednak potraktowanymi równorzędnie. Zawieszenie dualizmu między przeciwieństwami gatunkowymi, a w konsekwencji anihilacja dualizmu pojęciowego i hierarchii gatunkowej, prowadzi do zniesienia antropocentrycznej kategorii podmiotu. Nieantropocentryczna filozofia osłabia podmiot dziecięcy, wprowadzając w jego miejsce niedoroślą postać amorficzną tzw. *humanimal*, która wtłacza

<sup>69</sup> T. E. Lewis, R. Kahn, *Education Out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*, New York 2010.

dziecko ponownie do abiektu, czyli bytu pomiędzy podmiotowością a przedmiotowością. Stanowi to najbardziej ambiwalentną stronę tej teorii moralistyki i jest sprzeczne z ruchem na rzecz walki o prawa dziecka.

Teorie te pozostawiają też odczucie pewnej umowności w animalistycznej transgresji dzieciństwa, bowiem nie mamy bezpośredniego dostępu do świata zwierzęcego. Stąd surrealistyczna i „awangardowa” teoria egzopedagogii staje się jakby awatarem pedagogii, a więc jedynie jej wirtualną, symulakryczną formą, która odrywa się od antropologicznych korzeni pedagogii. Jest ona jedynie naskórkowym zarysowaniem szkicu ponowoczesnej pedagogii, a nie rewolucją, którą zapowiadali autorzy książki. Ich teoria tylko w niewielkim wymiarze znajduje przełożenie na realną praktykę społeczno-szkolną, nie eliminuje bowiem złożonej dialektyki nierówności i braku akceptacji leżących u podstaw systemu, a jedynie sugeruje wprowadzenie alternatywnych wspólnot edukacyjnych opartych na tej nowej tradycji praktyk symbolicznych, jak np. szkoły neopogańskich ruchów New Age, które Rosi Braidotti nazwała formami „posthumanistycznego technoascetyzmu”<sup>70</sup>.

Autorzy EDUCATION OUT OF BOUNDS oferują natomiast rodzaj metodologii z pogranicza nurtów humanistycznych i ścisłych, która może przełożyć się na lepsze zrozumienie „zmineralizowanego” dziecka-infansa, „dzikiego” dziecka współczesności, dziecka fada lub też dziecka autystycznego. Kahn i Lewis zdejmując antropocentryczny ciężar z metodologii dziecięcej, obnażają słabość tego aparatu, jak to miało miejsce w przypadku Wiktora z Aveyron. Posthumanistyczne projekty Weavera, Lewisa i Kahna są ważnym krokiem w kierunku edukacji opartej nie tylko na zadaniach „biospołecznienia” i nauczania „bioobywatelstwa” w szkole, ale na lepszym zrozumieniu dziecka na tle wszystkich istnień. Czy jest to jednak projekt podmiotowego dzieciństwa? Niestety nie. Ten niedokończony agon o status dzieciństwa trwać będzie jeszcze jakiś czas, warto więc po przeczytaniu tekstów Lewisa i Kahna zdecydować, po której stronie chcemy stanąć. Taka wizja zdehumanizowanego dziecka nie da się raczej pogodzić z programowymi założeniami *children studies*.

<sup>70</sup> R. Braidotti, *The Posthuman*, Cambridge 2013, s. 94.

II  
DZIECKO I LITERACKIE KONFRONTACJE.  
DOCIEKANIA PAJDOCENTRYCZNE

Literatura a praktyka *children studies*



W istocie, do tej pory zajmowałam się głównie interpretacyjnym potencjałem *children studies*, próbując określić specyfikę studiów nad dzieckiem w dyskursie humanistycznym. W kolejnej części chcę zaproponować lekturę kilku tekstów w kontekście krytyki pajdocentrycznej.

W dyskursie *children studies* kwestie literackie zostały w dużym stopniu zmarginalizowane, chociaż ekspresja literatury kształtuje ten dyskurs w równym stopniu, co nauki socjologiczne, antropologia, prawo czy medycyna<sup>1</sup>. Co więcej, wiele prac literaturoznawczych na temat „literatury osobnej” funkcjonuje równolegle do głównej linii refleksji badań nad dzieckiem, nie są jednak włączone w ich obszar analizy. Wyzwaniem, z jakim mierzą się współcześni badacze, jest zatem budowanie krytyki pajdocentrycznej jako wypadkowej tych komplementarnych dyskursów. *Children studies* pozwalają na nowe podejście do najważniejszych kwestii podnoszonych przez współczesną humanistykę, jak podmiotowość, obywatelstwo, równouprawnienie, tożsamość, płeć, seksualność czy rasa. Tradycję badań literackich z kolei charakteryzuje niejednokrotnie wrażliwość bliska założeniom szkoły *children studies*, wymaga ona jednak dostosowania kształtu swego pola badawczego, zmiany kontekstu interpretacyjnego i innego zestawu pytań pozwalających zmienić tekstowe dziecko w żywą postać. To właśnie siła tej tradycji, w swej zasadniczej postaci będącej wzorem dla wszystkich innych grup społecznych spowodowała, że dziecko zyskało w powszechnej opinii miejsce wyjątkowe. Zarys projektu krytyki pajdocentrycznej przedstawiam dlatego na przykładzie tekstów, które odpowiadają przedłożonym założeniom, tj. mają silnie wyeksponowaną płaszczyznę metadzieciństwa.

Przytoczone tu analizy nie mają na celu stworzenia syntezy, ale są przykładem pajdocentrycznych dociekań autorki. Krytyka pajdocentryczna jest wciąż aktualnym potencjałem, który domaga się kolejnych interpretacji i którego sprawstwo stale objawia się w bieżących praktykach teoretycznych.

---

<sup>1</sup> Zob. *The Children's Table, Childhood Studies and the Humanities*, red. A. M. Duane, London 2013.

Przywołani tu pisarze i myśliciele reprezentują różnorodność tematyczną, jednak mają jedną wspólną przesłankę: włączenie dziecka do dyskursu jako budowniczego sensów. Przyglądając się uważnie tym świadectwom, sięgając do tradycji psychoanalizy i krytyki afektywnej, znajdziemy złożoną sieć rozmaitych ikon dziecięcych i twórców odkrywających przed nami różnorodne sensory, dzięki którym dziecko może stać się nam chociaż trochę bliższe.



## 1. JANUSZ KORCZAK AS A PIONEER OF THE *CHILDREN STUDIES* MOVEMENT

The subject of childhood in Janusz Korczak's works imposes on readers in a certain way, but in my case an unexpected trigger to rethink his thoughts was preparing for guest lectures about this Polish author for students at the Brooklyn College City University of New York in October 2012. In the very heart of where *children studies* were born, students learn in a Children and Youth Studies programme about the Old Doctor's legislation manifesto for children. This inspired me to identify the connections between Korczak's thoughts and Children and Youth Studies. I also asked myself why – in spite of the time passed – nearly a hundred years after the author's birth, his work is still being discussed in America. This topic requires not only defining the problem, what really connects Korczak with – by far the most progressive – research movement of the child, but also looking into this writers' unique child concept and the methodology that he established to describe a child's nature. Were they really innovative, as contemporary scholars point out, or were they just a reflection of the times, in which the great minds of the “epoch of the child” bent over the little ones?

First of all, I would like to characterize here the avant-garde theory of Korczak's research, comparing his methodology with the workshop of *children studies*. Secondly, I will try to answer the question: who a child was for Janusz Korczak. Furthermore, I want to show how the study of children can help to analyse the dynamics of Korczak's works, since both *children's studies* and Korczak's texts deal with issues of child participation, the complexity of relationships between adults and children, regaining

and embracing child laws and liberating their voices, and how Korczak's program can be inspiring to contemporary methodology.

### In the shadow of Korczak's legend

Before we can prove that comparing Korczak's children narratives with the methodology of *children studies* makes sense, I will deal with something equally important. I will try to reflect on where Korczak's interest in children's figures came from, what it gave to the author and to his successors – formerly and nowadays. At this point, it is also necessary to reminisce about the biography of the great Polish author, which formed the basis of his literary and journalistic reflection.

Janusz Korczak vel Henryk Goldszmit (1878/9-1942) is considered to be the most famous and enigmatic Polish children's writer of the 20th century. His troubled life ended in 1942 on his way to the Treblinka extermination camp, where he gave up his own life for the Jewish children from the Orphan's House at 92 Krochmalna St (Warsaw). A lot has been said and written about the Old Doctor, but too often, public attention has focused only on the last moments of the writer's life, which initiated the literary "white legend" and led to a specific hagiographisation of his person, in the process blowing his image out of all proportion<sup>1</sup>. This last act of heroism has led to his contemporary reception.

It is hard to deal with his cult today: you can see this especially in his latest biography written by Joanna Olczak-Ronikier, where the author considers him to be monumental, as she writes "a flesh and blood man has become a monument"<sup>2</sup>. This view is also reflected by Czesław Miłosz, who says that: "Korczak's selfless life and heroic death have made him into a *myth*, a model of a lay saint"<sup>3</sup>. These beliefs are also shared by foreign

<sup>1</sup> A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, E. Dauzenroth, *Janusz Korczak życie dla dzieci*, trans. T. Semczuk, Kraków 2005; S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1978; *Janusz Korczak. Pisarz-wychowawca-mysliciel*, red. H. Kirchner, Warszawa 1997; K. Dębicki, *Korczak z bliska*, Warszawa 1985.

<sup>2</sup> J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2012, p. 9.

<sup>3</sup> Cz. Miłosz, *The History of Polish Literature. Updated Edition*, Berkley-Los Angeles-London 1983, p. 438.

researchers. Child psychoanalyst and Holocaust witness Bruno Bettelheim in the preface to the first American edition of *KING MATT THE FIRST* compares Korczak with Father Maximilian Kolbe – a Polish saint, who also gave up his life in a concentration camp<sup>4</sup>. Zygmunt Bauman juxtaposes his life with Oskar Schindler's and Irena Sendlerowa's, and wonders why he didn't escape from the ghetto when he had a chance? Here than arises a question: Who was "saint" Korczak? Was he really as holy as his legend says? And is he still needed, as his recent biographer Olczak-Ronikier argues that in the contemporary reception his glory has started to fade away?

Looking at his life retrospectively we can see that the biography of Old Doctor had many dramatic moments of a private, existential nature. As a child Korczak had to deal with the mental illness of his father, who killed himself. To say that this tragedy stigmatized his life would be an understatement. Firstly, it forced a young boy to undertake work to support his family, which eventually resulted in a hard-literary debut. This is not an uncommon path for a writer. Charles Dickens had to follow a similar footpath working as a child in a factory pasting labels on pots. Though Dickens' father was a gambler and had embezzled his family fortune, he did not – as in Korczak's father case – commit suicide. The impact of this experience cast a shadow on Korczak's personal and professional life. Because of it, in 1911 on the outskirts of London Park he decided not to have his own offspring, and to become instead a father to all children.

It might seem to be radical to give up fatherhood. Many writers and scientists, including Charles Darwin, didn't make such a controversial choice. Even though the father of evolution had lost his children due to his marriage to his cousin, yet – knowing the reason – he didn't resign himself to having no offspring. Darwin's research on this topic led Korczak to his own study and observation. The doubts of the Polish writer seem irrelevant according to his legend. It has whipped out all the ifs and whys of his decision. It is then important to confront his myth and focus on what became the foundation of his project of reforms.

Korczak at the beginning of his artistic road joined the discussion posed by the positivists (Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz)

<sup>4</sup> B. Bettelheim, *JanuszKorczak: A Tale for Our Time*, in: idem, *Recollections and Reflections*, London 1990.

about the role of the child in society and the hygiene of the youngest population. During the early twentieth century he enrolled in several child-related associations. Firstly he attended the Polish Society of Hygiene (Pol. Towarzystwo Higieniczne), then he went to the Summer Camp Society (Pol. Towarzystwo Kolonii Letnich): later he became involved also in the Orphans Aid Society (Pol. Pomoc dla Sierot 1908). He transformed then from a doctor and a social worker into a pediatrician and a pedologist. More and more often he started to see that children are an important part of culture and its co-authors, but like women and slaves, they are deprived of basic civil and existential rights.



Image 2. Janusz Korczak (fourth from the left) at the Polish children's centre of the Summer Camp Society in Wilhelmówka, 1908, photo courtesy of the Korczakianum Centre for Documentation and Research in Museum of Warsaw.

The first stage of Korczak's artistic work, around 1896, when he was still a student of the 7th Government Men's Gymnasium and later a medical student, after his father's death, appears to formulate his programme on child education. He began his literary career like many authors in that period (e.g. Bolesław Prus) as a satirical columnist and humorist. He made his debut under the penname *Ryk* with the humoresque "The Gordian Knot" published in the humorous and satirical magazine "Kolce". He presents there an image of family life, where the main role of parents is fulfilled by others: babysitters, governesses etc. The purpose of this work

was to encourage parents to think more seriously about their children's upbringing. His youthful writings concentrated on the things he considered important: human wrongs, moral and social problems, the culture and hygiene of a child's life. After reading Rousseau he also decided to educate women about the need to feed their own children. His thoughts on the child problem became more mature, but still, at that time, seemed to resemble the tendentious positivist postulates (Adolf Dygasiński, Eliza Orzeszkowa, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz)<sup>5</sup>.

From 1901 he begins to write columns, which were published in 1905 under the title *KOSZAŁKI OPĄŁKI*. Between 1898 and 1901 – already under the pseudonym of Korczak – he publishes in the weekly „Czytelnia dla wszystkich” (Eng. “Reading for All”) his first philanthropic novel in episodes about the fate of children from Warsaw streets called *DZIECI ULICY* (Eng. *CHILDREN OF THE STREET*). The narrator slowly discloses to readers the depth of Antek's psyche – a boy who is struggling to survive on the street. Korczak describes how to overcome this kind of social exclusion of minors<sup>6</sup>. It is done by helping those in need, like in the example of Count Zarucki supporting Mańka and Antek. Five years later, he published the novel *DZIECKO SALONU* (*THE CHILD OF THE DRAWING ROOM*, 1906), which is a literary rewriting of the author's personal life experiences. In the novel *Old Doctor* criticizes the bourgeois family model and contemporary methods of education. He tells the story of a child who has “lost his soul” because he wanted to fulfill his parents' wishes. Korczak warns against treating children as puppets or even worse, as garbage. He aims for upbringing individuals with respect to their natural predispositions, talents, skills, and moral sense.

After 1910 a number of intriguing child figures appear in his works. He wanted to depict in these characters the emotional sensitivity of the child and to show the uncompromising democratisation of children's voices. Texts in which this new conceptualization of the child is formed are

<sup>5</sup> J. Korczak, *Wrzos. Powiastka dla grzecznych dzieci*, in: idem, *Dzieła*, t.2: *Koszałki opałki. Humoreski i felietony*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998, p. 70.

<sup>6</sup> J. Korczak, *Dzieci ulicy; Dziecko salonu*, ed. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998.

Korczak's "collegiate tales": MOŚKI, JOSKI I SRULE (Eng. MOSKI, JOSKI AND SRULE, published in episodes in "Promyk" 1909-1910 no. 1-14,) and JÓZKI, JAŚKI I FRANKI (THE JÓZEKS, JASIEKS AND FRANEKS, 1909-1910, book edition 1911). Korczak has changed here his focus from an adult reader to a child's. These quasi-reportages were based on Korczak's observations made during his work as an educator at summer colonies for Jewish children in Michałówka and Wilhelmówka.

Marta Ciesielska sees that Korczak's participation in the summer camps triggered his later innovative concepts: "For the first time in his life Korczak witnessed at the camps the organizing and self-organizing of the children's community and after that the earliest outlines of his future educational system were formed. It was fully developed and put into practice in his Orphanage. Korczak's 'classic' techniques originated then from Michałówka and Wilhelmówka. In essence his methods derived from the spontaneous activity of children – e.g. duty officer, individual forms of childcare, local government institutions with extended electoral procedures, degrees from sympathy, children's journals, the newspaper..."<sup>7</sup>. From this work emerges a respectful and trusting relationship between the writer and the child, which comes from the mutual understanding gained during camp. There the author finds a unique portrait of the child psyche. It is at this point that his interests are becoming increasingly clear and precise. It leads him to seek his own technique and new forms of expression. After that comes a time for a whole gallery of children's characters, which still revive the imagination of children around the world.

Is this literary excess of children's characters a reflection of some complex, trauma, or maybe the influence of positivistic prosocial didactics? Or is it the result of the spirit of the times, promoting the studies of the child in all shapes of his/her existence? Perhaps, and if so, is it his own original program developed during his paediatric practice? Surely, we can say only that throughout his life Korczak practically was very interested in the problems of childhood and education. His journalism confirms this. Many times he spoke about certain children's issues, concerning their education,

<sup>7</sup> M. Ciesielska, *Moski, Joski i Srule. Józki, Jaśki i Franki. Teksty z czasopism*, in: J. Korczak, *Dzieła*, t. 5: *Moski, Joski i Srule. Józki, Jaśki i Franki*, eds. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1997, pp. 323-324.

health etc. He tried to embody his concepts also in life. The content of the upbringing and education of new generations is a recurring theme of his pedagogical and pedological cycle published in 1919-1929 called *MOMENTY WYCHOWAWCZE* (Eng. "Educational Moments", 1919).

Korczak published later a series of articles on the current development of the child in the cycle *HOW TO LOVE A CHILD* (Pol. *JAK KOCHAĆ DZIECKO*, Vol. 1, 1920) and he also engaged in polemics about the shape of the rights of the child in *THE CHILD'S RIGHT TO RESPECT* (*PRAWO DZIECKA DO SZACUNKU*, 1929). In his program of children's rights the child could claim his/her rights not only in the name of social welfare, but on the basis of human dignity. Korczak's *JAK KOCHAĆ DZIECKO* is one of the most important books of the twentieth century. Its influence reaches far beyond jurisprudence and its key terms, such as "child participation", "child senate", "pedology", are now used in both academic and public discourse without any reference to *children studies*.

If you cover the dates of the first editions of Korczak's texts and give them to a reader who does not know them, he or she will probably say that they are the work of a contemporary researcher with a paidocentric basis. To say that his works are up to date, is to say nothing at all – his heroes actually sparkle with life, and theory corresponds to the contemporary needs of *children studies*. These are works well known, even canonical for both medical practice and philosophical, pedagogical studies. Because they were published almost 100 years ago, it is *worth asking* about the topicality of their content and their adherence to the reality of today's world. Thus despite Joanna Olczak-Ronikier's speculation that Korczak's time is becoming dated and "he is no more needed"<sup>8</sup>, his texts gain a new life in contemporary scientific and literary rereadings. The most compelling example is the work *MAM PRAWO! CZYLI NIEMAL WSZYSTKO, CO POWINNIŚCIE WIEDZIEĆ O PRAWACH DZIECKA, A NIE MACIE KOGO ZAPYTAĆ!* (Eng. *I HAVE A RIGHT! ALMOST EVERYTHING YOU NEED TO KNOW ABOUT THE RIGHTS OF THE CHILD, AND HAVE NO ONE TO ASK!*, 2007) written by the Polish author Grzegorz Kasdepke. We can observe throughout this reception, that the works of the Old Doctor changed the trajectory of children's literature and

<sup>8</sup> J. Olczak-Ronikier, op. cit., p. 9.

directed it towards new reform projects, the manifestations of a subversive childhood, but most of all – to the development of *children studies*.

### **Korczak – the father of the *children studies* research**

I will try to show how the author of KING MATT THE FIRST anticipated the paradigms of contemporary *children studies*, although it is only now that we are able to find these similarities. This approach is not synonymous with the omission – under the charge of naiveté – of fermenting in the nineteenth-century a new child science called pedology, nor does it force polemic studies with the results of the second half of the twentieth century pedagogy. It is rather a search for new, innovative, inspirational, and collaborative places in the artistic and journalistic works of Korczak, which have been – and still are – cornerstones of the postmodern research on children evolving since the 90s’.

Thereby I will see Korczak as a precursor of the *children studies* movement. We can’t forget though, that Old Doctor was also an eminent “co-author” of the new discipline called pedology vel. “child-study” (gr. *pajs* – child, *logos* – law, knowledge, science), which is known today under the name of auxology. In the early twentieth century, pedology was an experimental study of the physical and mental development of children and adolescents. The name of the discipline was taken from the doctoral dissertation written by the American researcher Oscar Chrisman in 1894, where for the first time he acknowledged the child in a holistic manner. However, we consider Granville Stanley Hall, the famous Wundt pupil and the author of *ZNACZENIE STUDIÓW NAD DZIEĆMI* (pol. transl. 1904), to be the main initiator of the movement. He developed a modern way of looking at a child, grounded in social sciences (child socialization) and biology (child biopsychosocial progress)<sup>9</sup>. Among the most important representatives of this school were: Alfred Binet, Ernest Meumann, Earl Barnes, James Sully, James Clark. In Poland the leading representatives of this attitude were: Bronisław Trentowski, Józefa Joteyko, Aniela Szyc, Jan Władysław

---

<sup>9</sup> Zob. B. Śliwierski, *Pedologia*, in: idem, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, p. 30.



Dawid and Janusz Korczak. Many times Korczak described himself as a *pedologist-pediatrician*<sup>10</sup>.

Korczak looked into literature that developed under the influence of American researcher Granville Stanley Hall. These studies exerted a profound influence on the young adept of pediatrics – a discipline still unpopular in Poland in the clinical hierarchy. The knowledge he then acquired, was put into modern, innovative use. What was the essence of the author's research method, which far exceeded the formula proposed by pedology? Primarily Korczak based his understanding of the child's soul not only on scientific research and analytical experiments; he also tried to find his essence in a method called intropathy (german *Einfühlung*), that is, feeling into the studied object. An affective critic describes this type of consciousness by the term "yearning". It argues that compassion is a common affective and political sensitivity that transcends race, class, gender, and age, that it can be a fertile ground for constructing empathy – a binder that fosters recognition of common commitments and serves as a basis for solidarity and forming coalitions. This approach can also be attributed to our own spiritual states, with which we identify ourselves in the imagination, a certain drawback of this technique. At the purely formal level, Korczak's conception of clinical observation of a child doesn't prohibit the obviously irrational beliefs of affective *Einfühlung*, but he tried to overcome them by including into his method also reason-responsiveness as well as the uninterrupted pursuit of inquiry<sup>11</sup>. Such a research workshop gave him the tools to objectively study children; however, it was insufficient and required an additional attitude of empathy and paidocentric closeness to the object. Over time Korczak developed this concept in detail. At the substantive, methodological level, it rests on a distinctly holistic mode of looking at a child in a way, that recalls the interdisciplinary field of *children studies*. This kind of intropathic consciousness has become nowadays the epistemological and political imperative of critical thinking.

<sup>10</sup> J. Korczak, *Dziela*, vol. 7: *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, eds. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1993, s. 528. All quotes in this part have been translated by the author.

<sup>11</sup> See J. Joteyko, *Wiedza a intuicja w wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, no. 1, p. 5.

Old Doctor like no one else understood the need for the holistic examination of the child. He dreamt of a “great synthesis of a child”<sup>12</sup>, and pedology was to him more than a collection of disciplines (like pediatrics, pedagogy, or psychology) describing some aspects of the child subject: “It was one ensemble that was not the sum of individual sciences, but which had a distinct quality that enabled them to better understand, support and educate children”<sup>13</sup>. This is, though, not another reductionist concept whose universal aspirations are not sufficiently confronted with the multidimensional nature of a child.

Korczak wanted to develop a scientific method that would enable him to learn the specifics of child development and to gather a thorough knowledge about the infant-subject that could be later used in pediatrics and pedagogy. To this end, the Old Doctor wanted to create “pedological clinics”, which would give him the means to examine and study children. One example of such an institution is his orphanage. He demanded to treat the dormitory as a clinical trial site for medical and pedagogical observation, where he could do a diagnosis concerning the conditions and factors of child development:

Where to study the child, if not in a boarding school? The hospital is supposed to study the illness; the brutal changes, the bright symptoms, the whole jewelry of the hygiene, the micro-observation of the vibrations – they should be worked out in a dormitory<sup>14</sup>.

However there appeared a tone of doubt in the effectiveness of these treatments, Korczak quickly realized that similar institutions did not meet these requirements. He would write in *KONIEC ŚWIATA* (THE END OF THE WORLD): “The most painful for human pride was the fact that the hard work of the most brilliant minds not only did not find means to prevent a terrible cataclysm, but even found no more or less probable cause of that situation”<sup>15</sup>. He wrote further in an essay: “The new science – pedology – has split into twelve branches, whose lecture has stretched into

<sup>12</sup> J. Korczak, *Dzieła*, vol. 7: *Jak kochać dziecko...*, p. 211.

<sup>13</sup> Ibidem

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> J. Korczak, *Koniec świata*, in: idem, *Dzieła*, vol. 2: *Koszalki opalki...*, p. 3.

four years”<sup>16</sup>. Soon it turned out that some had treated them as clinics for breeding children.

Although Korczak did not manage to write a great synthesis of a child, about which he dreamt for the whole of his life, he did create a systematic theory of childhood. One of his undisputed accomplishments was to revive the image of child subjectivity in a quasi-psychic way. Korczak’s central aspect of theory was the observation of the child in paidocentric analysis. By exploring the question of the character of the child beyond a certain point of its depth, he crossed the range of psychological categories and entered into the sphere of ultimate problems of life. The bottom of the soul – to which he tried to reach – was slipping away and revealed a starry, invisible firmament. Thus, the paidocentrism that became a theoretical alternative for Korczak, is also an existential situation that translates into a style of thinking about the world.

His legacy and the legacy of pedology was picked up in 1991 by the *children studies* movement. Korczak had made a remarkable testament. Those who deal with his accomplishments, including doctors, anthropologists, lawyers, pedagogues note that it is worth getting to know his life and thoughts. The legacy he has left behind is extremely rich, but its ideological meaning is most valuable to *children studies* research. He was a practitioner, and as such, he made an impact on children’s law, pedagogy, and the participation movement. The same goal lies in a fundament of *children studies*. In that discourse children are empowered as citizens, political and cultural participants, legal self-advocates, culture makers etc. Analogy between the main goals of Korczak’s suggestions and *children studies* aims to restructure the mechanisms of understanding childhood ontology. Let us look closer to the assumptions and theses of his program, which have inspired the building of the basis of contemporary *children studies* research, and are still forming the core of its body. I want to concentrate on the three most important areas of this conceptual interference: 1. children’s rights, 2. child participation, and 3. child’s subjectivity.

---

<sup>16</sup> Ibidem.

## Card of the Children's Rights. Regaining one's voice

Korczak's biggest achievement was formulating a declaration of children's law. Contemporary child-centered legislation and *children studies* are still indebted to his work. Stefan Wołoszyn emphasizes that: "Korczak is often called a children's rights tribune and this expression captures the essence of the dispute with the world of adults and moral protest against evil, in which the youngest world's citizens are about to live"<sup>17</sup>. It won't be an exaggeration, due to Korczak's role in society, if we call him the first Ombudsman for Children. He undertook responsibilities similar to those of the contemporary Ombudsman for Children: provisioning information about children's rights; counseling; asserting children's rights before the courts; action for the protection of life, health, education in the family; ensuring decent social conditions based on respect for dignity and subjectivity, etc. Such activities were also pursued by the Old Doctor, who went in his deliberations even further. Since he did not agree with the shape of the child legislation system, he appointed a new, functional agenda of a child's active role:

Politicians and legislators carefully try, and once again they are wrong. And they advise and decide about the child, but who would be naively asking about the opinion and acceptance, what the child might have to say<sup>18</sup>?

Giving a voice to the child was a very innovative approach; so far no one had called for such a far-reaching dialogue with minors. Korczak wanted to include children in the decision-making process so they could decide about themselves. Only contemporary *children studies* concepts attempt to capture children's voice on such a large scale and see them as actors and active participants in discourse. It is a main aim of the method called hermeneutical ellipse to undertake child jurisprudence in such a manner.

---

<sup>17</sup> S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1978, p. 13.

<sup>18</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, p. 430.

The notion of a *hermeneutical ellipse* was introduced in contemporary *children studies* discourse by John Wall<sup>19</sup>. The problem of interpreting childhood in society makes the need for an asymmetrical hermeneutical circle. It stretches the methodological circle in a broadly post-hermeneutical fashion, to make it responsive not only to the social agency of a child, but also to social difference, orbiting not to one point but two: the interpreter and the interpreter's irreducible other. This notion wasn't uncommon to Korczak's understanding of childhood, yet though he didn't call his method as such, he truly used a decentering asymmetrical moment for including the child's point of view within the interpreting process. He relied on a *hermeneutical ellipse*, which allowed him to show how children are making an impact on the world, society, culture, law. Korczak's affective epistemology and his anticipation of the post-hermeneutics of childhood both represent a creative and fruitful continuation of the tradition of American and Polish pedology, yet it has outgrown its goals for almost a century.

Korczak shows us that understanding of the child should shape how societies interpret human rights and how the legal system is attributed to the youngest. Moreover, he criticized the lack of political determination and misunderstanding of children's rights in the first act of the government, which was proclaimed on 26th September 1924 in the *Declaration of Rights of the Child*. It was passed earlier by *Union Internationale de Secours aux Enfants* on 23th February 1923. We can read in Korczak's CHILD'S RIGHT TO RESPECT: "The authors of the *Declaration* of Geneva have mistaken duties for *rights*. The tone of this Declaration is only an appeal for good will, a request for more understanding"<sup>20</sup>. It implies, as Bruno Bettelheim notes, his most profound task, to stabilize power relations between children and adults, and change the hegemonic image of a child:

Most of all, Korczak was convinced that the power relations between adults and children are all wrong and that they must be changed, so adults can no longer be convinced that they are right to arrange the life and world of the child as they think best, without consulting the

<sup>19</sup> J. Wall, *Childism*, w: A. M. Duane ed., *The Children's Table. Childhood Studies and the Humanities*, p.71.

<sup>20</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, p. 448.

child's feelings. In Korczak's opinion, only an education which takes very seriously the child's view of things can change the world for the better. His deepest belief was that the child, out of a natural tendency to establish a viable inner balance within himself, tends to improve himself as best he can, when given the chance, freedom, and opportunity to do so. To give these chances to children was the centre of all his efforts<sup>21</sup>.

The constitutive feature of Korczak's legal discourse is then an openness to dialogue with the child. In his writings – both literary and pedagogical – and in his didactic practice, he becomes the uncompromising tribune of these “low-rise people”, the tribune of the issues and rights of all children, but especially those in need of care, the abandoned and neglected (Wołoszyn<sup>22</sup>). The ethical-legal tendency proposed by Korczak owes much to the thinkers of the Swedish school, especially to Ellen Key. It is precisely from the author of *THE CENTURY OF THE CHILD* that he took the view that: “the first right of the child is to choose his own parents”. It was a provocative reminder to parents of their duty “to consider really well, if they should have children at all and the right of the child not to be born”<sup>23</sup>. This point – as we well know – was really important to him. Korczak's law also has its base in two philosophical and teleological orders, Judaic and Christian, that set the ethical framework for his discourse, expressing its means in the principle of forgiveness, not punishment or repression.

Korczak has enrolled the demands of his manifesto in detail in the essays *HOW TO LOVE A CHILD* and *THE CHILD'S RIGHT TO RESPECT* and in the children's novel *KING MATT THE FIRST*, which can easily be called a fictionalized Card of Children's Rights, in which the hero has send a “Manifesto for children all over the world.” This inspiring vision of the rights of the child was Korczak's *opus magnum*<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> B. Bettelheim, *Janusz Korczak: A Tale for Our Time*, in: idem, *Recollections and Reflections*, London 1990, p. 195.

<sup>22</sup> S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1978, p. 33.

<sup>23</sup> G. Eichsteller, *Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today*, “The International Journal of Children's Rights” 2009, vol. 17, no. 3, p. 385.

<sup>24</sup> *Magna Charta Libertatis* is an allusion to the Magna Carta published in 1215 in England. That document has limited the power of granting privileges to lords toward

Based on the assumption that children's rights are an essential element of human rights and the child is a human being with special needs, he distinguishes in the Preamble of his *MINIMA MORALIA* the most basic children's rights, such as the right to property, freedom of speech, of being what one is. Alexander Lewin suggested in the article *KORCZAK'S FIGHT FOR THE RIGHTS OF THE CHILD*<sup>25</sup> that he concluded the Code of the most important and universal legal norms, referring essentially to a child's natural human rights. Korczak distinguishes a set of rules regulating the legal situation of a child, where the basic directive is a child's welfare liberated from the influence of bio-power. The four most basic paragraphs were. 1. "the child's right to his or her own death" – the most controversial, allowing the child to live freely, without a fear of dying; 2. "child's right to the present day" and 3. "child's right to be what it is"<sup>26</sup>. So he is not a better version of the "perfect man of the future"<sup>27</sup>. In the next part of his argument Korczak analyzes 4. the child's right to respect. He lists there the need to respect a child's ignorance, work of knowledge, failures and tears, the child's property and budget, his secrets and fluctuations in the growth of hard work, respect for the current time, for this day, and "each individual moment"<sup>28</sup>.

Kees Waaldijk in *JANUSZ KORCZAK, PIONEER OF CHILDREN'S RIGHTS* argues that Korczak is an "outstanding pioneer of the children's rights movement"<sup>29</sup>. He was indeed one of the first voices, who was pleading already in 1919 for a formal, official codification, *A MAGNA CHARTA OF THE RIGHTS OF THE CHILD*. Additionally, Stephen Greenhorn argued that

---

vassals. It is considered to be one of the most important legal documents recognized as the foundation of the history of civil liberty. In Korczak's understanding *Magna Carta...* unravels the significance of creating a juvenile law free from adult supervision, which should grant privileges to the youngest the same way as the historic document did.

<sup>25</sup> A. Lewin, *Korczakowska walka o prawa dziecka*, in: *Prawa dziecka: deklaracje i rzeczywistość*, ed. J. Bińczycka, Kraków 1999.

<sup>26</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko ...*, p. 44.

<sup>27</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, p. 460.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 453.

<sup>29</sup> K. Waaldijk, *Janusz Korczak, Pioneer of Children's Rights*, in: *Children's Rights and Residential Care in International Perspective*, red. W. de Boer, et al., Amsterdam 1996.

he was more than a pioneer, “His radical ideas about the empowerment and development of children were years ahead of his time”<sup>30</sup>. Korczak’s influence on the future civil rights program was unprecedented. This awareness has initiated the movement of innovative child legislation, articulated by the General Assembly of the United Nations, by Professor Adam Łopatka on the *Convention on the Rights of the Child* in 20 November 1989. It was the first international treaty to recognize the civil and political rights of children. It entitled children to be heard and their views taken seriously. The convention’s article 12.1 legitimizes children’s participation in a decision-making process:

State Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child<sup>31</sup>.

Korczak’s fundamental critical comments on the situation of child law and the practice of their upbringing in society still apply to the child’s situation in our times. His ideas on child legislation were revolutionary. They included children’s participation in the process of decision-making in legal contexts and exposed the hermeneutical ellipse of the child’s point of view<sup>32</sup>. In the process, Korczak changed the child’s image from incomplete and dependent, unable to act by him/herself, even deprived of accurate moral judgement, to a whole, independent Self, acting in realization of their own rights. These views are transmitted nowadays in the study of children’s participation movements.

---

<sup>30</sup> S. Greenhorn, *King Matt...*, p. 1.

<sup>31</sup> S. Detrick, *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, Hague-Boston 1999, p. 213.

<sup>32</sup> Zob. P. Veerman, *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, Boston-London 1992, p. 103-104; Janusz Korczak, *The Child’s Right to Respect. Janusz Korczak’s Legacy. Lectures on Today’s Challenges for Children*, Strasbourg 2009.



## “From children government to the parliaments of the world”<sup>33</sup> child participation

Here lies another point of Korczak’s programme that contributed to a *children studies* movement – child participation. *Child participation* was one of the core principles of Korczak’s programme, which was later incorporated into the *Convention on the Rights of the Child* (CRC). It asserts that children and young people have the right to express their views and act in making decisions on all matters that affect them. Until now this right has barely been realized in practice. Korczak understood it in more concrete and substantive terms. His ideas weren’t just theoretical divagations detached from reality. He translated them into practical solutions and actions, which were implemented later in his Orphanage. Embracing child-centered, child-enabling and child-empowering values is one thing, but putting them into practice is quite another. Old Doctor established strategies and developed viable models for children and adolescents to contribute to political, cultural, and societal decision-making. Korczak proposed experimental mechanisms that affirmed child activism, such as organizing a children’s republic, a parliament, founding a children’s newspaper, and jurisprudence.

The most famous prerogative of his experiment involved reinventing the judicial system, which was launched with the help of three institutions: The Children’s Court, which was the executive and legislative authority in the republic, and a Children’s Parliament with a Sejm and Senate, creating legislative authority and decision-making for the home, establishing or rejecting projects. The new penal system was based on the subjectivity of age and gender equality, and the regulations were written in the Code of Children’s Court, which was an attempt to avoid “generally applicable system of sanctions and repression”<sup>34</sup>. In *HOW TO LOVE A CHILD* Korczak writes about its meaning:

[...] the court may become a primordium of child’s equality, leading to the constitution, having power to announce the declaration of the rights of children. The child has the right to have his issues be taken

<sup>33</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, p. 138.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

seriously, to fair consideration of his thoughts. So far, everything has depended on the good will and good or bad humor of teachers. A child hasn't had the right to protest. Despotism must end<sup>35</sup>.

Children from the Orphanage created an atmosphere of shared responsibility for each other and for their behavior. Law initiated in Korczak's Orphanage was not based on micropower relations or Foucault's panopticon, but it allowed anyone, who respected the rules and judicial authority to directly or indirectly influence the development of the sovereignty of the law. It was based on the equality of each structure of society and age. As Gabriel Eichsteller noted:

The Children's Court was very much in the tradition of the famous Polish pedagogue Bronislaw Trentowski (1808-1869), who noted: 'everyone wants to be judged by his equals. Kings by kings, scientists by scientists, and children by children. The verdict will infuriate him less than if it comes from you, and will exert a greater influence' (Lifton, 1988:53)<sup>36</sup>.

Korczak was then interested in starting the most far-reaching program of child equality. He showed the possibility of creating a justice system based on the Kantian imperative, "From the discipline of the law above to discipline in terms of the moral law in me"<sup>37</sup>.

Korczak suggested also mechanisms for ensuring this project of law. Since the state apparatus of discipline and punishment no longer guaranteed the right to a trial to the child, he developed in his Orphanage an alternative code and implemented it at Children's Court. The court could forgive the accused pupil, give him a reprimand, or ask the Council to ignore the rules. The ultimate punishment was removal from the orphanage. Children had also the right to bring before the court adults – Korczak was himself

---

<sup>35</sup> Ibidem, pp. 297-298.

<sup>36</sup> Quoted after: G. Eichsteller, *Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today*, p. 382.

<sup>37</sup> Quoted after: M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, Częstochowa 1996, p. 33.

prosecuted five times and four times acquitted (Lifton, 1988)<sup>38</sup>. If an action was morally wrong, it was the same for everyone.

Thanks to such a configuration of children's self-government Korczak, gave a foundation for contemporary society, in which freedom would be outlined by law. Korczak's Orphanage functioned as a model of this stimulated type of interaction. In his perspective, it was about bringing closer a world without war, hatred, and aggression, even though it might seem utopian, but World War I and World War II made this fully understandable. Therefore, the motto of his program is written in *HOW TO LOVE A CHILD*: "From children's government to the parliaments of the world". He thought that his pacifist demands should be applied on a global scale. This would lead to the creation of a constitution for children, which in the future would become a bible for a future educators. Korczak notes: "I say with certainty that these few cases were the cornerstone of my education as a new "constitutional" teacher, who does not hurt children because he likes or loves them, but because there is an institution that protects them from the corruption, arbitrariness, and despotism of educators"<sup>39</sup>.

Another form of child participation in Korczak's republic was writing to the newspaper founded by Old Doctor called *Mały Przegląd* (*The Little Review*). Its purpose was to protect children, but it also created a space to express their views, raise concerns, and ask questions. Since whole texts were written mainly by children to children, they informed about important things for the young population of readers. To Korczak the desire to regain child's language was more significant than poetic correctness as such, and "The Little Review" includes a discursive outline of his child anthropological project. This media was for Korczak a way to engage and

<sup>38</sup> B. J. Lifton, *The King of Children: a Biography of Janusz Korczak*, London 1988. I. E. Dąbrowska, *Idea społeczeństwa dziecięcego w ujęciu Janusza Korczaka (na przykładzie systemu wychowawczego Domu Sierot)*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3699/Izabela%20Edyta%20Dabrowska%20Idea%20spoleczenstwa%20dzieciacego%20w%20ujeciu%20Janusza%20Korczaka%20na%20przykladzie%20systemu%20wychowawczego%20Domu%20Sierot.pdf?sequence=1>, Web. 10 Oct. 2017.

<sup>39</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, p. 352.

involve children in the development of law and culture<sup>40</sup>. Korczak then provided children a space for discussion with adults, who were to respect the opinions expressed by children.

Korczak was a pioneer in the study of the child and he was ahead of many modern ideas. Yet we may wonder if his system was really so revolutionary in creating such a self-reflective and participatory juvenile jurisprudence program. Looking forward from the beginning of the 20th century we can find Robert Baden-Powell's concept of scouting with his peer culture based on the subjectivity of a child, which was later adapted in 1913 in Poland by Andrzej Małkowski. We can notice some similarities between Korczak's manifesto and the principles of scouting. They lead us to the question of their mutual proximity. This is due to the similarity in the perception of the child and its development between Baden-Powell's and Old Doctor's concepts. Korczak recognized and appreciated the advantages of Baden-Powell's scouting. On the one hand, he had inspired the founder of scouting to develop further his program of child participation, but on the other hand, Baden-Powell's ideals must have inspired the Old Doctor. Further analysis of scout texts show that scouts had reached out to Korczak's writings, seeking in them ways to better understand their work<sup>41</sup>.

Korczak's understanding of child participation was far more complex than the scouts' program. The Old Doctor contributed to forming juvenile jurisprudence and child welfare; he also gave grounds for further analysis of the problem. These participatory ideas can be categorised into a system. The concept of segmenting the various modes of participation was measured by Roger Hart in *CHILDREN'S PARTICIPATION: THE THEORY AND PRACTICE OF INVOLVING YOUNG CITIZENS IN COMMUNITY DEVELOPMENT AND ENVIRONMENTAL CARE* for UNICEF in 1997<sup>42</sup>. Though we don't know if the researcher had looked into Korczak's work, since most of his agendas end with the Convention on Rights established in 1989, we can notice that he constructs basically a poststructural genealogy of Korczak's theory of child

<sup>40</sup> Zob. T. Hammarberg, op. cit., p. 384.

<sup>41</sup> U. Sobkowiak, *Janusz Korczak w harcerskim kręgu*, „Harcerstwo” 1997, no, 7-8; J. Zgodziński, *Z Korczakiem w harcerstwo!*, in: *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, eds. G. Miłkowska, K. Stech, Zielona Góra 2011.

<sup>42</sup> R. Hart, *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*, Florence 1992.

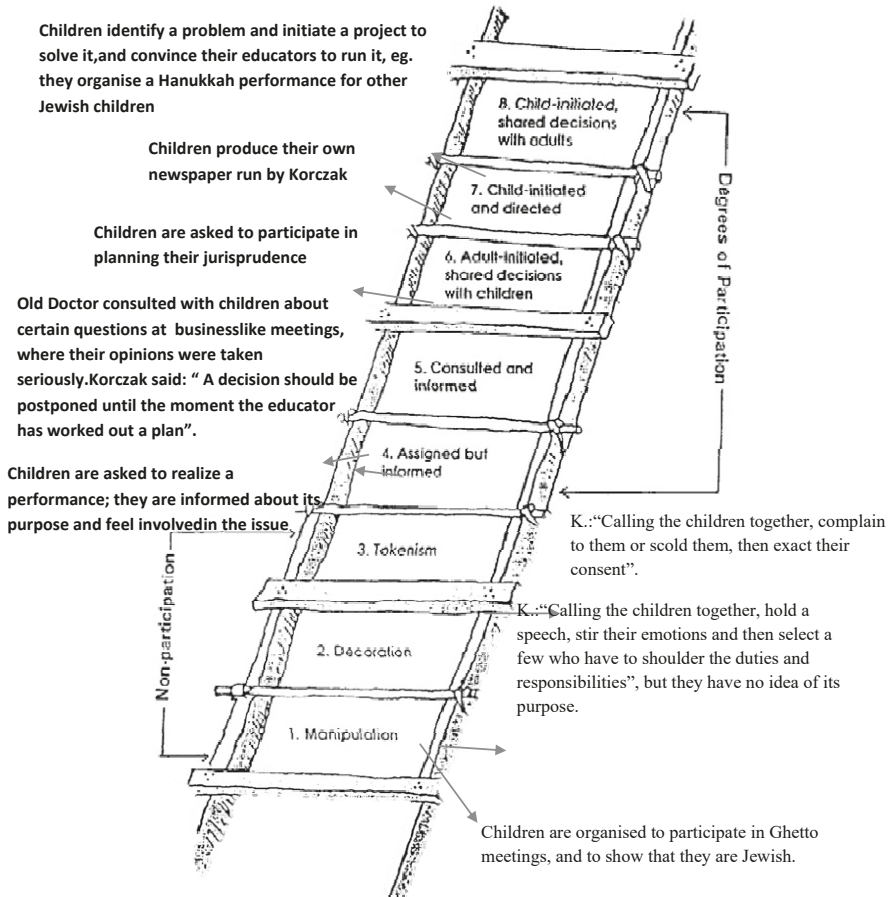
participation. Roger Hart has developed a useful tool, using the metaphor of a ladder, to analyze different levels of child participation called the “Ladder of Children’s Participation,” or the “Ladder of Youth Participation”. Hart’s Ladder diagram is designed to serve as a beginning typology for thinking about children’s involvement in projects. Significantly, Hart’s conception of youth activism is relational rather than individualistic. It emphasizes the quality and terms of relationships between young people and adults rather than merely separate, autonomous action by youth. This view is consistent with the Convention on the Rights of the Child and with Korczak’s program. We can find in Korczak’s work the same structural examples of participation, which are shown in a scheme below.

Korczak was open to a different levels of child participation, though he didn’t categorise them into a system. He rather recognised that the right to participation applies to all children, of all ages and capabilities, which was also fundamental in Hart’s theory. In addressing some of the child activity issues, Korczak constructed various organized forms to animate child participation. We read in *HOW TO LOVE A CHILD*:

Call the children together, complain to them or scold them, then exact their consent – that is not a meeting. Call the children together, hold a speech, stir their emotions and then select a few who have to shoulder the duties and responsibilities – that is not a meeting... Noise, chaos, voting to have done with it – that is a parody of a meeting. A meeting should be businesslike, the children’s remarks should be listened to attentively and with interest – without deception or emphasis – a decision should be postponed until the moment the educator has worked out a plan. Just as an educator does not know something, is unable to do something or considers it impossible, so children have a right not to know, not to be able or to consider something impossible. You have to work hard to communicate with children...<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*



Hart's ladder of participation confronted with Korczak's child participation examples

The ladder of participation in Korczak's works is then a useful tool for understanding his way of thinking about children's participation and voice, but it can be even more valuable in the context of determining the definition of a child's Self. Korczak understood that the ability of a child to participate varied greatly with many factors affecting the extent to which children played an active or passive role in society. He recognised situations when juveniles were ruled out from participating. We see that in many self-governing projects introduced by Korczak.

Korczak intuitively sensed that child participation was a serious problem that his century would have to face. He did not give any arbitrary rules or models, but instead tried to capture the existence of the burgeoning flower, in fermenting beginning, in the first radius of the rising sun – in all the aspects childhood was presenting to him<sup>44</sup>. It all led him to a fundamental question – also for *children studies* – about the ontology of childhood, its paradigm, and about child subjectivity. Who is then a child according to Korczak? To answer this question, we must turn to his belletristic novels for children, where he formulated his original concept of childhood.

### ***Who is a child? the prefigurative subject in Korczak's works***

Where is the answer to the question asked by the Polish author? Peter Hunt in the article CHILDREN'S LITERATURE AND CHILDHOOD notes that there exists a very interesting relationship between children's books and childhood, and that they are an incredible source of understanding childhood<sup>45</sup>. Richard Mills, in his critique of *children's studies*, sees the importance of literary fiction in the perspective of the elusive essence of childhood in such writers as James Matthew Barrie, Lewis Carroll, Kenneth Grahame, Charles Kingsley, C. S. Lewis, A. A. Milne and J. R. R. Tolkien. Mills notes that they all capture the imponderable side of childhood<sup>46</sup>. The same can be said about Korczak's thematization of the child.

In *HOW TO LOVE A CHILD* (ed. 1919) Korczak asks fundamental questions about childhood: "Childhood, what's this? Means: what is it? How can I have benefit from it"<sup>47</sup>? He refers there not to the concept of childhood conceived as a *tabula rasa*, as it had been considered since Rousseau's findings, but to its illegibility, to which we should gain the code to be able to unravel it:

<sup>44</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>45</sup> P. Hunt, *Children's Literature and Childhood*, in: *An Introduction to Childhood Studies*, ed. M. J. Kehily, Maidenhead 2009.

<sup>46</sup> J. Mills, R. Mills eds., *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*, London 2000, p. 38.

<sup>47</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, p. 55.

A child is like a parchment densely filled with minute hieroglyphs, only some of which you are able to read and are able to decipher only part of, another part you can erase or strike out, and fill with content of your own. [...] Look for your own particles sleeping in your foreign child. Maybe you will see, maybe even improve<sup>48</sup>.

He therefore rejects the superstitious, sentimental view of the child (Bruno Bettelheim, Thomas Hammarberg)<sup>49</sup> and notes that we produce senses nonidentical with him/her and, later, assign to the process of child development symbols that work only in certain cases, that are basically supposed to benefit our presumptions:

We have clothed children in a uniform of childhood and we believe that they love, respect and trust us, that they are innocent, credulous, and sweet. [...] At first, children believe us, then begin to doubt, and try to cast out the insinuating suspicions, sometimes they try to fight them and, seeing the futility of the struggle, deceive, corrupt and exploit us<sup>50</sup>. [transl. K. Sz.]

Korczak's approach assumes that there is a cultural model of childhood, realized by individuals in their lives that we can only identify after recognizing the child values hidden in oneself. In particular, he included consequently the child and childhood in his project on the issue of humanity at large. He gave a double-dealing answer: "[...] the child is what it is"<sup>51</sup>. Child as an element known *per se* is not subject to simple classifications; each time it is a unique and individual Self. This opens the last area of his concept, which can be inspiring to *children studies* discourse. We can recreate this concept from his novels.

---

<sup>48</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>49</sup> Since he truly knew children, he did not idealize them. As there are good and bad adults, there are all kinds and sorts of children. B. Bettelheim, *Janusz Korczak...*, p. 195.

<sup>50</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, pp. 92-93.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 57.



His most famous work, *KING MATT THE FIRST*, made an impact far beyond Polish literary circles and introduced a new child character into the literary world. Stephen Greenhorn in the introduction to the theatrical adaptation of *KING MATT THE FIRST* puts it on an equal footing with the canon of European literature<sup>52</sup>. For the sake of accuracy, I will only recall: *KING MATT THE FIRST*, which Korczak published in 1928, stressed – as Jerzy Korczak-Ostrowski has convincingly shown – the will to move away from a sentimental form of literary expression to a more problematic and social approach by the public. It is also a pedagogical experiment and manifesto of a paidocentric culture, and it represents the uninterrupted quest of the writer to find a new conceptualization of a child's consciousness. It reflects also Korczak's legislative ideals and his child participation project.

The main character of Korczak's *KING MATT THE FIRST* becomes prematurely a king. He wants to change the world ruled by adults, but in the process, he is dethroned and sent to a desert island. He is the focus of all the attention in the novel. He is – in Gillette's terms – the main focaliser of Korczak's ideological message. In my notion he represents the figure of what we call a prefigurative culture, because he starts a cultural and social revolution, a new ideological order for children and adults. At the end of the novel, after losing a battle, he does not lose the sympathy of the audience and clearly triumphs morally. This point is by far the least analysed in the discourse and the most inspiring for contemporary research on a child's subjectivity and participation.

To begin with, the idea of a prefigurative children culture is a vague concept. Its intellectual history was introduced by the American anthropologist Margaret Mead in her book *CULTURE AND COMMITMENT* (1970)<sup>53</sup>, where the researcher says that this type of culture began with the domination of the young generation. Young people teach the older generations, who can no longer be the gurus in the knowledge production process. As a result, the direction of the values changes, adults do not keep up with the changes and the world is understandable only for children, because they stay on the

---

<sup>52</sup> S. Greenhorn, *King Matt*, Edinburgh 2001.

<sup>53</sup> M. Mead, *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*, New York 1970.

highest level of Roger Hart's LADDER OF CHILDREN'S PARTICIPATION<sup>54</sup>. Older generations have to adapt to patterns developed by younger generations, less conservative in relation to the existing norms and values in society. The young on the other hand want to have instant Utopias.

I was inspired to look with this perspective on Korczak's novel and his other pedagogical works. Though Korczak clearly saw the Utopia in Matt's kingdom of children, he definitely created a system in which children for a while dominated among grownups. They renewed old laws and ways of understanding the hierarchy of society and the role of a child (even in the role of a king in it).

In Korczak's novel we find a special kind of Utopia, which we can define as paedocracy. He created it by using in the plot carnival structures, which govern the reversed law of carnivalization – a world without age. Korczak decides to overturn the order of both adults and children's worlds to see how they operate. Carnival, turning the existing order over, raises a functional child to a position higher than adults. For the duration of the juvenile festival there will be suspended rights, prohibitions, and restrictions maintaining the old order – all of which are imposed by socio-hierarchical inequality – including categorization by age. This activates the performativity of passive child actors and turns them into actants, who control the state affairs under the leadership of the child king. Matt has a special role in this mechanism. The particularity of Matt's carnival nature lies in the fact that he is not affected by its consequences, but is the catalyst of it. He has also no parents before whom he has to respond, nor does he have to obey any other adult, trying to get control over him. The ludic character of Matt's phenomenon is that he has no influence on the carnival, but the chaos is a factor that affects the lives and attitudes of the two worlds. The boy represents the "permanent carnival never focalized" (I use the term of Maria Nikolajeva). Other children are however exposed to the carnival elements by the little king.

Children, at least in theory, teach adults everything. Initially, the world of children and adults appears in the development of the reality of two extremes that cannot exist without each other, though the total change of age roles leads to a complete collapse of the system, because such order has no *raison d'être*

<sup>54</sup> R. A. Hart, *Children's...*

in a longer period of time. In reality the main carnival celebration ends with the dethronement of the carnival king and the restoration of order, which is an overture of the novel. The act of crowning the child partly inaugurates a carnival world *a rébour*. Korczak then creates – saying after Bachtin – a “double sole ambivalent ritual, symbolizing the inevitability, and yet creative potency changes of renewal, the relativity of all systems and orders, all authority and hierarchy”<sup>55</sup>. Within the carnival the child becomes a king, a soldier, a parliamentarian, children change places with adults, they become a “little Columbus” (See PRAWDA, 1914<sup>56</sup>), while the hierarchies are off.

In reverse order, Matt is the true leader who starts a child revolution. This child, in the Wordsworthian understanding, was to play a major role in the spiritual rebirth of man. Under his leadership children around the world united and initiated a “great movement” to confront the army and police to fight with the old order. Bogdan Suchodolski saw in this rebellion a renewed “children’s crusade”<sup>57</sup>. Child is destined to repair and regenerate the world, but in order to do so, all the existing laws have to be suspended. The researcher notes: “Although this belief in the wonderful and noble world of the child could not bring salvation in reality [...], it was a source of bitter joy and almost mystical hope”<sup>58</sup>. Though Matt failed – mainly because of adult treason – his intentions were heard. Korczak shows that both the desires of adults and children are equally important, and should be encouraged. The inevitable restoration of order at the end of the novel brings the characters to captivity, but they gain more power and awareness as a community. Korczak challenges the arbitrary attribution of the socio-cultural role to the child and convinces us that the binary division between adult and child is necessary, but the rights of the child must be recognized; a child should be allowed to participate in society, but it is impossible to reverse the natural course of nature. He shows the risks of this reversal and proclaims a homeostasis and cooperation of adults with children.

<sup>55</sup> Zob. M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970.

<sup>56</sup> W. Rzymowski, *Poeci drobnych istnień*, „Prawda” 1914, no. 14.

<sup>57</sup> B. Suchodolski, *Miejsce Janusza Korczaka w kulturze polskiej i ogólnoludzkiej*, in: *Janusz Korczak: życie i dzieło...*, p. 30.

<sup>58</sup> Ibidem, p. 30.

At the end of the nineteenth century, histories like *KING MATT THE FIRST* were not isolated. Such a model embodied for example peer groups. The first implementations of Korczak's prototype (both literary and practical) were so-called *children's republics*, which were based on adult society. They represent autonomous groups of boys participating in self-help projects and community work, which have functioned as *a state within a state* or a social microstructure based on the collective organization of social life. They created a system of paedocracy, which lingered without state subsidies, and which gained funds from its own manufacturing activities. The first settlement for boys was founded in 1917 in Nebraska on the initiative of US Father Edward Joseph Flangan.

Bogusław Śliwierski writes in *PEDAGOGIKA DZIECKA* (Eng. *CHILD PEDAGOGY*, 2007) that in this model adults have lost their rights to children:

The child programs discover the world and learn from it instinctively. Upbringing is understood here as a path from natural to reflective discourse, where children themselves prefer to try and organize their lives. They distance themselves from adults, however, and use their experience and knowledge<sup>59</sup>.

Long before Allan James recognized the child as a social actor, children's republics emphasized the autonomy of youth groups and recognized their social participation, anticipating therefore the discourse of *children studies*. The Boys Town community has become a model for the world's largest children's republics. The most important are the children's republic founded by Jesus Silva Mendez in 1956 in Spain or the George *Junior Republic* in Pennsylvania. A similar initiative was also set up in Podgrodzie in the 1950s under the patronage of Centralny Związek Spółdzielczości Pracy (the Central Association of Labor Cooperatives). According to Bogusław Wojciech Różycki it was the fourth "microstate" completely managed by boys in the world, and the first such in Poland. King Matt in the discourse of *children studies* stands at the head of such a paedocracy; by ignoring

<sup>59</sup> B. Śliwierski, *Dziecko w centrum pedagogiki i zmiany społecznej*, in: idem, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, p. 110.

cultural restrictions, he dares to reverse the order and the fixed roles of adults and children.

This formulation appeals to the prefigurative culture idea ideologically and rhetorically. Behind it lies a new conceptualization of the child subject. The prefigurative subject is my own figment of the emancipated, modern, culturally diverse understanding of the subject in *children studies* discourse. He grows from my being inspired by Korczak's, Roger Hart's and Margaret Mead's works, which are crucial texts to *children studies*. Work on the *subject* of *prefigurative* culture—and how it emerged and played out in the new kingdom—is unparalleled. As long as class divisions, race, ethnic identity, gender, age and other factors intersect and mutually influence each other in the constitution of subjectivity, the notion of paidocentrism refers to the furthest progressive emancipation of a child. I will try to recreate the emergence of this prefigurative subject in Korczak's work. The central problem of his novel is the attempt to create a new type of child subjectivity that would reflect on the changing image of the child.

Like many of the heroes of *separate literature*, King Matt became an archetype, a symbol of a certain existential, social, and philosophical nature, reflecting on the child's position in the world, society and, in general, the human being's situation towards the deepest substance of existence. He grows up to be a superhero that, intuitively, armed only with finesse, courage, and a tender heart, enters enemy territory to probe the forces of the enemy and the mechanisms of power. He is later the creator of the Code of Children Rights, the initiator of what we can call a *coup d'état*, which results in giving more power in the state into the hands of children while degrading the position of adults. Korczak continues this topic in his children's novel KING MATT ON A DESERT ISLAND (1931), where he proposes to reject traditional divisions on the grounds of gender, race, life and death, age, nature and culture, local and global. In place of these categories he placed zoe, life itself.

With the outlined paidocentric horizons of Korczak's protagonist, we can show the origins of the construct, which I called earlier a prefigurative subject. At this point I would like to reconstruct from Korczak's works only four constitutive features of the prefigurative Self.

- A. The prefigurative subject is a revision of the “Cartesian” Self, so it is a critic of existence, where the *being* needs to ask himself/herself, whether even he or she exists as such. It constitutes from a modern strong, autonomous, reasonable and brave Self, which in philosophy is characterized as a *strong subject*. The weak minor subject is then replaced by Korczak with a strong child subject, except this force is not connected with its modernist version of Nietzsche’s will. On the contrary, the power of the child subject in Korczak’s interpretation results from the rejection of the social structure of the communities (family, neighborhood, ethnic, religion, nation) or even categories imposed by biology or by institutions (gender or age) in the name of self-awareness. In that sense, the child is an autonomous, independent entity. To Korczak, the individual characterization of the subject is strong, like Sisyphus in the Camusian interpretation of the Greek myth, because it becomes aware of one’s being.
- B. Another aspect of the prefigurative subject will be the *performative nature of the child*. The entity of the child is characterized by heterogeneity, openness, diversity, liquidity and self-creation. The prefigurative subject is in the continuous process of becoming, is still building his identity, but does not want to choose any particular one. It seems that he is internally broken, like the world in which he operates. Matt has no coherent and consistent identity (though he is aware of that); he is perceived ambiguously: from a small child of ten to the fabulous figures of Tom Thumb, the Oak Tree Man, “Matt the Great”, or Napoleon Bonaparte (“And how many times when I passed next to the mirror, I looked at it and thought: “I’m slightly similar to Napoleon”)<sup>60</sup>. His personality begins to consist of fragments of other selves, derived from cultural texts important to him for some reason, by which he tries to define himself<sup>61</sup>. In this fragmentation of identity,

<sup>60</sup> J. Korczak, *Król Maciuś...*, p. 84.

<sup>61</sup> In the novel Matt’s life is in a way a series of lives: an orphan, the child of the drawing room, the Little King, the king of Little Ones, the little soldier, the white friend of African King Bum-Drum. He seems to think that his survival depends on keeping these parts of himself disconnected from one another. During the war he is constantly afraid that soldiers will recognize him as a king. These radical breaks in Matt’s life

he must achieve an integrated sense of Self by combining these separate lives into a coherent, but liquid identity. A prefigurative subject is then the Self, who chooses and adjusts the cultural and social roles, guided by the need to find one true identity in the dispersed world.

- C. A theoretical approach to the child seen as a *prefigurative subject* refers also to the *participation process*, in which children are *subjects superior in knowledge*, living by rules sustained by a postfigurative culture in a way that Margaret Mead has stated in her concept of anthropology. The direction of socialization changes, so that the younger generation may instruct the older one. The prefigurative subject resigns from his previous apathy, acting in the possibility of influencing the social context and improving his own position. Thinking in the new criteria is characterized by “pragmatic idealism”. Participation, in Korczak’s novel, is especially accentuated by the juxtaposition of the child’s identity with his passive alter ego – the doll. Its history comes in the scene where the young king escapes the castle and decides to go to war, leaving all his government on the verge of anarchy. To stop it, the Ministers create a Doppeltgänger doll, which they drive through the country to support the army fighting for the country. The child according to adult expectations is to be like this little puppet, the actor of their show: obedient and controllable. Only then can he take the position of king, and may passively command the elders. Matt, however, as the author shows, is not a doll, but is created out of flesh and blood, because he rejects passivity and conformism, fighting arm-in-arm at the front with his

---

are often marked by renaming himself. When running away to the army with the new life he also takes a new name: “I’m not a king anymore. I’m, wait, how would I call myself? I’m Tom Thumb.” Korczak refers here to the well-known European fairy tale hero, whose first literary version was written by the French writer Charles Perrault, and published in the collection “Tales of Grandmother Goose” (1697). Korczak’s Matt and a child belong ultimately to the same ontological zone. Likewise his fairy protoplast, the hero, outwits giants – adults – and grows from the little boy into the giant Oak Tree Man – a figure coming from the circle of Polish folk tales. The longing, love and terror depicted in the fairy tale world are the poetic figuration of any longing, love, horrors, feelings experienced by children in their everyday struggles with reality.

people. Thanks to the fictional form of a passive character, we can look at the development of the hero's active attitude in literary tales. For Korczak's subject, as in the prefigurative Self, the main idea was always activism. The Old Doctor in his earlier text *PESYMIZM DZIECI* (Eng. *PESSIMISM OF CHILDREN*) refers to the revision of the Romantic hero created by the English poet Lord Byron in *MANFRED*. Korczak disagrees with the Byronic pessimism and negation of the world, which was reborn in a modern decadent *Weltschmerz*. He did not want to deal with a passive hero, but he noticed around himself many types of such weak young Manfreds: "There are more and more 'Similar' Manfreds" among boys and girls. And these are the children with an open mind and heart. Each being is wasted – it is a serious loss. Such children are sensitive, so it is easy to bring them from the paperback stage to solid earth"<sup>62</sup>. Korczak seems to say that there is a need in this era for King Matts, who would teach both children and adults. He is, though, in favour of describing a child subject as strong and morally grounded, but also rebellious to the injustice of the world, compassionate for the pain of others, transcending the traditional modern vision of the universal and homogeneous Self, seen by patriarchal culture as a rational, white, mature, European-male, appropriating the right of objecting to the Other.

- D.) Child in Korczak's meditations is also a synonym for "sense", "courage" and "rebellion". In the last sense, an infant represents a mysterious energy, an element of meaning, existing beyond the events of history and time. To grasp its meaning is to reach the non-material and non-verbal nature of progress, to give it a "deep sense" and a metaphysical, attitude of rebellion and resistance to the patriarchal power of adults. Matt's character grows to the rank of myth, allowing him to be interpreted as the *s u b v e r s i v e s y m b o l* of the system's reform. Hence, the death of the hero's father at an early age (Korczak's alter ego) creates the basis for seeing him in this new political order of paedocracy as the harbinger of change.

<sup>62</sup> J. Korczak, *Pesymizm dzieci*, w: idem. *Dziła*, vol. 4: *Szkoła życia Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne* (1900-12), eds. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998, pp. 182-183.



The underage boy must become a king, to save his country from chaos and to deal with the new adult role – the Great King Matt the First<sup>63</sup>. He has to rebuild his kingdom in a modern manner.

\*

As we just saw above, a child in Korczak's works is the key-word important particularly in three contexts: 1. the exploitation and revision of social and legislative reforms; in 2. the resignation of sentimental and romantic imaginari-um, which led him to affirmation of the child participation context and 3. in formulating the prefigurative subject; that is a self-aware, strong, performative and subversive Self. Korczak created many characters for children, who embody these aspects: Kaytek the Wizard, Jozki, Jaški, Franki and the most memorable character – King Matt the First. They became his trademark, fused together almost like Pinocchio with Carlo Collodi, Alice with Lewis Carroll, David Copperfield with Charles Dickens and Peter Pan with James Matthew Barrie.

Korczak's thought is undoubtedly hugely influential both in *inspiring* the *children studies* movement and in *inspiring* further explorations of child subjectivity. The paidocentric perspective of the Old Doctor emphasizes on the one hand the need for change and transformation of thinking about the child in terms of subjectivity, and on the other hand, highlights the ineffectiveness of the traditional Western philosophical model contaminated with adultarchism. Paidocentric anthropology, as advocated by the researcher, is – in my opinion – one of the most important research directions of contemporary *cultural studies*. It allows considering the “prefigurative subject” as one of the anthropological matrices, whose origins have marked, in a great way, the fate of Western civilization and continue to be important in shaping the styles of thought and practice associated with the existence and transformation of society. I believe that a prefigurative subject may be an inspiration for a more alternative view of the identity and subjectivity of the child in contemporary culture and can form new directions for childhood research. For Korczak the prefigurative subject was still a project for the future, but for us is a problem of the present day.

<sup>63</sup> B. J. Lifton, *The Spirit of King Matt*, in: idem, *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*, London 1988, p.108.

## 2. PO DRUGIEJ STRONIE LUSTRA? DYGASIŃSKI JAKO (BAJKO)PISARZ<sup>1</sup>

Artur Gruszecki w szkicu *W KOŃCU WIEKU* zauważa:

Mistrze potrafili [...], według pięknego wyrażenia Szekspira, stawić przed oczy ludziom zwierciadło, w którym cnota i zbrodnia, okazywały rzeczywiste oblicze. Nie każdy jednak w zwierciadło to patrzeć umiał. Zamiast aniołów i szatanów łatwych do rozróżnienia w powieściach, występować zaczęli ludzie, z mieszaniną przywar i przymiotów, dobrych i złych popędów, stanowiących istotę naszej natury, a znikli bohaterowie, otoczeni aureolą nadziemskich sił i doskonałości<sup>2</sup>.

Krytyk dostrzega, że autorzy przełomu odwoływali się do różnych „zwierciadeł”: od pośrednio wspomnianego w eseju Stendhałowskiego „zwierciadła przechadzającego się po gościńcu”, które było paradygmatem rozumienia literatury przez generację pozytywistów, po modernistyczne lustro – bliskie Carrolowskiemu *speculum* – skoncentrowane na introspekcji duszy zamkniętej w przestrzeni onirycznego snu. „Lustro” modernistów rejestrowało całkiem inne jakości estetyczne i aksjologiczne, niż „zwierciadło”

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: K. Szyborska, *Po drugiej stronie lustra? Dygasiński jako (bajko)pisarz*, w: *Literatura niewyczerpana. W kręgu mniej znanych twórców polskiej literatury lat 1863-1914*, red. K. Fiołek, Kraków 2014.

<sup>2</sup> A. Gruszecki., *W końcu wieku*, „Kronika Rodzinna” 1892, nr 22, s. 674.

realistów, nie zawsze też oddawało manichejską wizję świata, a częściej raczej zamazywało klarowny obraz przywołanej tu jako wzór Szekspirowskiej wizji rzeczywistości. Taki obraz rozumienia literatury, zarejestrowany przez Gruszeckiego, popierało wielu autorów pokolenia postyczniowego. Z tej optyki myślenia wyrastał również Adolf Dygasiński i wydaje się, że właściwie został w niego wpisany przez tradycję literacką.

Postawa twórcy BELDONKA nie jest jednak tak jednoznaczna, jakby to wynikało z opracowań epoki i powinna być zweryfikowana. Wielu badaczy, obserwując twórczy rozwój czołowego polskiego naturalisty, nie dostrzegało faktu, że pisarz przeglądał się również w innym zwierciadle. Dygasiński został zamknięty w pewnym schemacie interpretacyjnym, który często ogranicza badacza zajmującego się jego twórczością. Funkcjonuje on w obrębie dyskursu, który nadaje mu znaczenia z nim nietożsame. Interpretatorzy zatrzymują się często na jego pedagogicznej misji, zapominają natomiast, że funkcjonował w literaturze nie tylko jako pedagog i twórca literatury „osobnej” (korzystam z formuły Cieślíkowskiego), mentor młodych dusz, ich nauczyciel i wychowawca, naturalista, ale również jako (bajko)pisarz, mający dar opowiadania „cudownych” narracji. Przez niedoczytanie i pominięcie ważny aspekt życia i twórczości autora BELDONKA umyka w rozważaniach historycznoliterackich, co stanowi istotną lukę w biografii pisarza. Ponadto jego bajki i baśnie, zwłaszcza te wchodzące w skład zapomnianych już CUDOWNYCH BAJEK, lekceważono dotychczas na gruncie badawczym i spychano je na margines piśmiennictwa, a ich właściwa ranga uległa zatarciu. Bajka „polskiego Kiplinga” nie doczekała się całościowej analizy treści i motywów dla niej najistotniejszych, które stanowią o jej wartości. Nie doceniano go również na tle bajkopisarzy epoki, by wymienić tu Sienkiewicza, Konopnicką czy Świętochowskiego, których twórczość przeznaczona dla dziecięcego czytelnika również znalazła się w historycznoliterackim limbo. Tymczasem jego dorobek bajkopisarski wymaga odświeżenia i (od)czytania na nowo na różnych poziomach znaczeń.

Myślę przede wszystkim o lekturze Dygasińskiego w kontekście Lacanowskim, który pozwoli odsłonić problemy dotąd nieprzywoływane w badaniach nad twórczością pisarza. Pragnę bowiem pokazać inną twarz Dygasińskiego – jako bajkopisarza i w tym celu „przyłożyć” do niego lustro baśni i odpowiedzieć na pytania: co dla pisarza wynikało z przeglądania

się w baśni jak w zwierciadle? Jaki zespół znaczeń uruchamiają w tym nowym kontekście bajki Dygasińskiego? Czy udaje się Dygasińskiemu – posługując się słynnymi słowami z dzieła Carrolla z *ALICJI W KRAINIE CZARÓW* – „przejsć na drugą stronę lustra”? A jeśli tak, to co tam odnajduje? W niniejszym szkicu postaram się prześledzić również, idąc tym tropem, doświadczenie lustra w twórczości Dygasińskiego.

## Dygasińskiego zmagania z baśnią

Na początku należy jednak zweryfikować stosunek Dygasińskiego do baśni, która zajmowała go od początków kariery pisarskiej. Wspominał o niej zarówno w swoich nieliterackich tekstach: listach i publicystyce, szkicach paranaukowych, jak i w literaturze pięknej. Na kształt jego programu duży wpływ miało zwierciadło epoki, w którym przeglądał się twórca. We wczesnym okresie twórczości Dygasiński, pokazując jak baśń falsyfikuje obraz rzeczywistości, próbował ją odczarować i ostatecznie odsłonić kryjące się za nią zabobony ludu. Bagaż pozytywizmu i pedagogiczna rezerwa oparta na scjentyzmie przysłoniły pisarzowi początkowo wartość fantastyki w rozwoju dziecka. W swoim programie edukacyjnym dla dzieci i młodzieży został uwiedziony pozytywistyczną retoryką i pragnął zastosować zasady wyniesione od swoich mistrzów pióra – Hipolita Taine’a, Edwarda Tyllora czy Augusta Comte’a. Grzegorz Leszczyński, odwołując się do tej dziewiętnastowiecznej przenikliwości pisarza zauważa, że głównym ogniwem takiej podejrzliwości względem baśni było „przeświadczenie bazujące na filozofii Comte’a, że baśniowość przynależy wcześniejszej, mianowicie teologicznej fazie rozwoju ludzkości”<sup>3</sup>. Według badacza, powrót do baśni oznaczał dla Dygasińskiego w rzeczywistości regres, a nie postęp w rozwoju nie tylko dziecka, ale i samej cywilizacji.

Koncepcja bajki Dygasińskiego opierała się na dwóch filarach: pedagogicznym i etycznym. Dominuje w nich podział badający napięcia między dydaktyzmem a fantastycznością oraz między moralnością a degeneracją wartości (H. Wolny, G. Leszczyński). Dygasiński dostrzegał społeczne,

<sup>3</sup> G. Leszczyński, *Złota biblioteka*, w: idem, *Magiczna biblioteka. Zbójcekie książki młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 158.

moralne, ale i psychologiczne konsekwencje baśni, która będąc egzystencjalną matrycą dla dziecka, wpływała na kształtowanie młodego pokolenia, jego wychowanie oraz system wartości<sup>4</sup>. Jak zauważa bowiem Pierre Péju, „baśnie to zwierciadło, w którym powstaje odbicie”<sup>5</sup>. Dygasiński nawiązuje intuicyjnie do tego lustra i obawia się tego, co może w nim zobaczyć młody czytelnik. „Młodsza córka mitu” wzbudza w nim jeszcze nietajony lęk przed konsekwencjami takiego odbicia, które rzutuje również na własną relację pisarza z baśnią.

Początki refleksji nad baśnią przynoszą więc krytyczną ocenę tejże, zawartą w książce *KRYTYCZNY KATALOG KSIĄŻEK DLA DZIECI I MŁODZIEŻY* z 1881 roku. Obok antybaśniowej motywacji uwagę odbiorcy przykuwa sposób oceny utworów w zbiorze. Żadna z bajek omawianych w katalogu nie została przedstawiona jako bezsprzecznie atrakcyjna. Krytyk nie tylko atakował w opracowaniu jej poziom merytoryczny, ale przede wszystkim kwestionował jej autonomię. Podważał fikcjonalny paradygmat bajki i stał na tendencyjną lekcję moralistyki. Skłaniał się więc do realistycznego traktowania „literatury czwartej”, co uchroniłoby ją przed niebezpieczną dwuznacznością. Dygasiński był przekonany, że baśń należy zużytkować w celach wychowawczych i „ująć w karby wyobrażeń”, podporządkować planowi edukacyjnemu. Tego warunku, zdaniem autora, nie spełniała większość europejskich bajek. Komentując *BAŚNIE LUDOWE* w opracowaniu Walerego Przyborowskiego, autor *BELDONKA* zdradza przesłankę swojego późniejszego programu literackiego: „Może by dla małych dzieci wypadało przerabiać baśnie, będące spadkiem po epokach ciemnoty i grubych zabobonów”<sup>6</sup>. Tak więc interpretacje literatury dziecięcej są nie tylko prezentacją kunsztu pozytywistycznej retoryki, ale rekonstrukcją postyczniowego

<sup>4</sup> Helena Wolny pisze, że Dygasiński rozumiał: „że dziecko chłonąc opowieści o królownach i zaczarowanym świecie, w pewien mechaniczny sposób przejmuje wzorce postępowania prezentowane przez autorów”. H. Wolny, „*Cudowne bajki*” *Dygasińskiego*, w: *O Adolffie Dygasińskim. Materiały z sesji naukowej w 75-lecie śmierci pisarza. Kielce 18–19 maja 1977*, red. H. Wolny, Kielce 1979, s. 324.

<sup>5</sup> P. Péju. *Odbicie, cień i portret*, w: idem, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni. W odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum. M. Pluta, Warszawa 2008, s. 235.

<sup>6</sup> A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884, s. 10.

świadczenia tendencyjności w bajce, który daje się odczuć zwłaszcza w artykule *BAJKA*, zamieszczonym w *ENCYKLOPEDII WYCHOWANIA* z 1881 roku. Dygasiński starał się w nim nadać baśni naukowe podstawy, jest już w nim mniej radykalny w formułowaniu sądów. Wacław Woźnowski dostrzegł w jego projekcie próbę pogodzenia „Grimmowskiego animalizmu z ewolucjonizmem Tylora”<sup>7</sup>.

Teoretycznoliterackie poszukiwania Dygasińskiego przynoszą w rezultacie efekty zadziwiające dla samego pisarza. Wbrew bowiem wcześniejszym formalnym założeniom, Dygasiński oddala się coraz bardziej od realistycznego „zwierciadła”. Próżno też szukać w jego późniejszej, baśniowej twórczości artystycznej echa krytycyzmu czy stanowiska antybaśniowego. Jego poszukiwania zamiast tendencyjnego wtajemniczenia w prawdę, wkraczają w feerię cudowności i magii. Perspektywa epistemologiczna ustępuje miejsca egzystencjalnej. Przewrotnie wbrew uprzednim przewidywaniom i kierunkowi jego prac teoretycznych, w pozytywiście budzi się bajkopisarz, a w miłośniku „prawdy” tęsknota za fantazją. Co wynika z tego spotkania ze zwierciadłem baśni?

### **„Bajka nad bajkami”, czyli jak „wyczerpać cudowność”**

Z teoretycznego sprzeciwu pisarza wyłaniają się kontury nowoczesnej baśni. Jeszcze do niedawna w *KRYTYCZNYM KATALOGU KSIĄŻEK...*, omawiając *CUDA NAD CUDAMI. „CZARODZIEJSKO-PANTOMICZNY TEATRZYK W RUCHOMYCH PRZEMIANACH I PRZEŚLICZNYCH OBRAZKACH, DLA GRZECZNYCH DZIECI*”, Dygasiński zarzucał twórcom używanie „krzykliwej” i świecącej tytułatury:

Co się tyczy zewnętrznej formy, wszystko się świeci i błyszczy. Każdy jednak przyzna, że taki tytuł książki, jak powyższy ogłoszony w katalogu, zachęca w sposób istnie jarmarczny do zrobienia nabytku. Wydawca

<sup>7</sup> Wacław Woźnowski pisał, że Dygasiński: „Kładł nacisk na genezę i rozwój gatunku, ale brał za podstawę teorię Grimma. Punktem wyjścia był zatem epos zwierzęcy, wytwór kultury tej odległej chwili, «kiedy istniała pewna wspólność świata ludzi ze światem zwierząt»”. W. Woźnowski, *Bajka pozytywistów*, w: idem, *Dzieje bajki polskiej*, Warszawa 1998, s. 401.

troskliwy i czynny, powinien by wiedzieć, że kupującym książki dla dzieci mniej chodzi o czarodziejskość i piękność, a więcej o realny pożytek małych czytelników. Nie tylko tytuł jest krzyżący, ale i treść sama przypomina poniekąd powieści Borna dla starszych. Wyuzdana fantazja, obfitująca w nadzwyczajności, pozbawione uczciwej tendencji, nie może liczyć na poparcie rozumnego ogółu<sup>8</sup>.

Tymczasem przywoływany tu jego zbiór bajek, zatytułowany CUDOWNE BAJKI, już samym tytułem włącza ów krzykliwy ton „cudowności” w obręb baśni autora. „Cudowność” ta zresztą staje się dla pisarza ważną kategorią artystyczną, mającą zaciekawić dziecko. Początkowo ujemnie waloryzowana fantastyczność, obecnie staje się główną zasadą konstrukcyjną opowieści Dygasińskiego. Rezygnuje w niej z formalnej oszczędności środków na rzecz „wyczerpywania cudowności do ostatnich granic”. W listach do Witkiewicza z tego okresu pobrzmiewa zachwyty nad tą fantastyczną siłą bajki:

Staralem się w tej ostatniej wyczerpać cudowność do ostatnich granic i przekonać się, o ile dzieciom przypada do smaku ten element i tak wygórowany. Otóż żactwo od 8-u do 10-u lat pali się do „Królewny Zorzyczki”; słuchają tego zapamiętane, choć mało co pamiętają po przeczytaniu im tego. Dobrze, że potem zarzucają pytaniami<sup>9</sup>.

W tym przypadku trzeba więc raczej mówić o jakimś twórczym pogodzeniu się Dygasińskiego, chcącego dotrzeć do młodego czytelnika, paralelnym z poszukiwaniem dla swojej sztuki nowych sposobów wyrazu. W liście do Antoniego Sygietyńskiego napisze bowiem: „pragnę zrobić rzecz większej wartości dla dzieci”<sup>10</sup>.

Na marginesach nieufnego i krytycznego podejścia rozkwitnie więc zauroczenie nowym projektem bajki. Dygasiński podkreśla, że fantastyka i cudowność wywierają ogromny wpływ na rozwój abstrakcyjnego myślenia dziecka, a świat fantastyczny rozbudza jego wyobraźnię. Przesunięcie to

<sup>8</sup> A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży...*, s. 10.

<sup>9</sup> List A. Dygasińskiego do S. Witkiewicza z 30 marca 1892, w: A. Dygasiński, *Listy*, Wrocław 1972, s. 727.

<sup>10</sup> List A. Dygasińskiego do A. Sygietyńskiego z 18 lutego 1892, w: *ibidem*, s. 754.

pozwoili pisarzowi bezkolizyjnie wkroczy na drogę cudowności, która staje się podstawowym wyznacznikiem baśni. Dygasiński znalazł psychologiczne wytłumaczenie potrzeby przekraczania normy realizmu, które pozwoliły mu otworzyć się na świat bajki.

Ostatnie lata XIX stulecia przynoszą w dorobku pisarza kilka pozycji, które są praktycznym zastosowaniem tej „cudowności”. Część z utworów drukowana była na łamach prasy (ŻEL, DWA DIABŁY, BORUTA, MISTRZ TWARDOWSKI, PROMETEUSZ, ZEUS I EUGENES, NOWOŻYTNE WĘDRÓWKI PO EREBIE), z czego jedynie CUDOWNE BAJKI doczekały się osobnej edycji w 1896 roku<sup>11</sup>. Komponowany z niezmierną starannością – choć niedomknięty – zbiór tekstów Dygasińskiego o „cudowności” i świecie, ogniskuje się wokół specyfiki dziecięcego postrzegania fantazji oraz ludowego sposobu patrzenia i nasłuchiwania<sup>12</sup>.

Helena Wolny mylnie szukała jednak w tym zbiorze wyłącznie „realistycznych” rozwiązań cudowności:

Zwykle w toku akcji poruszone są cudowne siły, ale w końcu nie one zwyciężają, lecz te wartości, które pisarz najbardziej ceni: rozum ludzki, szlachetne postępowanie i dobroć serca oraz trzeźwość umysłu, ogarniającego trudną sytuację, w jakiej człowiek się znalazł<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> A. Dygasiński, *Cudowne bajki*, Warszawa 1896. Tom zawierał następujące tytuły: *Król Huk-Puk; Byś i Dys; Syn boginki; Łabędzie; Dzieci; Zuchelek i wilczyško; Jaskier; Kos; Cierniak i tęcza; Janek Ćwieczek; Pan z dużą głową; Królowna Zorzyczka* i doczekał się kilku wydań książkowych, m.in.: w 1925, 1939, 1957 i 1984 r. *Huk-Puk* i *Syn boginki* były własnymi kompozycjami Dygasińskiego, pozostałe – przerobionymi ludowymi tematami, które zaczerpnął z tradycji ustnej. Wszystkie cytaty w artykule pochodzą z wydania z 1925 roku.

<sup>12</sup> Praca nad bajkami stanowiła ważny proces i zapalała artystę do stworzenia dzieła wyjątkowego, również w kontekście edukacyjnego podziału wiekowego, co poświadczają listy pisarza do Witkiewicza oraz do wydawcy bajek Paprockiego.

<sup>13</sup> Helena Wolny zauważyła: „Wprawdzie pisarz wprowadza dziecko w zaczarowany świat demonicznych istot [...] i rozwiązuje trudności bohaterów przy pomocy magicznych przedmiotów lub słów [...], ale w ostateczności zwyciężają spotęgowane siły przyrody opanowane przez mądrego i szlachetnego człowieka”. H. Wolny, *Literacka twórczość Adolfa Dygasińskiego. Studia*, Kielce 1991, s. 130.



Dygasiński zwraca bowiem swoje oblicze w CUDOWNYCH BAJKACH właśnie ku tej wcześniej branej w karby przez rozum „cudowności”. Dążenie do wyczerpania cudowności w przygotowywanym zbiorze, od magicznych postaci czerpanych z obszaru demonologii polskiej po nowe rozwiązania narracyjne, doprowadziło autora do stworzenia nowego typu bajki, którą nazwał w jednym z listów do Stanisława Witkiewicza „bajką nad bajkami” („ZORZYCZKĘ skończyłem i oddałem Paprockiemu, a on zapewne Ci ją już posłał; przy sposobności napisz, jak znajdujesz tą bajkę nad bajkami”)<sup>14</sup>. Tkanką jej czyni literackie „fantazje”, „fantasmagorie”, „fantazmaty”, które przede wszystkim miały na celu zademonstrowanie najciekawszych wytworów fantazji słowiańskiej, wcale nie tak sielankowo nastrojonej, jakby się Dygasińskiemu początkowo wydawało. Jolanta Sztachelska zauważa, że wprowadzenie do utworów pisarza różnych wariacji „cudowności”, w tym postaci realnych i cudownych, pozwala traktować zbiór Dygasińskiego za tekst „zapowiadający nowy kształt literatury fantastycznej dla młodego człowieka”<sup>15</sup>. Dały one początek nowoczesnej bajce, która łączy w sobie skrajność dwóch luster – realistycznego i modernistycznego – rozwiniętego w XX-wiecznej koncepcji przez realizm magiczny. Dygasiński przechodzi więc w baśni wraz ze swoimi bohaterami ze świata realnego do krainy dziwów i niezwykłości i rozpina przed czytelnikiem świat magiczny, który odnalazł przeglądając się w lustrze baśni. Warto w tym miejscu przyrzeć się bliżej enigmatycznej baśni, ŁABĘDZIE, w której autor najbardziej przybliżył się do Carrolowskiego lustra, a oddalił od Stendhalowskiego portu.

## Po drugiej stronie lustra?

Kształt, jaki historii nadał Dygasiński, jest wyraźnie podporządkowany tej prawdzie, w której Lacanowska „faza lustra” odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tożsamości bohatera bajki. Bajarz Dygasiński opowiada w niej „starą historię o łabędziach i jednym chłopcu, Stachu” (s. 41). Syn borowego zniechęcony nauką, popadł w melancholię i przesiadywał nad

<sup>14</sup> List A. Dygasińskiego do S. Witkiewicza z 14 kwietnia 1892, w: A. Dygasiński, *Listy...*, s. 729.

<sup>15</sup> J. Sztachelska, *Od Darwina do mitu. Rzecz o Adolfie Dygasińskim*, „Litteraria Copernicana” 2009, nr 2, s. 38.

jeziorem Łabędzichą, od którego stronili okoliczni mieszkańcy, a „gdzie go wyraźnie coś ciągnęło” (s. 42). „Zakłęte jezioro” miało złą sławę, bowiem działa się wokół niego niezwykłe rzeczy: „dziwne głosy wychodziły nieraz z pod wód jeziora” (s. 42), „huk, niby podziemne dudnienie”, „i czasem jakby wołanie, czasem płacz dawał się słyszeć”. Ponadto:

Opowiadali, jako tam człowieka wyraźnie coś ciągnie do wody i skusić może. Byli i tacy, którzy na jeziorze widzieli jakieś licho wśród topieli, albo na wyspie zasłyszeli śpiewy, co urok rzucały na człeka i wabiły (s. 42).

Świat ten przemawia do bohatera i tylko on jeden „ważył się tam przesiadywać, patrzeć i słuchać” (s. 42). Czynność patrzenia jest tu znacząca, ale nie ogranicza się do biernego podglądania. Bohater „wpatrywał się w wodę”, „przyglądał ciekawie” i wsłuchiwał w wodne odmęty, które pełnią dla niego funkcję lustra. Wodne lustro oferuje Stachowi enigmatyczny i rozbieżny sposób poznania, prowadzi bowiem wzrok dalej poza powierzchnię wody. Spoglądając w to wodne *speculum* chłopiec widzi wszystko z wyjątkiem swojego odbicia. Bohater reprezentuje więc cielesność z fazy, którą Jacques Lacan uznał za brak rozdzielenia na „ja” zewnętrzne i wewnętrzne, tylko wówczas bowiem nie posiada ono jeszcze odbicia i jest jeszcze nieukonstytuowane symbolicznie. Dygasiński w zamian za brak odbicia proponuje jednak bohaterowi przeświecający przez lustro świat. Sygnały, które do niego docierają, świadczą o obecności niewidzialnego „gdzieindziej” w sercu widzialnego. Lustro natomiast pozwala na zetknięcie tych dwóch zupełnie obcych sobie realiów.

Krystaliczna powierzchnia, w której się przegląda podmiot nasycy się symbolicznymi znaczeniami. Jak w pryzmacie, zwierciadło zakrywa tyle samo, ile pokazuje. Bachelard zauważył, że obrazy przezroczystej wody symbolizują młodość, świeżość, dlatego w literaturze wodna powierzchnia łatwo nasycy się erotyką. Taki „subtelny erotyzm”<sup>16</sup> dostrzega w ŁABĘDZIU Dygasińskiego Jolanta Sztachelska. Erotykę wody w baśni uaktywnia figura łabędzia, która według Gastona Bachelarda, oznacza „ewokowanie nagości

<sup>16</sup> Ibidem, s. 37.

kobiecej”: „Ten zaś, kto wielbi łabędzie, pożąda kąpiącej się kobiety”<sup>17</sup>. Złożona gra odbić i zniekształceń sprawia, że Stach widzi trzy łabędzie zamiast pięknych panien. Zwierciadło, narzędzie maskowania, kreuje przebranie w postaci łabędzi, które dopiero pod wodą przeobrażają się w kobiety. Kiedy jednak bohater powróci na ląd, będzie widzieć ponownie łabędzie płynące po jeziorze.

Bachelardowski obraz „łabędzia” wyraża pożądanie, a jego śpiew jest wyrazem pragnienia rozkoszy, „pożądania chwilowej miłosnej śmierci”<sup>18</sup>. Chłopiec nieskutecznie próbuje złapać któregoś z nich, ale za każdym razem mu się wymykają. Gra kuszenia („kusiły go jak najwyraźniej”) i wabienia odbywa się po obu stronach: „wabił je do siebie, a one jego wabiły” (s. 43). Dalej natomiast narasta w nim (po)żądanie: „Koniecznym żądał i żądał, ażeby posiadać któregoś z łabędzi, żądał tak bardzo, że już nie miał siły, aby się oprzeć tej chęci ogromnej” (s. 43). Ptaki te są manifestacją czegoś ukrytego w duszy podmiotu, co oddaje retoryka niezaspokojonego pożądania.

Historia ŁABĘDZI zasadza się więc na założeniu, które Lacan określił „popędem śmierci” – wywiedzionym z Freudowskiej koncepcji dążeniem do autozniszczenia. Lacan powiązał go ściśle z Erosem – rozkoszą śmierci zwaną *jouissance*<sup>19</sup>. Dla Stacha łabędzie-panny stają się *signifier* dla samej *jouissance*. To właśnie pragnienie rozkoszy *jouissance* pcha bohatera do posiadania tajemniczych istot. „Wodny Eros” prowadzi bohatera prosto w objęcia Tanatosa, co dodatkowo podkreśla autor w ŁABĘDZIACH stosując metaforykę lustrzano-akwaticzną. Ponadto w psychoanalitycznej interpretacji Bachelarda „śpiew łabędzia przed śmiercią”:

<sup>17</sup> G. Bachelard, *Wyobrażenia i materia*, w: idem, *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*, tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975, s. 119.

<sup>18</sup> Gaston Bachelard pisze: „Obraz łabędzia zawsze wyraża pożądanie. Śpiew łabędzia to śpiew pożądania. Otóż jedno tylko pożądanie śpiewa mrąc i mrze śpiewając – pożądanie seksualne”. Ibidem, s. 122.

<sup>19</sup> L. Bailly, *Unspeakable Need, Unquenchable Desire: Need, Speech, and Desire*, w: idem, *Lacan. A Beginner's Guide*, Oxford 2009, s. 119.

[...] można tłumaczyć jako wymowne zaklęcia kochanka, jako żarliwy głos uwodziciela tuż przed punktem kulminacyjnym, przed chwilą tak zgubną dla egzaltacji miłosnej, że w istocie stanowi ona zgon miłości<sup>20</sup>.

W utworze zachodzi więc synteza lustra, wody, łąbędzy oraz śmierci. Bohater zatracza się w kontemplacji własnego pożądania, które prowadzi go do utonięcia. Parafrazując słowa Bachelarda, pożąda mrąc i mrze pożądając. Transgresja na drugą stronę jest prosta, ale przejście przez lustro przypomina łagodne samobójstwo, rana jest niedostrzegalna i śmiertelna. Stach podążając za pożądaniem dostaje się na sam środek toni jeziora i wpada do wody<sup>21</sup>: „wpadł w wodę i na dno poszedł. Zniknęły na jeziorze łąbędzie, zniknął Stach [...]. Skusiło go, pociągnęło i pewnie przepadł w wodzie!” (s. 43). Nie zamienia się jednak w topielca *sensu stricto*. Jego wkroczenie wiąże się bowiem ze śmiercią symboliczną. Jadwiga Wais w *ŚCIEŻCE BAŚNI* zauważa, że takie baśniowe obrazy śmierci pomagają zrozumieć sens niewidzialnego świata naszej wewnętrznej biografii. Nadają jej widzialną formę, tworząc „drugi” rzeczywisty świat:

W wielu [...] opowieściach bohater nagle wpada do „drugiego” świata. Wpada dosłownie lub ktoś go wrzuca, najczęściej do studni lub do dziury w ziemi. Jest to dziwny upadek, przyjazna trauma. Bohater nie ginie, nie topi się, nic sobie nie łamie, nie jest nawet wystraszony, czy zdziwiony. Zamiast wody lub ciemności znajduje na dole całkiem nowy kraj. [...] W przeciwieństwie do *ALICJI W KRAINIE CZARÓW* świat ten nie jest podchwytlwym rebusem, lecz jest taki sam jak ten, z którego bohater przybył – rzeczywisty<sup>22</sup>.

Dygasińskiego zajmuje więc nie tyle zagubiona między różnymi piętrami bytu: ziemskim i niebieskim postać bohatera, ile świat jego wewnętrznej biografii. W tym celu bohater przenosi się do innego świata, który jak ongiś Alicja w krainie czarów Lewisa Carrolla, jest krainą „po drugiej stronie”.

<sup>20</sup> G. Bachelard, *Wyobraźnia poetycka...*, s. 121-122.

<sup>21</sup> Dygasiński wykorzystuje tu starożytne wierzenia, według których patrzenie w lustro było równoznaczne z zapraszaniem śmierci, ponieważ odbicie więziło duszę.

<sup>22</sup> J. Wais, *Baśń we współczesnym świecie*, w: eadem, *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, Warszawa 2007, s. 59.

Hélène Cixous zauważa jednak, że „tamta strona lustra” nigdy nie była niczym innym, jak „tą stroną lustra”. Badaczka zaznacza, że dzieje się w tym lustrze jeszcze coś innego, co wymaga odniesienia go właśnie do Lacanowskiej „fazy lustra”. Lustró jest w tym procesie identyfikacji również miejscem transgresji, w którym podmiot odkrywa swoją tożsamość i kontaktuje się ze swoją fantazją – sobą wyobrażeniowym. Sabine Melchior Bonnet pokazuje tę logikę lustra, bazującą na idei platońskiej jaskini:

Nasz związek z lustrem może okazać się próżny i zgubny, ale początkowo jest uwodzicielski, ponieważ czerpie swój blask z gdzieindziej w Platońskim raju. [...] 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. Inna logika, logika snów i pragnień, wolna od mimetycznej rywalizacji nakazuje tę „inną” stronę. Ale przejście jest tu także transgresją. [...]. W taki sposób mała Alicja Lewisa Carrolla rozpoczyna swoje przejście do krainy czarów<sup>23</sup> [tłum. K.Sz.].

Tak również zaczyna się *rite de passage* Stacha z baśni Dygasińskiego, który tworzy ze snów własną „krajnę czarów”: „Wszystko to było jakieś inne, nie takie, jak na ziemi: lepsze, piękniejsze, daleko bardziej się podobało” (s. 45). Piękne panny, przestrzegają bohatera, że jeśli postanowi z nimi zostać w tej krainie, czeka go śmierć:

Tylko pamiętaj – odzywa się inna – że gdybyś chciał wrócić do swoich, musisz to zrobić zaraz, w tej chwili! Potem będzie już za późno. Taki, co u nas parę dni zabawi, już się na ziemi nie utrzyma i śmierć go nie minie (s. 44).

Osoba, która pozostanie po tamtej stronie, ryzykuje więc trwałą śmiercią. Bohater podejmuje to ryzyko, brutalne bowiem wtargnięcie do

<sup>23</sup> S. Melchior-Bonnet, *Mirror Fragments*, w: eadem, *The Mirror. A History*, New York – London 2002, s. 262.

„gdzie indziej”, świata zasadniczo zamkniętego, intymnego, pobudza go do dążenia szlakiem Heideggerowskiego „bycia ku śmierci”. Dygasiński dodatkowo skomplikował tę krainę przez użycie podwodnych lusterek, z których zbudowany jest pałac, w którym znalazł się Stach („Jedne ściany były ze zwierciadeł, na innych pełno pięknych malowideł. Wszystko się lśniło od złota, mieniło kolorami tęczy” (s. 44)). Tworzy optycznie pomnożoną i zwielokrotnioną konstrukcję przypominającą gabinet lusterek. Cała geografia fantazji jest połączona z fragmentami tego wodnego lustra, włączając otaczający pałac *locus amoenus*, który również go odurza: „Stach aż zawrotu głowy dostał od tego i był, jak człowiek pijany. Szedł odurzony, olśniony i słówka jednego nie mógł wymówić” (s. 44). Bohater myśli, że dostał się do raju: „Ach ! ja się z pewnością dostałem do raju” (s. 44). Tu również, w przestrzeni deziluzji i oczarowania cudownością, odbywa się proces identyfikacji w podwodnym lustrze. Jediną anomalią, która pojawia się w tym locum jest subtelna, prawie niedostrzegalna inwersja zastanej przez bohatera przestrzeni. Świadczy o tym odwrotny bieg wody, która zamiast opadać na dół unosi się w górę: „Z marmurów były tam w górę grubymi strumieniami wody, które tryskały w miliony kropel, błyszcząły w słońcu jak diamenty i miły chłód roznosiły wszędy” (s. 44).

Podobne przedstawienia raju jako krainy „pomiędzy” i „gdzie indziej” mają bardzo długą tradycję, jednakże czas przemian wyobrażeń mitu zaświatów przypada głównie na koniec lat 90. XIX wieku, by wspomnieć tu obraz Charlesa Kingsleya, który w WODNYCH DZIECIACH stworzył podwodny raj dla niechcianych dzieci, czy George’a MacDonalda NA SKRZYDŁACH PÓŁNOCNEJ WICHURY prowadzącego swego małego bohatera na tamtą stronę Północnej Wichury, a kończąc na innym figuratywnym „Elizjum” z Carrolowskiej „Krainy Czarów”. Polskie raje również były wyraziste na tle epoki przełomu. Świętochowski w HYMNIE NIEMYCH prowadzi duchy przez podwodną krainę i stawia przed oblicze Apolla, który tytułowy hymn oniemiałych określa jako: „wielodźwięczny Chór uczuć, stłumionych na ziemi” i daje je jako „natchnienie dla żyjących na ziemi”<sup>24</sup>. Henryk Sienkiewicz zaś w DWÓCH ŁĄKACH ukazuje, że Łąka Śmierci – „wieczna kraina zapomnienia” jest niepokojąco bardziej pociągająca dla człowieka,

<sup>24</sup> A. Świętochowski, *Hymn niemych*, w: idem, *Pisma*, t. 3: *Bajki*, Kraków 1897, s. 78.

niż Łąka Życia („urokiem cudnej krainy przyciągani” ludzie podążają do krainy wiecznego snu)<sup>25</sup>. We wszystkich tych utworach, zarówno z tradycji europejskiej, jak i rodzimej, kraina Śmierci oczarowuje człowieka bardziej niż życie. Kto raz tam zawędrował, ten pragnie tam pozostać na zawsze.

Raj Dygasińskiego oznacza przeciwieństwo transcendentnego elizjum pozytywistów. Bliższy jest mu europejski wizerunek krainy wieczności, badający immanentne wody marzyciela śniącego, raj intymny, do którego zaprowadziły jego bohatera zresztą popędy, pragnienia, a nie jakość życia<sup>26</sup>. Przestrzeń ta zabija pamięć, ale to miejsce *jouissance* nie zabija odczucia braku. Stach „nigdy w tym rajku nie wspomniął sobie domu, nie pomyślał o swoich; zupełnie zapomniał o wszystkim, co dawniej było”. Kraina ta jest wolna od działania czasu, bohater „ani się nawet zmiarkował, że czas płynie” (s. 45), ale mimo to przypomina mu się „to i owo: jakby we śnie, spostrzega matkę, ojca, ubogą chatę rodzinną, stary bór nad Narwią, jezioro Łabędzichę. Widzenia owe powtarzały się coraz częściej i nareszcie Stach zaczął tęsknić” (s. 45). Im dłużej przebywa w tej magicznej krainie, tym bardziej podupada na duchu: „pobladł, wychudł, łyż ciagle miał w oczach” (s. 45), mimo to zaprzecza jeszcze przed pannami z jeziora, że wszystko jest w porządku. Przewrotnie więc nie będąc dłużej więźniem Realnego, staje się więźniem własnej fantazji. Zaczyna tęsknić za domem i „rozmyślać o swem dawniejszem, nieodżałowanym życiu” (s. 46): „W tem widzeniu rozszalony chłopiec zawołał jakby przez sen: – Oddałbym całe swoje życie za to, żeby choć przez godzinę być tam z nimi!” (s. 46). Zaczyna tęsknić za protosymbolicznym porządkiem, ponieważ nie zadomowił się poza jego przestrzenią. Lang zauważa właściwość takiego „braku”: „W samym centrum braku i zapomnienia tkwi zarzewie kolejnego braku, kolejnego zapomnienia”<sup>27</sup>.

Stach nie jest jeszcze gotowy na połączenie niedojrzałej zmysłowości z duchowością, dlatego ponownie powraca do świata wyobraźniowego, by zbadać przestrzeń i zobaczyć, co mu ona proponuje. Kiedy przebudził

<sup>25</sup> H. Sienkiewicz, *Dwie łąki*, w: idem, *Baśnie i legendy*, Warszawa 1975, s. 29.

<sup>26</sup> Dygasiński mnożył w swoich baśniach sytuacje, w których postać przekracza lustro, np. w *Synu boginki*.

<sup>27</sup> H. Lang, *Język i nieświadomość. Podstawy teorii psychoanalitycznej Jacques'a Lacana*, tłum. P. Piszczatowski, Gdańsk 2005, s. 349.

się na łódzie dostrzegł znikające na horyzoncie trzy łabędzie: „Oto leżał nad brzegiem jeziora Łabędzichy, a gdy okiem po wodzie spojrzął, widział w oddaleniu płynące te same trzy łabędzie, co je pragnął złowić” (s. 47). Wraca więc do domu i opowiada swoją niezwykłą przygodę. Chce pozostać w świecie symbolicznym, szukać *jouissance* w domu, ale nikt z rodaków go nie rozumie. Przeglądając się w biednym, ale kochanym domu i rodzinie chwilowo odnajduje utracony spokój, ale nie na długo: „Kiedy się już chłopiec w domu nacieszył, kiedy obejrzał wszystko i widział, że prawie żadnej zmiany niema, znowu w jakiś czas zaczął tęsknić do owego raj, gdzie mu przy tych ślicznych pannach tak dobrze było” (s. 47). Raj ten jednakże okazuje się obłożony zakazem prawa Matki, która zabrania synowi udawania się nad Łabędzichę. Wkracza więc ponownie w świat zakazów i nakazów, ponownego rodzicielskiego ograniczenia, a więc zaspokajania własnej *jouissance*. Powraca ból straty i braku, który jest istotną częścią gry odzyskiwania straconego obiektu pożądania. Stach zdobywa jednak świadomość językową, a pragnienie uzyskuje zasadność do wyrażania siebie, gdyż nie musi dłużej obawiać się sankcji świata realnego. Zapytany jednak przez matkę: „Stachu, powiedz mi, czego ci brakuje?” (s. 48), nie może odpowiedzieć, bowiem społeczny gorset nie pozwala dobremu synowi odkryć przed matką swojego pożądania. Dalej narrator odkrywa jego prawdziwą intencję: „A w duszy myślał o przeslicznych trzech pannach” i dalej: „Jak ja teraz żyję! – myślał – Przecie tu a tam nie ma żadnego podobieństwa” (s. 48). Ponieważ odczuwa pożądanie i wiąże się ono z doświadczeniem braku, powraca do miejsca, w którym ów brak był zaspokojony.

Dopiero przewyciężenie rodzicielskiego zakazu pozwoli bohaterowi wkroczyć na stałe do świata symbolicznego, w którym niewypowiedziane dotąd pragnienie staje się rozpoznany. Stąd nie umiera od razu, a dopiero po zaspokojeniu *jouissance*.

Bohater Dygasińskiego, podobnie jak na początku opowieści, wpatruje się więc w lustro wody, ale świadomie już szuka tego, co znajduje się po drugiej stronie: „Jednego dnia usiadł tak, długo się wpatrywał w czyste, gładkie wody, długo słuchał rozmaitych głosów, które do uszu jego dochodziły z głębi jeziora, z trzciny i sitowia; nareszcie zasnął” (s. 48). Tym razem jest to jednak sen wieczny. Rodzice odnaleźli na brzegu ciało syna: „Ale on już nigdy nie wstał – bo zasnął na wieki” (s. 48). Dygasiński nie daje odpowiedzi



na pytanie, czy bohater ponownie zszedł do podwodnej krainy. Pojawiają się w tekście jedynie subtelne aluzje, świadczące o kosmicznej obecności łabędzi, którą symbolizuje odbłask księżyca obwieszczający śmierć bohatera. Pierwszy raz w baśni Dygasiński odsłania też twarz Stacha: księżyc „światłem swoim obijał wodę i oświecił bladą twarz chłopca”. Jest to jednak odbicie martwego chłopca. Okazuje się, że w odzyskiwaniu *jouissance* nigdy nie chodziło o zachowanie jedności ciała bohatera, zbudowanie relacji w świecie realnym z matką, ale o kompensację braku, jaki zapewnia Łabędzicha. Baśń nie daje szczęśliwego, łatwego zakończenia – w przeciwieństwie do ALICJI... Carrolla. Pokazuje, jak popędy zaprowadziły Stacha na krawędź między życiem i śmiercią, by w końcu go z niej zepchnąć do cudownego świata fantazji. Dygasiński wykorzystuje poetycki żywioł (łabędź, woda) do penetracji wewnętrznego świata bohatera, jego *jouissance*. Bada immanentne wody marzyciela.

To, co osiągnął w baśni Dygasiński, przerosło znacznie jego oczekiwania. Kierując twórczość ku przemianom nowoczesności, baśń Łabędź jest przykładem najdalej posuniętego wyjścia autora BELDONKA na „drugą stronę lustra”. Utrwała egzystencjalny konkret zapisany w rozdartym między swoimi pragnieniami bohaterze. Balansując pomiędzy urokliwą magią a okiełznaną grozą wewnętrznej biografii bohatera, przenosi się do magicznej krainy zamieszkałej przez baśniowe panny. Odkrywa „inne światy” funkcjonujące tuż obok. Tworzy w tym celu *collage* realistyczno-modernistyczny. Stendhalowskie zwierciadło, z którego nigdy nie zrezygnował w swej twórczości, w baśni okazało się niewystarczające. Dopiero drugie lustro pozwoliło mu wprowadzić przez szczelinę duchowość młodego człowieka i ukazać jego skonfliktowanie z samym sobą. Dygasiński przekraczał więc w CUDOWNYCH BAJKACH Rubikon, za którym odnalazł okaleczoną przez dydaktyzm baśń, do której miał początkowo ambiwalentny, wręcz negatywny stosunek. Wpływał w swoich poszukiwaniach artystycznych na *mare tenebrum* baśni i przekroczył granicę narracji realistycznej, którą wyznaczało dotychczas Stendhalowskie „zwierciadło przechadzające się po gościńcu”, kierując swą twórczość ku przemianom nowoczesności. Gdy przegląda się w *speculum* baśni, wówczas jego narracja oscyluje na pograniczu snu i jawy, żywiąc się mitami późnego pozytywizmu i zniekształconymi echemi folklorystycznymi, tworząc pełną cudowności feerię.

### 3. OBRAZ BOHATERA DZIECIĘCEGO W PORADNIKACH KONSOLACYJNYCH *COMFORT BOOKS* A EWOLUCJA ARCHETYPU *PUER AETERNUS*<sup>1</sup>

W jednym z mitów zjawia się tajemnicza postać dziecka, ulatującego do nieba. Ta jedna z wielu historii, zdawać by się mogło najmniej stosunkowo znaczących w całej mitologii, z pewnością jedna z krótszych, odegrała znaczącą rolę w historii żałoby. Pamiętać ten mit może garstka czytelników, zdawałoby się profesjonalni filolodzy. Zawiera wyzwanie pozostawione tym, którzy pozostali na ziemi. Przypomnijmy tę historię. Zeus zakochuje się w małym chłopcu, pięknym księciu Ganimedesie i przybrawszy postać orła porywa go na Olimp, aby roznosił ambrozię oraz nektar bogom. Tradycja przedchrześcijańska stworzyła zatem mityczny obraz dziecka porwanego przez Boga, naznaczając go, nie intencjonalnie, pewnym wymiarem homoerotyzmu, jednak nie płęć odgrywała w nim dominującą rolę. Czym jednak jest ten obraz? Mit Ganimesesa funkcjonuje w powszechnym obiegu jako źródło narracji historycznej i kulturowej, rozumiany bywa też jako archetyp niosący konsolację. Tradycja chrześcijańska, za sprawą kolejnych wizji tego uniesienia, zrobiła z niego opowieść o dziecku, które porwane

---

<sup>1</sup> Artykuł stanowi rozwinięcie fragmentu rozprawy doktorskiej *Mors immatura. Dziecko i śmierć w literaturze i kulturze 2 poł. dziewiętnastego i w początkach dwudziestego wieku (na tle europejskim)* napisanej pod kierunkiem prof. Jolanty Sztachelskiej. Opublikowany w *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. K. Slany, Warszawa 2018.

do nieba uniknie w ten sposób bólu, grzechu i dorastania w grzesznym (doczesnym) świecie<sup>2</sup>.

Oferowany przez kulturę klucz interpretacji mitu Ganimedesa oraz chrześcijańskiej mitologii pozwalał orientować się w świecie nieoznaczonym, niepewnym, nieskończonym. Do czasów nowożytnych niepewność wydawała się znikoma, wystarczało odwołać się do świata wiary, aby przeobrazić zmarłe dziecko w symbol *sacrum*, swoistą żywą ikonę. Wszystko ulega zmianie wraz z nastaniem nowożytności. Zbytne zaufanie w zdobywcze nauki – będące wynikiem rozwoju cywilizacyjnego – na nic zdały się w obliczu siły, z jaką w XIX wieku uderza śmierć w najmłodszych, i pustką, jaką ta strata po sobie pozostawia. Człowiek nowożytny pomimo prób racjonalizacji śmierci, zaczął lękać się sfery niematerialnej, pozbawionej wpływu jego logosu, niedostępnej jego percepcji. W poczuciu metafizycznego rozłamu, egzystencjalnego błędzenia, wykorzenia człowieka z transcendencji odrzucał alianse nihilistyczne i skierował swoją wyobraźnię przeciw mechanicystycznej wizji dziecka. Dlatego podniósł do rangi ontologicznego statusu istnienie dziecka w zaświatach i zagospodarował jego istnienie przez kulturowe wzorce tożsame z materialistyczną lub spirytualistyczną wizją raj. Istnieje odtąd potrzeba ciągłego odnawiania tej mitologii, podnoszenia zmarłego dziecka do rangi mitu, do rangi najwyższej świętości lub bóstwa, która jest uogólnieniem prywatnych odczuć żałoby i fascynacji nieskończonością.

Wyrazem tej potrzeby był powstały w XIX wieku gatunek określany jako *comfort book*, w którym mit Ganimedesa odradza się, za każdym razem uruchamiając odmienne znaczenia i konteksty. Pojęcie to – bodaj po raz pierwszy – do dyskursu naukowego (2001) wprowadziła badaczka romantyzmu Judith Plotz w artykule *A VICTORIAN DEATH IN THE FAMILY: JULIANA EWING'S THE STORY OF A SHORT LIFE*, w tradycji polskiej oznacza umownie *poradnik konsolacyjny*<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Interesująca interpretacja tego mitu znajduje się w: E. Langmuir, *Imagining Childhood*, New Haven 2006.

<sup>3</sup> Zob. J. Plotz, *A Victorian Comfort Book. Juliana Ewing's "The Story of a Short Life"*, w: eadem, *Romanticism and the Victorian Childhood*, London 2001, s. 177.

W połowie XX stulecia znaczenie „comfort book” jako gatunku konsolacyjnego pozostaje bardzo szerokie, co wynika z pragmatyki tekstu<sup>4</sup>. Poradniki *comfort books* są przede wszystkim świadectwem kommemoratywnym, ale są jednocześnie czymś dużo więcej, zawierają bowiem syntezę wiedzy na temat „bycia-dla czasu-po-śmierci”, czyli parafrazując Emmanuela Lévinasa, bycia-dziecka-po-śmierci, w którym możemy zobaczyć, jak tworzą się konsolacyjne mity po stracie dziecka. Śledząc tę genologię, zaobserwować możemy kompensacyjny wpływ dziecka na kształtowanie różnych postaw wobec żałoby po jego stracie. W obszarze *comfort books* najbardziej interesować mnie będzie właśnie ten *dziecięcy bohater*, dziecko skrajnego pragnienia, które ożywa po śmierci w nowej formie *archetypu*. To nie tylko piękny mit konsolacyjny, ale mit żywego dziecka, żywego na przekór śmierci, w którym zapisane zostały mechanizmy radzenia sobie ze stratą osoby bliskiej.

Wstępny rekonesans poradników konsolacyjnych pokazuje niezwykłą różnorodność przedstawień dziecka i złożoność archetypów konsolacji. Szwajcarski psycholog i psychiatra Carl Gustaw Jung umieścił „dziecko” na liście archetypów, które stanowią kamienie milowe w procesie indywidualizacji, a dziecko traktował jako „pierwotny element konstruujący psychikę człowieka”. Filozof wyodrębnia przy tym binarną opozycję tego archetypu, tzw. „wieczne dziecko”. Opisuje on według Junga doświadczenie niewyrażalne, stan nieprzystosowania i *boską prerogatywę*, coś nieuchwytnego, „co decyduje o ostatecznej wartości lub braku wartości osobowości”<sup>5</sup>. Takie podejście stanowi o istocie dziecięcej psyche, opiera się na dualizmie ciemnej i jasnej strony psyche, lecz uprzywilejowuje negatywny obraz dziecka zanurzonego w wieczności. Filozof nie neguje co prawda procesu integracji tej ciemnej, instynktowej, infantylnej strony osobowości, sądząc, że w niej tkwi szansa na intensyfikację życia bytu, nie dostrzega jednak przez to roli,

<sup>4</sup> Teksty tu przywołane można podzielić na bezpośrednie lub literackie poradniki konsolacyjne. Szerzej ten problem rozwijam w K. Szymborska, *Mors immatura. Dziecko i śmierć w literaturze i kulturze drugiej połowy XIX i w początkach XX wieku (na tle europejskim)*, Kraków 2019.

<sup>5</sup> K. G. Jung, *Fenomenologia dziecka*, w: *Dzieci*, red. M. Janion, S. Chwin, t. 2, Gdańsk 1988, s. 267.

jaką archetyp wiecznego dziecka odgrywa w procesie żałoby. Jest to dość istotne przeoczenie.

Mimo iż badania nad archetypami są prowadzone od przeszło wieku, na gruncie szerszej refleksji nie spotkałam się z analizą archetypów konsolacyjnych. Uwagę swoją chcę dlatego skoncentrować na zrekonstruowaniu w obszarze gatunku *comfort book* ewolucji tych konstrukcji dziecięcych, którym przypisywano siłę agitacyjną i konsolidacyjną. Ze względu na właściwości estetyki i tematykę, proponuję wyróżnić w obrębie gatunku główne typy konsolacyjnych archetypów dziecięcych: 1) *infans sacer*, 2) heroiczne dziecko, 3) biomorficzne dziecko, 4) aromalne dziecko oraz 5) *puer aeternus*. Przyjrzyjmy się bliżej tym reprezentacjom.

### ***Infans sacer***

Początkowo w literaturze konsolacyjnej dziecięcy bohater ma status świętego wybranego przez Boga, to *infans sacer*. Przedstawienie to koresponduje z chrześcijańską eschatologią, która stworzyła koncepcję wybrania dziecka przez Boga. Poradniki te prezentują ofiarę z dziecka nie jako Kierkegaardowską „absurdalną próbę wiary”, którą Abraham miał uczynić ze swego syna Izaaka, ale ufne ofiarowanie dziecka, które dzięki ofierze Chrystusa miało dostąpić zbawienia. Dziecko w tym paradygmacie nie należy do rodziców, ale do samego Boga, dlatego w śmierci dziecka widziano również odzwierciedlenie śmierci Chrystusa, stąd poprzez ofiarę z życia miało ono współuczestniczyć w zbawieniu ludzkości. Wizja ta bazuje zatem na mesjańskiej koncepcji ofiary z dziecka i opiera się na tanatycznej antropologii. Do najważniejszych tekstów, które starają się sakralizować ofiarę z dziecka, możemy zaliczyć opublikowane kazania pogrzebowe dla ludu: POMOC CIERPIĄCYM [I] NABOŻEŃSTWO ŻAŁOBNE ZA DUSZE ZMARŁYCH Z DODANIEM MODŁÓW W CHOROBIĘ PRZY KONAJĄCYCH (1887) Władysława Tarczyńskiego, modlitwy François René Blota PRAYERS FOR THE DYING, w: THE AGONISING HEART (1869), utwór Walerego Załuskiego MEMENTO MORI, CZYLI NAUKI POGRZEBOWE O RZECZACH OSTATECZNYCH (1892). Teksty te wskazywały możliwość odczytania dziecka jako bytu przygodnego, ale już nie akcydentalnego. Autorzy przekonywali w nich, że śmierć dziecka

powinna być odczytywana jako szczęście, bowiem staje się początkiem życia wiecznego, które ratuje je od grzesznego życia.

Obraz świętego dzieciństwa w *comfort books* nie był zatem początkowo nasycony znaczeniami laickimi, jak w tradycji romantycznej. Istotne przekształcenie archetypu *infans sacer* możemy znaleźć w pracy anglikańskiego teologa, późniejszego katolickiego konwertyty, Ojca Fryderyka Williama Fabera MATKA BOLESNA. WZÓR DLA CIERPIĄCYCH. „U STÓP KRZYŻA” (tłum. pol. J. Prokop, 1895)<sup>6</sup>. Dziecko w mesjańskiej wizji Fabera nie jest ani bytem akcydentalnym, ani podmiotem przygodnym, ale aktywnie działa na rzecz zbawienia ludzkości poprzez ofiarę z własnego życia. Ponieważ ofiara z najmłodszych jest odtworzeniem Boskiego planu zbawienia, dziecko w swym cierpieniu upodabnia się do syna Boga, a przez to przychodzi na świat jako obiekt wyjątkowej uwagi. I jeśli dziecko po śmierci stanowi odrębną ontologiczną jakość, to tylko dzięki tej unikatowej relacji z Maryją i Chrystusem, w której zyskuje wymiar zawieszony między tym co ludzkie, a tym co boskie. W ujęciu wciąż jeszcze odzywa się pogłos romantycznego mesjanizmu, który dziecku przypisywał szczególne posłannictwo wobec ludzkości, ukazaną poprzez *anastasis* dziecka (jego zmartwychwstanie).

Sam Faber rozwija prezentowaną tu koncepcję dzieciństwa w *ETHEL'S BOOK OR TALES OF THE ANGELS* (1858)<sup>7</sup>. Najważniejszą wartością w tym poradniku jest nie tylko pragnienie zrozumienia natury dziecięcego cierpienia, jego źródła oraz samej celowości przedwczesnej śmierci, ale potrzeba zachowania dziecka na wieczność, pomimo jego grzesznej natury. Zbiór ukazuje dziecko w przedsionku nieba jako odrębny byt, którego istnienie dekreteowane jest nie tyle przez niewinne i czyste życie – wszakże do nieba mogą trafić również nieochrzczeni – ale przez samo pragnienie Boga.

Chrześcijańska eschatologia Fabera oferuje model konsolacji oparty już na nowym sposobie przeżywania śmierci dziecka. Źródła tego przekonania tkwią już w „witalizmie mesjańskim” w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadała Agata Bielik-Robson. Autorka w tej formule zapisała osobliwy stosunek do życia jako życia powiększonego. Fundamentem tej tematykacji dziecka jest

<sup>6</sup> F. W. Faber, *Matka Bolesna. Wzór dla cierpiących. „U Stóp Krzyża”*, tłum. J. Prokop Kapucyn, Nowy Sącz 1895. Pierwsze wydanie angielskie ukazało się w 1858 roku.

<sup>7</sup> Idem, *Ethel's Book or Tales of The Angels*, London 1858.

antropologiczna koncepcja, traktująca jego życie jako coś obiecanego, byt wyjątkowy, który zyskuje cechy istoty obdarzonej pełnią życia, coś zadanego w tajemnicy zbawienia, niespełnionego, możliwość możliwości. Ta optyka przeciwstawia się tragicznej wizji raz na zawsze utraconego dziecka. Dzieci cieszyć się będą tym samym rodzajem intensywnego istnienia, jakie dotąd przysługiwało tylko Absolutowi. Autor sublimuje zatem w *ETHEL'S BOOK* życie dziecka ukazując, że śmierć nie kończy jego życia, ale włącza je w wizję powtarzającego się zbawienia świata, jak w baśni *PHILIP'S DEATH*, gdzie „zmarły” chłopiec zasiada po prawicy Boga. Ukazany jest zatem jako żywy w Bogu, a istotowo jego kondycja pozostaje ugruntowana z czysto ludzkiej perspektywy tłumaczenia wiecznego trwania dziecka w niebie, które tu kondensuje się w archetypie świętego dziecka.

W początkach lat 60. XIX wieku obraz ten ewoluuje, w jeszcze inną konceptualizację bycia-dziecka-po śmierci – odsyła jednak do postwitalistycznego rozumienia archetypu *infans sacer*. Odwołuje się on początkowo do *zsekularyzowanej teologii stworzenia* która zasadza się na koncepcji pozamaterialnego życia pośmiertnego dziecka. Egzemplifikuje tę postawę opublikowany w 1850 roku epistolarny zbiór ks. Karola Antoniewicza *POSELSTWO ANIOŁKA W NIEBIE DO MATKI NA ZIEMI*<sup>8</sup>, który doczekał się osobnego wydania w 1870. Był to jeden z najpopularniejszych w Polsce poradników powstałych w XIX wieku<sup>9</sup>. Listy Antoniewicza wskazują na

<sup>8</sup> Dzieło Antoniewicza doczekało się licznych, różniących się w wymowie ideowej, wznowień w latach: 1870, 1901 i 1927. Zmian musieli dokonywać kolejni anonimowi autorzy, ponieważ Antoniewicz zmarł w 1852 roku. K. Antoniewicz, *Poselstwo aniołka w niebie do matki na ziemi*, w: idem, *Poezycje ks. Karola Antoniewicza: Poprzedzone krótką wiadomością o życiu i pismach autora*, „Czas”, Kraków 1861.

<sup>9</sup> Ksiądz Karol Antoniewicz zapisał się w dziejach jako wielki misjonarz i kaznodzieja. Żył w latach 1807-1852. Zanim jednak rozpoczął swą działalność kapłańską, prowadził świeckie życie szlacheckie, ukończył studia prawnicze na uniwersytecie we Lwowie, a w 1833 ożenił się z Zofią Nikorowicz i miał z nią pięcioro dzieci. Dopiero po śmierci żony i dzieci rozpoczął studia teologiczne i wstąpił do Zakonu Jezuitów (1848). Antoniewicz napisał *Poselstwo aniołka...* dla księżniczki Jadwigi z Zamoyskich Sapięhy, która straciła synka Witolda. Zbolała matka znajdowała codziennie na grobie swego dziecka liścik ks. Antoniewicza pisany w imieniu jej „aniołka”, który: „koił i uświęcał boleść macierzyńskiego serca”. Zob. J. Badeni, *Ksiądz Karol Antoniewicz*, Tow. Jez., Kraków 1896; W. Załuski, *Ksiądz Karol Antoniewicz, najbardziej ukochany kaznodzieja*, Warszawa 1901.

nową konceptualizację dziecka w zaświatach. Postać aniołka, odwrotność mitycznej dziecięcości uosabianej przez Ganimedesa, stanowi kreację literacką nie tylko zaskakująco „rzeczywistą”, ale odsłania liczne przymioty wiecznego dziecka. Antoniewicz stworzył poetycki portret dziecka zanurzonego jednocześnie w rzeczywistości pozaziemskiej i materialnej, wprowadza przy tym jednocześnie liczne refleksje o metakonsolacyjnej naturze wpisanej w archetyp *infans sacer*.

Kaznodzieja dość śmiało przekroczył konsolacyjną konwencję opisaną śmierci najmłodszych. Odstąpił nie tylko od mesjańskiego paradygmatu, ale otworzył swój *comfort book* na samo dziecko, na zaskakującą analizę jego statusu ontologicznego po śmierci, wiążąc postać dziecka w swoisty rodzaj apokryficzności. Oczyszczone z przygodności dziecko, zrywając swoje empiryczne doświadczenie ze światem, teraz powraca, by nauczać innych o życiu, doświadczeniu śmierci i naturze Bożej miłości. W takim ujęciu dziecko nie umiera, ale pozostaje żywe dzięki soteriologicznemu zapewnieniu o byciu „dzieckiem Jezusa”, „dzieckiem krzyża”<sup>10</sup>. Anioł działa więc na rzecz zbawienia swoich bliskich oraz osób, które straciły swe dziecko. Autor poszukuje zatem sensu przedwczesnej śmierci w alternatywnej, afektywnej filozofii ludzkiej skończoności, organizowanej przez koncepcję pragnienia dziecka przez matkę, która upatruje w nim ontologicznego ugruntowania dla prawdziwie ludzkiej perspektywy tłumaczenia wiecznego trwania dziecka w niebie.

Antoniewicz nadaje dziecku jednostkowy status w wieczności za sprawą „miłości silniejszej niż śmierć”. Formuła ta – zaczerpnięta z PIEŚNI NAD PIEŚNIAMI – będąca później fundamentem filozofii etycznej Emmanuela Lévinasa oraz Agaty Bielik-Robson, wydaje się porządkować myślenie Antoniewicza o dziecku<sup>11</sup>. Jezuita nieświadomie pokazuje, jak lęk o bycie-dziecka-po-śmierci za sprawą afektu miłości buduje relację matki z dzieckiem-aniołkiem, a dopiero potem z Bogiem. Taki (nie)skończony byt dziecka jest deifikowany w procesie pamiętania. Staje się bytem samym w sobie, idealizowanym, spersonalizowanym, przez potęgę rodzicielskiej miłości do progenitury.

<sup>10</sup> K. Antoniewicz, *Poselstwo aniołka w niebie do matki na ziemi*, Kraków 1870, s. 24.

<sup>11</sup> E. Lévinas, *Bóg, śmierć i czas*, tłum. J. Margański, Kraków 2008, s. 105.



Spadkobiercą tego myślenia o dziecku był francuski jezuita François Rene Blot, który w epistolarnym poradniku LISTY POCIECHY O NADZIEI SPOTKANIA SIĘ W NIEBIE (1863, tłumaczonym na język polski przez Polkę)<sup>12</sup> zwraca szczególną uwagę na naturę pośmiertnego życia dziecka. Do najważniejszych zagadnień zbioru należy pytanie: czy w Niebie dziecko się rozwija i czy wszyscy się poznają, szczególnie rodzice i dzieci? To poszukiwanie jest próbą wskrzeszenia relacji między żywymi a umarłym. Polka za Blotem opisuje, co się dzieje z rodziną w niebie. Przekonuje, że dzieci po śmierci będą umiały rozpoznać swych rodziców, nawet jeśli zmarły w niemowlęctwie, gdyż Bóg uposażył je w miłość do nich, która przekracza granice śmierci.

Nie jest to zatem tanatyczna kontemplacja dziecka, jakby to określiła Agata Bielik-Robson, jaką znajdujemy chociażby w teorii Augustyna, ale kontemplacja postwitalistyczna, przekształcająca dziecko w *infans sacer*, ożywiona przez miłość silniejszą niż śmierć, taką, która po śmierci pragnie złąć się w jedność z ukochanym dzieckiem, a nie roztopić się w miłości z Bogiem. Pragnienie Absolutu staje się drugorzędne. Ten nowy stosunek do nieśmiertelności przypomina o nieskończonej, boskiej naturze dziecka.

Paradygmat konsolacji odwołujący się do rozwojowej koncepcji świętego dzieciństwa znajdziemy również w popularnej powieści Nehemiaha Adamsa AGNES AND THE LITTLE KEY (1863), która w latach 60. XIX wieku stała się bestsellerem literatury konsolacyjnej w Ameryce<sup>13</sup>. Autor stawia podobne pytania co Blot. Stara się rozstrzygnąć, czy dziecko rozwija się intelektualnie i fizycznie po śmierci, chociaż pytanie to dotyczy właściwie kwestii, kto ma większe prawo do dziecka – rodzice czy Bóg:

<sup>12</sup> Pierwsze wydanie francuskie François-Rene Blota (1825-1898) *Au Ciel Se Reconnaît: Lettres De Consolation* pojawiło się w 1863 roku. Polskie edycje Blota to: idem, *Listy pociechy o nadziei spotkania się w niebie*. z fr. na jęz. pol. podług 8-go wyd. tłum. przez Polkę, Kraków 1867. F. R. Blot, *W niebie się spotkamy*, tłum. przez misjonarza apostołskiego, Warszawa 1900. Poradnik powstał na zamówienie księżnej Sapieżyny po stracie kolejnego dziecka. Utwór został przetłumaczony na polski w 1867 roku, tłumaczka ukryła się pod pseudonimem Polka. Tłumaczenie wskazuje na bardziej afektywne i personalizowane podejście.

<sup>13</sup> Opowiada ona o ojcu, który nosi przy sobie klucz od trumny swojej zmarłej córki. Narracja konsolacyjna utworu ogniskuje się wokół problemu, co zrobić z tym symbolem wiecznie powtarzającej się straty – gdzie ją zostawić i przechowywać.

„Uderza mnie”, powiedziałem, „jak bardzo ludzki jest pomysł, by dzieci na wieczność zachowywać w niemowlęctwie i dzieciństwie w Niebie, tak jakby ich dzieciństwo, miało nas uszczęśliwić. [...] Dlaczego umysł dziecka nie miałby rozwijać się w Niebie, podobnie jak rozwija się tutaj? Poza tym, wydaje mi się, iż tym przekonaniem robi się im krzywdę”. „Och! Nie mogę tak myśleć” odrzekła. „Sądzę, że aby dziecko było wiecznie szczęśliwe w Niebie, musi ono pozostawać w prawdziwe błogim stanie, tak, aby w pełni rozwinąć swój umysł. [...] Możesz mieć jednak rację z innych powodów. Myślę, że nie jest wskazane dla dziecka, by na zawsze pozostało niedojrzałe, choćby tylko umysłowo”<sup>14</sup>. [tłum. K. Sz.]

Adams badając sposób istnienia dziecka w zaświatach porusza zagadnienie jego samoświadomości i autonomii. Chociaż dziecko kojarzone jest w tradycji jako istotowo niezmiennie, wyzwolone z inklinacji biologicznych, to pisarz uważa, że po śmierci dojrzewa ono intelektualnie. Autor zapewnia, że pomimo wewnętrznego rozwoju aniołka nie zapomina ono o swym ziemskim życiu z rodzicami i czeka na spotkanie z rodzicami w zaświatach. Twórca odwołuje się zatem do innej konceptualizacji anioła. Staje się on aniołem laickiej wyobraźni, ponadreligijnym symbolem wiecznego życia dziecka, która manifestuje się w archetypie *infans sacer*. Istotową ambiwalencję anioła dostrzegła już Magdalena Jonca. Zdaniem badaczki:

Anioł jako dziecko jest pomysłem pozadoktrynalnym, projektem artystowskim, fantazmatem bliskim zarówno usakralizowanej, co laickiej wyobraźni, produktem kultury elitarnej i zsekularyzowanej kultury masowej, w której gra nie-boską komedię<sup>15</sup>.

Dziecko w tym dyskursie jest rozdarte między ziemią i niebem i tworzy swoisty fantazmat, zaspokajając przez sensory, które skrywają się za jego kreacją, zarówno potrzeby osób wierzących, jak i niewierzących.

W zapisach *comfort book* znajdujemy więc dwie różne realizacje archetypu *infans sacer*. Pierwsza tematyzuje dziecko jako zrodzone dla nieba i realizuje

<sup>14</sup> N. Adams, *Agnes and the Little Key*, Boston 1869, s. 57-58.

<sup>15</sup> M. Jonca, „Anioł pół centymetra nad ziemią”. *Literackie kreacje aniołów-dzieci i ich ikoniczne wyobrażenie*, w: *Anioł w literaturze i kulturze*, red. J. Ługowska, J. Skawiński, Wrocław 2004, s. 290.

topos świętej niewinności dziecka (łac. *puritatis amator*). W obrazie tym dusza dziecięcia ochrzczonego (łac. *parvuli*) zostaje zachowana od skazy grzechu, dzięki czemu może radować się w niebie z Bogiem. W tym wypadku konsolacyjna energia archetypu odwołuje się do paradygmatu witalizmu mesjańskiego, który ożywia dziecko w zaświatach jako niezmiennie *putto*. Zgodnie z logiką tej postawy należy bezdyskusyjnie ofiarować dziecko Absolutowi.

W *poradnikach konsolacyjnych* pojawia się również zupełnie inny sposób postrzegania zmarłego dziecka jako *zrodzonego dla ziemi*. Archetypowa energia konsolacji *infans sacer* odwołuje się do źródła nieskończonej energii życiowej, przez co zakłada ona potencjał wzrostu w byciu-po-śmierci-dziecka. Dziecko w tym ujęciu może zostać duchowym przewodnikiem rodziców po prawdach wiary.

Martin Heidegger nie przewidywał takiej formy istnienia bytu, bowiem śmierć w jego koncepcji to przejście do *niebycia-już-tu-oto*. Człowiek w koncepcji niemieckiego filozofa nie był w stanie przeżyć doświadczenia własnej pełni, gdyż w chwili śmierci przechodził do niebytu. Jego interpretacja zasadzała się więc na przypuszczeniu, że *Dasein* odnosiło się jedynie do cielesnej, świadomej sfery istnienia bytu, nie uwzględniało natomiast jego niematerialnej, metafizycznej formy, a więc *pneumy*. W kontekście omawianych tu tekstów pojawia się możliwa spekulacja odnośnie do koncepcji DASEIN Heideggera, który dokonał dyslokacji w koncepcji życia ludzkiego, odrzucając jego bycie-po-śmierci nawet w ujęciu teoretycznym.

Na podstawie analizy *comfort books* widzimy, że dziecko w momencie śmierci często nie staje się ontologiczną pełnią swej postaci, jak chciał tego Heidegger, ale jego „jaźń” trwa dalej w duchowej lub materialnej postaci. Opisanie rzeczywistości niedostępnej apriorycznie wymaga zatem nowego, bardziej pojemnego pojęcia. Dlatego proponuję wprowadzenie kategorii *Dasein aeternum* (*Da*), która pozwala opisać i zweryfikować ontologiczny status dziecka *po tamtej stronie lustra*, gdzie człon *aeternum* odnosi się do życiorysów nieskończonych, trwających poza czasem linearnym w przestrzeni metafizycznej, zrodzonych w natalistycznej rzeczywistości. *Dasein aeternum* opisuje również mechanizm konsolacji, który polega na sublimacji pragnienia ziemskiego życia w stronę laickiej lub sakralnej transcendencji.

Archetyp *infans sacer* jest zatem uniwersalnym praobrazem nieświadomości zbiorowej i indywidualnej, który zapisuje jedyne w swoim rodzaju bycie dziecka, które transcenduje Heideggerowskie *Dasein*<sup>16</sup>. Proces ten można zobrazować jako  $Da=\infty$ . Ta projekcja zaświatowego dziecka jest fascynująca i wymaga szerszego omówienia na wybranych przykładach.

## Archetyp heroicznego dziecka

Pod koniec XIX wieku, gdy dziecko przestaje uczestniczyć w providen-  
cjalnej wykładni istnienia, wyzwala się również z witalizmu mesjańskiego,  
przestaje być anonimową bytnością, schowaną za Absolutem, również  
literatura konsolacyjna ulega przekształceniu i otwiera się w dużej mierze  
na *Dasein aeternum*. Pisarze szukając mitów dziecka zwyczajnego, nieświę-  
tego, które nie było brane dotąd pod uwagę, odkrywają coś zaskakującego  
w archetypie świętego dziecka. Niepostrzeżenie wieczność przestaje być  
mierzona miarą chrześcijańskiego Boga, spowita zostaje elizejską łuną,  
która zmienia tonację kolejnych konsolacyjnych mitów, które mnożą się  
w XIX wieku nie tylko w literaturze użytkowej, ale *comfort book* otwiera  
się na nowe formy gatunkowe przenikając do: intymistyki i baśni, powieści  
konsolacyjnej, traktatu konsolacyjnego. W obliczu tej transformacji daw-  
ne nieafektywne formy przesuwają się od transcendencji do immanencji  
i przekształcają archetyp *infans sacer* w archetyp heroicznego dziecka. Ten  
nowy typ konceptualizowania bohatera dziecięcego oferuje nowe pokłady  
konsolacyjnej energii, ponieważ ofiarowuje dziecku takie obszary wyobraź-  
niowe, które wychylają się ku postwitalistycznej kontemplacji dziecka wy-  
rastającej z siły Erosa, a nie kultu Tanatosa. Znaleźć go można w powieści  
Juliany Ewing w *THE STORY OF A SHORT LIFE* (1885)<sup>17</sup>. Autorka opowiada tu

<sup>16</sup> Koncepcję Heideggera opisał K. Michalski, *Plomień wieczności. Eseje o myślach Fryderyka Nietzschego*, Kraków 2007.

<sup>17</sup> J. A. Plotz, *Punch Reads Aunt Judy. Kipling, Ewing, and Uses of Children's Literature*, w: *Twice-Told Children's Tales: The Influence of Childhood Reading on Writers for Adults*, red. B. Greenway, New York-London 2013, s. 184. Juliana Horatia Ewing 1841-1885. Zapomniana współcześnie pisarka literatury dziecięcej była pionierką nauk botanicznych dla najmłodszych. Autorka licznych książek dla dzieci *Aunt Judy's Tales* (1859), *Jackanapes* (1869), *Daddy Darwin's Dovecote* (1881) redaktorem *Aunt Judy's Magazine*.

historię małego kaleki Leonarda, który marzy o tym, by zostać żołnierzem, służyć Królowej i ojczyźnie. Chociaż jego zdrowie mu na to nie pozwala, pragnie dokonać bohaterskiego czynu, dlatego dzielnie znosi przeciwności losu, jakie stawia przed nim choroba. W ujęciu Ewing odwaga dziecka w zmaganiu się z własną słabością zrównana zostaje z aktem patriotyzmu. Pisarka pokazuje, że śmierć sama w sobie wymaga od dziecka wykazania się dojrzałością i heroizmem, mniej efektywnym co prawda niż waleczna śmierć na polu bitwy, ale równie wartościowym. Mottem tej postawy jest rodowa dewiza chłopca, która brzmiała: *laetus sorte mea*, czyli „zadowolony ze swego losu”. Tym samym śmierć Leonarda można potraktować jako epifanię archetypu heroicznego dziecka<sup>18</sup>. Stąd schemat tego archetypu możemy zwizualizować jako  $Da = D1 + D\infty$ , gdzie na *Dasein aeternum* (Da) składają się kolejno życie ziemskie (D1) oraz kontynuacja życia dziecka w wieczności ( $D\infty$ ).

Przemiany w podchodzeniu do wieczności dziecka odbiegające od me-sjańskiego witalizmu *infans sacer* w kierunku heroicznej postawy wobec własnej skończoności widoczne są również w popularnej w XIX wieku powieści angielskiej pisarki dziecięcej Florence Montgomery (1843-1923)<sup>19</sup> *NIEZROZUMIANY* (*MISUNDERSTOOD*, 1869, pol. wyd. 1913)<sup>20</sup>. Pisarka wprowadza nas w losy siedmioletniego Henia Duncombe (ang. Humphrey) osieroconego przez matkę, który stawia czoło licznym przeciwnościom losu: niezrozumieniu, samotności egzystencjalnej, duchowemu sieroctwu, wreszcie żałobie po śmierci matki. Jak się okazuje, do najcięższych trudności, z jakimi musi się zmierzyć Henio, należy niezrozumienie przez ojca jego żywej, nad miarę rozwiniętej psychiki. Pan Duncombe faworyzował młodszego, chorowitego syna Milusia (ang. Miles), którego Henio niejednokrotnie narażał na utratę zdrowia, przez co nie dostrzegł, jak bardzo jego starszy syn tęsknił za zmarłą matką.

<sup>18</sup> M. Tatar, „*Now I Lay Me Down to Sleep. Brushes with Death*, w: eadem, *Enchanted Hunters: The Power of Stories in Childhood*, New York 2009, s. 296.

<sup>19</sup> Korzystam z wyd. F. Montgomery, *Niezrozumiany*, Poznań 1916.

<sup>20</sup> Montgomery napisała *Niezrozumianego*, by podkreślić i skorygować nieporozumienia między rodzicami i dziećmi, które były, jak wierzyła, oparte na błędnych założeniach dotyczących natury i psychologii dziecka. Niezapowiedzianie „powiastka” zawiązała silne przymierze z dzieckiem, była odpowiedzią na jego konsolacyjne potrzeby.

Montgomery pokazuje, że dziecko, które nie znajduje właściwej pielęgnacji, pocieszenia oraz opieki w żałobie, może w końcu zapragnąć śmierci. Tak się dzieje w przypadku Henia, który mówi: „Chcę odejść i żyć z mamusią w niebie”<sup>21</sup>. W zakończeniu powieści chłopiec umiera słysząc pieśń o zmarłych bez winy dzieciach i udaje się z matką do nieba. Heroizm dziecka polega w tym poradniku nie tylko na stawianiu czoła przeciwnościom niezrozumienia, ale na mierzeniu się z samą śmiercią. Co więcej, Montgomery pokazuje, że również tzw. *enfant terribles* mają szansę na heroizm dalszego trwania lub wybór śmierci i połączenie z bliskimi. Czujemy jednak, że tej śmierci można było uniknąć.

Widzimy zatem, jak dziecko-czytelnik w procesie identyfikacji z archetypem heroicznego dziecka, wraz z bohaterem przechodzi jego próby i cierpienia, triumfuje wraz z nim, gdy ten odnosi zwycięstwo. Dziecko dokonuje tej identyfikacji całkowicie samodzielnie, a utożsamiając się z bohaterem w jego wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach, przejmuje tym samym konsolacyjny sens opowieści.

## Archetyp biomorficznego dziecka

Najpopularniejszą literacką formą, która wyrosła na laickim przetworzeniu archetypu *świętego dziecka* w *comfort book* były utwory odwołujące się do archetypu biomorficznego bohatera. Specyfika tych tekstów polegała na odwołaniu się do ludowej wiary w metempsychozę, czyli wiary w wędrówkę dusz, która przechodziła różne przeobrażenia w obrębie biosu. Dziecięcy protagonista po śmierci przechodził metamorfozę w istotę zaświatową, zbliżającą dziecko do natury. Proces ten daleki był jednak od tradycyjnie pojmowanej śmierci, ale przypominał ponowne narodziny, które pozwalały małemu protagoniście przejść przez ewolucję duchową. W sposobie konstrukcji tego obrazu widać wyraźną inspirację teorią Darwina, chrześcijańską aksjologią, ale również postawą natalizmu. Istotna w tym archetypie jest szczególnie moralna *paideia* bohatera, którą bohater podejmował w momencie śmierci.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 173.

Szczególną odmianą biomorficznego archetypu jest archetyp wodnego dziecka. Najbardziej reprezentatywnym jego przykładem jest w moim przekonaniu baśń Charlesa Kingsleya *WODNE DZIECI* (1863)<sup>22</sup>. Pisarz rysuje moralitetową opowieść o moralnym odrodzeniu się osieroconego kominiarczyka Toma, który dorastał w miejskiej dżungli zepsucia i demoralizacji. Niesłusznie posądzony o kradzież chłopiec ucieka do lasu, gdzie w delirium wchodzi do wody i przeobraża się w wodne dziecko. Jego przewodnikiem w tej drodze jest Bóg, który daje dziecku szansę na zbawienie, chociaż nigdy nie słyszało ono o Jego istnieniu.

Kingsley stworzył nowy typ bohatera dziecięcego o szczególnym splocie znaczeń przeszczepiając bycie-dziecka-po-śmierci z gruntu spirytualistycznego na biologiczny. Otrzymujemy pozornie byt o nowym statusie ontologicznym, który pisarz nazywa *amphibią* (z gr. *amphi* – ‘ryba’, *bios* – ‘zwierzę’). To amorficzna, hybrydalna forma stworzenia ziemnowodnego. Metamorfoza Toma przypomina zmianę, jaka towarzyszy chociażby niektórym owadom żyjącym pod wodą (np. jętkom, ważkom): „I chociaż nie wiemy dziś, kim się staniemy, żyjemy na tym świecie niczym pełzające gaśienice, nim się zmienimy w dorosłe owady”<sup>23</sup>. Dlatego twierdzi, iż Tom nie umarł, a jedynie zrzucił swą zewnętrzną skorupę, „a śliczny prawdziwy chłopiec wynurzył się ze środka i odpłynął”<sup>24</sup>.

Autorowi *WODNYCH DZIECI* chodzi więc o ukazanie analogii między przeobrażeniem bohatera w wodne dziecko a biblijną przemianą duszy ludzkiej. Kingsley wdawał się w tym miejscu w spekulacje teozoficzne, twierdził, że dusza oswobodzona z ciała przechodzi kolejną, tym razem moralną metamorfozę, po czym może powrócić do swej ludzkiej postaci. Odrzucał tym samym materialny pogląd o duszy Arystotelesa oraz Kartezjański spirytualizm, zgodnie z którym człowiek postrzegany był jako czysto duchowa istota. Pisarz uważał przy tym, że to dusza odpowiada za wytwarzanie ciała.

<sup>22</sup> Ch. Kingsley, *Wodne dzieci*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996. Utwór był drukowany w odcinkach w latach 1862-1863 w “Macmillan’s Magazine”, pierwsze wydanie książkowe ukazało się w 1863.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 59.

Według Kingsleya nowe wcielenie wieczności dziecka zawiera się w idei platońskiej anamnezy, gdyż warunkiem oczyszczenia ze złych przyzwyczajzeń jest to, by bohater zapomniał o swojej przeszłości, a potem, po wewnętrznej przemianie skonfrontował się z przeszłym życiem. Dopiero moralna ewolucja duszy wodnego dziecka może na powrót przemienić Toma w człowieka i przywrócić go społeczności. W tej przemianie tkwi główna siła konsolacyjnej mocy archetypu wodnego dziecka, którą wykorzystał w swej powieści Kingsley. Dziecko (ale nie tylko), które potrzebuje pocieszenia, może doświadczyć leczniczej siły archetypu biomorficznego dziecka, dzięki charakterystycznemu dla opowieści wymiarowi afirmacji życia, które Agata Bielik-Robson nazwała biofilią<sup>25</sup>. Archetyp ten dzięki zawartej w nim *mocy odrodzenia i odnajdywania życiodajnej siły* pozwala na uzdrowienie duszy, gdyż przekracza w pewien sposób ostateczność śmierci.

W tym wypadku ukazywana jest rozwojowa natura *Dasein aeternum*, które ulega przeobrażeniom, które można schematycznie przedstawić jako  $Da = D1 + D2 + D3 + D\infty$ , gdzie poszczególne fazy życia *Dasein* odpowiadają kolejno za życie ziemskie (D1), życie po zrzuceniu wylinki (D2), życie po metamorfozie (D3) oraz powtarzanie tego procesu puryfikacji w wiecznym trwaniu bytu. Nie ulega jednak wątpliwości, że wszystkie składają się na jedną jaźń dziecka.

Ten postwitalistyczny archetyp był niezwykle popularny w polskiej twórczości z lat 90. XIX wieku. W ten sposób przeżywania dzieciństwa wpisuje się baśń pochodząca ze zbioru CUDOWNYCH BAJEK (1896) Adolfa Dygasińskiego ŁABĘDZIE<sup>26</sup>. Dygasiński stworzył nowatorską realizację archetypu wodnego dziecka. Ta piękna zapomniana opowieść mówi o siedemnastoletnim synu borowego Stachu, mieszkającym we wsi Szczawin (niedaleko Ostrołęki), którego ciągnęła jakaś magiczna siła do zakłętego jeziora Łabędzichy. Lokalna ludność wierzyła, że zamieszkuje je zła moc, jakieś lichy, które sprowadza śmierć na śmiałków, którzy podchodzili do jej toni. Ta właśnie mroczna siła skryta pod postacią łabędzi zaczęła zwodzić bohatera Dygasińskiego i sprawiła, że uległ pokusie, wpadł do wody i utonął.

<sup>25</sup> A. Bielik-Robson, *Errors. Mesjański witalizm i filozofia*, Kraków 2012, s. 17.

<sup>26</sup> A. Dygasiński, *Cudowne bajki*, Warszawa 1896. Wszystkie cytaty w pracy pochodzą z wydania z 1925 roku.



Archetyp wodnego dziecka dla Dygasińskiego w tej „baśni nad baśniami” reprezentuje mówiąc za Gastonem Bachelardem „pożądanie chwilowej miłosnej śmierci”<sup>27</sup>. Pragnienie to, niezbędne do samozrozumienia i indywidualizacji podmiotu, nie ma właściwości destrukcyjnych, ale jest obietnicą Heideggerowskiego spełnienia w śmierci i osiągnięcia pełni bytu. Pod wodą łąbędzie zmieniają się w piękne nimfy i proponują Stachowi, by pozostał z nimi w elizjum, oznacza to jednak śmierć dla świata realnego. Śmierć jest sublimowana i ukazana jako biofiliczny witalizm bohatera, który w podróży na dno jeziora uświadamia sobie własną skończoność i pragnienie życia w innym wymiarze, pełniejszym, bogatszym<sup>28</sup>. Obserwujemy przedłużający się okres premortalny, podczas którego chłopiec musi zdecydować, czy wybrać oniryczny dom czy biedną chatkę rodziców nad Narwią.

Dygasiński przewrotnie ukazuje uludę pełni, jaką oferuje dziecku fantazmat scalenia w zaświatach. Skłania bohatera do skonfrontowania własnego systemu pragnień i oczekiwań z Wyobrażonym. W przeciwieństwie do bohatera Kingsleya, system wartości Stacha nie ulega przemianie, a bohater akceptuje swoje popędy i w onirycznej krainie odbić intensyfikuje swoją ziemską tożsamość i ucieleśnia ją w swoim zaświatowym byciu *Dasein aeternum*. W finalnej scenie baśni Stach wraca nad jezioro, by „zasnąć na wieki”<sup>29</sup>. Możemy jedynie podejrzewać, że za sprawą wykorzystanej w scenie śmierci chłopca symboliki chtonicznej (księżyc, woda, sen), chłopiec wiedziony popędem śmierci powrócił do lustrzanego królestwa nimf.

Konsolacyjny wymiar archetypu wodnego dziecka zapewnia nas, że nawet mroczne dzieciństwo, owładnięte popędami, nieznające nawet idei Boga, odnajdzie drogę do pięknej krainy wieczności, w której będzie szczęśliwe. Chociaż więc pisarz nie daje nam religijnego pocieszenia, jakie niósł ze sobą archetyp *infans sacer*, wskazuje pośrednio na reinterpretację idei tzw. *apokatastasis*, potocznie zwanej ideą pustego piekła, dzięki której wiemy, że niezależnie od pochodzenia, wyznawanej wiary czy posiadania

<sup>27</sup> G. Bachelard, *Wyobrażenia i materia*, w: idem, *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*, tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975, s. 122.

<sup>28</sup> Zob. J. Wais, *Baśń we współczesnym świecie*, w: eadem, *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, Warszawa 2007, s. 59.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 48.

lub nie moralnego imperatywu, otrzymujemy gwarancję, że dziecko trafi po śmierci do raju.

## Archetyp aromalnego dziecka

Odmienny typ archetypu „biomorficznego” dziecka wprowadził zapomniany współcześnie szkocki pisarz dla dzieci i młodzieży George MacDonald w *NA SKRZYDŁACH PÓŁNOCNEJ WICHURY* (1870)<sup>30</sup> odwołując się do żywiołu wiatru. W swojej baśni pisarz stworzył oryginalne studium archetypu aromalnego dziecka. Autor *KRÓLEWNY I GOBLINA* opisał historię młodego chłopca, syna woźnicy Karusia (ang. Diamond), który mieszkał na poddaszu starej, nieszczelnej warowni, do której pewnego dnia zajrzała Północna Wichura. Zabiera ona chłopca w podróż pełną niezwyklej przygód do „krajiny z tamtej strony północnego wiatru”<sup>31</sup>. Ta wędrówka przez zaświaty z Wichurą rozbudza w Karusiu pragnienie śmierci, które początkowo konkuruje jeszcze z freudowskim pragnieniem podtrzymania więzi z matką.

W archetypie tym wciąż jeszcze tli się resztką różnicy między immanencją a transcendencją: między światem ciała a tym niewcielonym do końca bytem, który daje zarys bycia-po-śmierci-dziecka. MacDonald ukazuje Karusia z jednej strony jako „dziecko Boże”, ucieleśnienie wiktoriańskiego Chrystusa<sup>32</sup>, z drugiej strony, wpisuje bohatera w archetyp aromalnego dziecka, które niczym ptak ulatuje z Wichurą do dziecięcego raju. Wichura na polecenie Boga zsyła chłopcu objawienie i daje przedsmak rozkoszy życia aromalnego. Gaston Bachelard w *WYOBRAŹNI POETYCKIEJ* uważał, że: życie aromalne oznacza „życie przyszłe, które czeka nas, gdy – zgodnie

<sup>30</sup> Edycja *Na skrzydłach północnej wichury* (*At the Back of the North Wind*) ukazała się w 1871 r. MacDonald dobrze znał doświadczenie straty bliskich. Gdy miał osiem lat, umarła jego matka, a kilka lat później jego czternastoletnia siostra Izabella. Stracił również czworo swoich dzieci. Zob. J. Banerjee, *Through the Northern Gate: Childhood and Growing Up in British Fiction, 1719-1901*, New York 1996.

<sup>31</sup> G. MacDonald, *Na skrzydłach północnej wichury*, tłum. I. Tuwim, Warszawa 1957, s. 43.

<sup>32</sup> C. Manlove, *A Reading of At the Back of the North Wind*, „North Wind” 2008, nr 27, s. 51-78.

z poglądami Fourriera na harmonię zaświatów – powrócimy do bytowania czysto powietrznego. Lot jest więc zarazem wspomnieniem snów i tęsknotą za łaskami, jakimi Bóg nas wynagrodzi”<sup>33</sup>. Urzeczywistnienie takiej koncepcji wymaga przyjęcia perspektywy długiego trwania. Dziecko oczekuje odtąd na swe przysze życie, w którym jego dusza przybierze formę doskonalszą. W tej postaci dziecko jest szansą na duchowe odrodzenie świata.

U podstaw tego archetypu leży teoria palingenezy, która mówi o wiecznym powrocie duszy dziecka, która po śmierci powraca na ziemię. Właściwość tę opisał szerzej w FENOMENOLOGII ARCHETYPU DZIECKA Gustaw Jung, który uważał, że dziecko zgodnie z łacińską maksymą *renatus in novam infantiam* odradza się na nowo w niemowlęctwie. Jak pokazuje jednak MacDonald, nie jest to jedynie odrodzenie biologiczne, ale również odnowa moralna dziecka, które za sprawą energii aramalnego archetypu dziecka zespała się z tą energią wieczności. Filozof tę zależność przełożył na język psychoanalizy i uznał, że archetyp dziecka jest nie tylko *bytem początku, ale i końca* psyche. Zgodnie z tym założeniem archetyp dziecka symbolizował *przedświadomą i podświadomą naturę człowieka*:

Jego natura przedświadoma to stan nieświadomości wczesnego dzieciństwa, jego natura podświadoma to antycypacja przez analogię stanu pośmiertnego. W przedstawieniu tym wyraża się scalający charakter psychicznej Całości. Całość nie zamyka się nigdy w kręgu świadomości, lecz obejmuje nieokreślony i nie dający się określić wymiar nieświadomości<sup>34</sup>.

Jung w tym praobrazie upatrywał właściwości scalającej preegzystencję dziecka z jego życiem psychicznym, jednak pominął całą ontologiczną złożoność, jaka się za nim kryje. Chociaż umocował archetyp dziecka w planie nieskończoności, to nie rozwinął tego wątku. Warto natomiast bliżej przyjrzeć się temu motywowi w kontekście prezentowanej tu koncepcji *Dasein aeternum*. Przykład tekstów Junga i MacDonalda pokazuje, że nieśmiertelność to cykliczny proces narodzin i śmierci tych samych dziecięcych istnień. Dostęp do tych wcześniejszych wcieleń zapewnia pamięć metempsychiczna, która wyzwala w pokładach podświadomości zakłęte obrazy prapoczątku.

<sup>33</sup> G. Bachelard, *Wyobrażenia poetycka*, s. 29.

<sup>34</sup> C. G. Jung, *Fenomenologia archetypu dziecka*, s. 266.

Dostrzegają oni nową harmonię bytu, którą schematycznie można ukazać jako  $D_a = D_\infty + D_1 + D_2 + D_3 + D_\infty$ . Obecny status ontologiczny dziecka stanowi ogniwo pośrednie między jedną a drugą nieskończonością. Zgodnie z dynamiką tego archetypu dziecko będzie dążyć w swej duchowej podróży do osiągnięcia idealnej formy, którą może osiągnąć przez apokatastazę.

Podobne przeobrażenia archetypu aromalnego dziecka obserwujemy w *GUCIU ZACZAROWANYM* (1884) Zofii Urbanowskiej, która ukazała historię chłopca, za lenistwo przemienionego przez wróżkę w muchę. Na znak pokuty wyposażyła go ona w czerwoną czapkę, co miało zabezpieczyć go przed ostateczną śmiercią. W tej postaci przemieniony chłopiec zagłębia w szczeliny istnienia bytu, ogląda tajemniczy świat przyrody, ucząc się praw zwierząt, poznając ich ekosystem i system wartości. W swej *paidei* chłopiec dowiadyuje się, że każda drobina bytu ma swoje miejsce w świecie, i niezależnie od tego jak niewielka by nie była, podejmuje wysiłek istnienia i codziennego *krzątactwa* – mówiąc językiem Jolanty Brach-Czajny. Jego oniryczna przygoda przypomina po części Kingsleyowską podróż w zaświaty do moralnej utopii, którą w XIX wieku reprezentuje sama przyroda, po części zaś przypomina egzystencjalną podróż z *CUDOWNEJ PODRÓŻY* Selmy Lagerlöf. Gucio – podobnie jak Nils Holgersson – potrafi wyciągnąć naukę ze swoich przeżyć i przewyciężyć swoje próżniactwo.

W praobrazie związanym z konsolacyjną siłą wiatru ujawnia się nieprzeczuwana i nieobliczalna semantycznie i psychologicznie potencja, czyniąca z aromalnego dziecka uniwersalny model nowożytnego *consolatio*. Archetyp aromalnego dziecka w obliczu zbliżającej się śmierci daje szansę na duchowe uświęcenie bytu lub na jego moralną odnowę, przekształcając całe życie dziecka w premortalny osobisty rytuał osiągnięcia indywiduacji. Praobraz ten pozwala zatem na scalenie psyche dziecka na drodze pozareligijnej, w świecie żywiołu powietrza, podczas snu, gdzie łączy wiele płaszczyzn podświadomości i świadomości, przez co pozwala odnaleźć dziecku własną duszę.

### *Puer aeternus*

Pytając o dalsze losy konsolacyjnych archetypów zawędrowaliśmy na początek XX wieku. W czasach, zdawać by się mogło, pokonanej duchowości

i kryzysu metafizycznego archetyp konsolacji odradza się w kolejnym nowożytnym micie wiecznego dziecka stworzonym przez Jamesa Matthew Barriego w PRZYGODACH PIOTRUSIA PANA<sup>35</sup>. Bohater Barriego jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych personifikacji konsolacji na świecie. Można jednak uznać, że postać, jaką temu obrazowi nadał pisarz, zarówno w swojej istocie, jak i w oddziaływaniu, znacznie różni się od wcześniejszych reprezentacji, ponieważ symbolizuje najmroczniejszą stronę instynktów znajdujących się w dziecku. Uwolniony z przygodności byt walczy z własnymi demonami, z upływem czasu, dojrzewaniem, poszukiwaniem tożsamości, wreszcie dopomina się o prawo wyboru własnej drogi życia lub śmierci. Nie to jednak jest najbardziej kontrowersyjne w jego konstrukcji.

Otóż Piotrusia Pana z jednej strony utożsamiano ze śmiercią, bowiem posiadał on atrybuty Tanatosa: potrafił latać, był nieśmiertelny, odbierał życie dorosłym, wreszcie zabierał małych chłopców do krainy wiecznej młodości. Ta asocjacja była wielokrotnie podkreślana przez badaczy (Francesco Cataluccio, Karen Coats)<sup>36</sup>. Bohater Barriego jest jednak nie tylko chthoniczną *esencją bytu-po-śmierci*, ale powiązано jego postać również z bożkiem Panem, (Cataluccio, M. L. von Franz), przez co reprezentuje on syntezę uczłowieczonej boskości, pozbawionej jednak chrześcijańskich atrybutów i afirmatywnej siły, która płynęła z archetypu *infans sacer*. W mitologii *puer* jest bogiem wegetacji i zmartwychwstania, bogiem wiecznej młodości, dlatego oferuje dzieciom w zaświatach taki typ istnienia, który *Lacan* określił mianem „lamella”, tj. żyjącego umarłego. Byt ten nawet po uśmierceniu w porządku Symbolicznym nadal „żyje”

<sup>35</sup> Barrie po raz pierwszy zaprezentował postać Piotrusia Pana w powieści dla dorosłych *The Little White Bird* w 1902 roku, fabularyzowanej historii przyjaźni Barriego i dzieci Llewelyn Davies. Następnie przeniósł ją na deski teatru w sztuce *Piotrus Pan czyli chłopiec, który nie chciał dorosnąć* (*Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up*). Premiera spektaklu odbyła się 27 grudnia 1904 roku w Duke of York's Theatre w Londynie. Później Barrie zaadaptował sztukę na powieść wydaną w 1911 roku *Peter Pan and Wendy*. Na język polski powieść po raz pierwszy przełożyła już w roku 1913 Zofia Rogoszówna (pod tytułem *Przygody Piotrusia Pana*).

<sup>36</sup> K. Coats, *Looking Glasses and Neverlands*, w: *Looking Glasses and Neverlands. Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature*, Iowa City 2004, s. 95.

w porządku Wyobrażeniowym<sup>37</sup>. Ujęcie to było oryginalne i zaskakujące na tle literatury konsolacyjnej.

Sięgnięcie do mitologii pozwala Barriemu odrzec nieśmiertelność dziecka z pierwiastka sakralnego, który dotychczas chronił dzieciństwo przed działaniem *profanum*, ujawnia również znaczące pęknięcie w kreacji nieśmiertelności dziecka. Odtąd dziecko samo może wybrać nieśmiertelność, z którą wiąże się zachowanie wiecznej młodości. Nie był to jednak jak dotychczas wybór niewinności czy moralnego odrodzenia, ale wybór egoistyczny, eskapistyczny. Warto podkreślić, że nieśmiertelność, jak pokazuje pisarz, zahamowała u zagubionych chłopców nie tylko rozwój ciała, ale także uczuć, wprowadziła również do zaświatów relatywizm moralny. Barrie niejako przekonuje nas, że współistnieją w *Dasein aeternum* dziecka pierwiastki dobra i zła, czystości i seksualności, mieszają elementy *sacrum* i *profanum*, wreszcie życia i śmierci. Taki obraz bycia można symbolicznie ukazać jako  $Da = D1 + D\infty$ . Model *puer aeternus* jest z pozoru tożsamy z identyfikacją archetypu heroicznego dziecka,  $D\infty$  odpowiada tu jednak za wieczność trwania dziecka po śmierci, która nie konotuje już boskiej nieskończoności, ale laickie nieskończone trwanie w dziecięcości.

W postaci Piotrusia Pana mamy zatem do czynienia ze szczególnie realizacją archetypu *puer aeternus*, jedną z najbardziej znanych w epoce nowożytnej. Widać, że archetyp ten składa się z sieci powiązanych ze sobą obrazów tworzących kompleksowy system znaczenia konsolacyjnego. Dziecko lub dorosły po utracie kogoś bliskiego odczuwa potrzebę utożsamienia się z archetypem *puer aeternus*, by pozostać psychologicznie dzieckiem. W ten sposób przyjmuje pozycję „bez serca”. Wówczas nie może odbyć się praca nad żałobą, a zamiast niej utrwała się postawa wyparcia. Pozwala to pozostawać podmiotowi w przestrzeni pozaafektywnej, wypartej. W tym typie realizacji archetypu *puer aeternus* konsolacja jest bardzo silnie uzależniona od relacji podmiotu z matką. Podmiot wybiera wówczas zabawę zamiast przepracowania traumy. Jedyną formą radzenia sobie z traumą jest powstrzymywanie się od zbudowania zdrowych relacji.

<sup>37</sup> Zob. R. Feldstein, B. Fink, M. Jaanus, *Reading Seminar XI: Lacan's Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis: Including the First English Translation of "Position of the Unconscious" by Jacques Lacan*, New York 1995.

Zaproponowana przeze mnie typologia jest tylko pewną propozycją, nie wyczerpuje jednak złożonego problemu archetypów konsolacyjnych. *Puer aeternus* okazuje się być zaskakująco żywym i żywotnym archetypem, który organizuje nowożytnie radzenie sobie ze śmiercią, paralelę mitu o porwaniu Ganimedesa, w którym umarłe dziecko jest przywracane do życia. Tę samą opowieść przedstawiano w XIX-wiecznej literaturze konsolacyjnej w różnych wariantach. Poszukiwano zapładniających wyobrażeń mitów konsolacyjnych, sięgano jednak przede wszystkim do energii archetypu wiecznego dziecka. Przekształcono archetypy już istniejące *puer aeternus* i *infans sacer*, utrwalając je w nowej odsłonie w literaturze i sztuce. Utworzono również nowe wzorce, które były związane z energią żywiołów – szczególnie wody i powietrza. Przytaczane tu archetypy wodnego dziecka, aromalnego dziecka, *puer aeternus*, boskiego dziecka, *infans sacer*, dziecka heroicznego, są nie tylko nośnikami uniwersalnych znaczeń psychologicznych, ale również traktowane są jako heurystyczna matryca konsolacji. W takim ujęciu energia archetypu nie tylko wnikała w struktury rozbite przez działanie afektu żałoby i wypełniała je treściami kompensacyjnymi, ale pozwalała również wyłonić się dziecku jako nowemu, całościowemu obiektowi uwagi.

#### 4. „POTŁUCZONE KAWAŁECZKI NIEŚMIERTELNOŚCI” W *PRZYGODACH PIOTRUSIA PANA* JAMESA MATTHEWA BARRIEGO<sup>1</sup>

„Pan Barrie zrobił coś, czego nikt nie zrobił od czasu twórcy *ALICJI*. Wyanalizował nową legendę, nowoczesną folklorystyczną historię, która zawiera wszystkie najsłynniejsze sekrety nowoczesnego dziecka”<sup>2</sup> – pisał w „The World” recenzent po ukazaniu się *PIOTRUSIA PANA* (1906) Jamesa Matthew Barriego. Pisał o sekretach nowoczesnego dziecka, bo moment powstania sztuki stał się okresem narodzin psychoanalizy, która zajęła się badaniem tych osobliwości. Za sprawą Freuda obnażono „mroczną” stronę dziecka z jego popędowością i seksualnością. Odsyłając do tego, co w nim przykre i wstydlive, jednoznacznie zerwano z mitem dziecięcej niewinności. „Najsłynniejsze sekrety” – odsłonięte przez psychoanalizę – stały się niezwykle atrakcyjnym tematem również od strony literackiej, chociażby we wspomnianej przez recenzenta *ALICJI W KRAJNIE CZARÓW* (1865) Lewisa Carrolla. W chwili powstania, sztuka Barriego doskonale wpisywała się w mentalność edwardiańskiej Anglii, w której fermentowały już wątpliwości zasiane przez nowe prądy intelektualne.

Barrie stworzył bohatera, konotującego niepokojące treści, których sam autor prawdopodobnie sobie nie uświadamiał. Początkowo jego pisarstwo było porządkowaniem własnych emocji, traumatycznej biografii. W tym celu twórca *Piotrusia* próbował „odzyskać” fragmenty nieśmiertelności

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w K. Szyborska, „*Potłuczone kawałeczki nieśmiertelności*”. *Przygody Piotrusia Pana J.M. Barriego*, „Filoteknos. Literatura dziecięca – Mediacja Kulturowa – Antropologia Dzieciństwa” 2013/14, nr 4.

<sup>2</sup> Cyt. za: S. L. Brett, *Pan and the Little Green Gate*, London 1908, s. 238. tłum. K. Sz.



i scalić je z własnymi przeżyciami. W efekcie stworzył „zastanawiającego” bohatera, który okazał się jednym z najtrwalszych mitów nowoczesnej kultury, inspirującym nas do dzisiejszego dnia za pomocą ukrytych w nim symboli i znaków. Piotruś Pan stał się ikoną ponowoczesności, symbolem postawy, definiującym współczesną umysłowość i mentalność przesiąkniętą infantyлизmem. Zmiana kryteriów stosowanych przez badaczy pozwala dostrzec ukryte w tekście sygnały, które umożliwią spojrzenie na utwór Barriego pod innym kątem. Analiza psychoanalityczna – szczególnie teoria Lacana – otwiera wiele tekstualnych możliwości, które mogą być zastosowane do dziecięcej fikcji, w tym do fantastycznych utworów Barriego.

\* \* \*

Barrie po raz pierwszy zaprezentował postać Piotrusia Pana w powieści dla dorosłych *THE LITTLE WHITE BIRD* w 1902 roku, fabularyzowanej historii przyjaźni Barriego i dzieci Llewelyn Davies. Następnie przeniósł ją na deski teatru w sztuce pt. *PIOTRUŚ PAN CZYLI CHŁOPIEC, KTÓRY NIE CHCIAŁ DOROSNAĆ* (*PETER PAN, OR THE BOY WHO WOULDN'T GROW UP*). Premiera spektaklu odbyła się 27 grudnia 1904 roku w Duke of York's Theatre w Londynie<sup>3</sup>.

W klimat sztuki wprowadzał już plakat z 1904 roku, zaprojektowany przez Charlesa Buchela. Obraz pokazuje Piotrusia odlatującego z Wendy nad oświetlonymi dachami domów do Nibylandii. Ten niby realistyczny obrazek może być zinterpretowany zgoła inaczej. Równoległe czytanie obrazka i tekstu Barriego nadaje mu sens symboliczny. Ilustrator wydobywa motyw, w którym mroczne niebo i jeszcze ciemniejsze morze skonstrastowane z domami tworzą mentalny margines, który zapowiada symboliczną drogę, jaką Wendy odbędzie z Piotrusiem Panem. Estetyczny zamysł – osnuty na kanwie sztuki – lotu Piotrusia i Wendy, utrzymany jest w konwencji ilustracji baśniowej, bohaterów złapanych na ucieczce do Nibylandii. Domy

<sup>3</sup> Dzieło edwardiańskiego autora było dla niego projektem niedokończonym. Podczas ostatniego spektaklu 22 lutego 1908 roku, czwartej i ostatniej edycji Londyńskiego *Piotrusia Pana* Barrie zaskoczył publiczność wprowadzeniem dodatkowej sceny zatytułowanej „The Afterthought”, która stanowiła swoiste posłowie autorskie. Była ona zbliżona do powieściowego dialogu w ostatnim rozdziale *Piotrusia Pana*.

pojawiają się tu jako wspomnienie świata, który dziewczynka zostawiała. Morze w oddali symbolizuje z kolei mające dopiero nadejść życie po śmierci. Ilustracja wyostreza więc sens morza jako pramaterii wiążącej się ze śmiercią, wzmocnioną przez nocne widmo, ptaka śmierci – sowę. Połączenie obu tych planów: widzialnego i niewidzialnego, oraz wyraźny związek obu postaci z siłami chtonicznymi, wiąże je z zaświatami. Autorowi udało się więc pośrednio oddać w obrazie dwie największe obsesje ludzkości – czasu i śmierci – wyrażone w swoich figuratywnych odpowiednikach, które wyznaczały kierunek rozważań Barriego w *PRZYGODACH PIOTRUSIA PANA*.



Rysunek 3. Charles Buchel, plakat sztuki *Piotruś Pan* J.M. Barriego, Londyn, 28 grudnia 1904. Ze zbiorów Muzeum V&A, <http://www.jmbarrie.co.uk> [data dostępu: 18.05.2020].

W 1906 roku, po sukcesie sztuki, opublikowano fragment *THE LITTLE WHITE BIRD* z Piotrusiem jako głównym bohaterem pod tytułem *PETER PAN IN KENSINGTON GARDENS* (*PIOTRUŚ PAN W OGRODACH KENSINGTONSKICH*) z ilustracjami Arthura Rackhama. Później Barrie zaadaptował sztukę na

powieść wydaną w 1911 roku PETER PAN AND WENDY<sup>4</sup>. Osią tych książek są przygody tytułowego Piotrusia, dlatego też należy je czytać jako całość, gdyż wiele wątków wchodzi w nich ze sobą w metatekstowy dialog. Dotychczas w badaniach nad postacią „Piotrusia Pana” podkreślano szczególnie aspekt niedojrzałości głównego bohatera. Ujęcie to rozpowszechniła praca Francesco Cataluccio, który w książce NIEDOJRZAŁOŚĆ wskazywał na trwałość mitu Piotrusia Pana. To zastygnięcie dziecięcości w postaci bohatera Barriego kojarzymy współcześnie z „archetypem infantylnizmu”<sup>5</sup>. Poza zasłoną dziecięcości, niechęci czy wręcz odmowy dorastania, podskórnie pulsują w tekście sztuki „ukryte pod barwną tkaniną akcji”<sup>6</sup> lęki egzystencjalne, dziecięca seksualność oraz metafizyczne wątpliwości. Utwór Barriego zdaje się reprezentować wszystko, czego literatura dziecięca powinna się wystrzeżać. Tak jednak nie jest. To właśnie baśń podejmuje trudne i niewygodne tematy: „Zło, lęk, śmierć, zniszczenie, cierpienie – cała ta sfera dojrzałego bytu trwa „podskórnie”, skryta za zasłoną baśni, poza bezpiecznym, pięknym dziecięcym snem”<sup>7</sup> – konstatuje Grzegorz Leszczyński.

Literatura wiktoriańska jest tego szczególnie przykładowym przykładem, ponieważ wytworzyła oryginalny sposób mówienia i pokazywania dzieciństwa. Nie nazywa ona jednak przemijania po imieniu, ale używa eufemizmów, metafor i metonimii. Różne są oblicza śmierci, tak przerażającej dla dorosłych, a tak magicznej i pociągającej dla małych istot. Śmierć, jej różne hipostazy: kobiety, cieni, zwierząt, wróżek, snów, na stałe zapisała się w literaturze – szczególnie dziecięcej, która nadawała jej różne kształty. W XIX wieku podobne figury Tanatosa były niezwykle popularne, wyrażały bowiem nowoczesne doświadczenie śmierci. Noszą one różne suknie i maski. Inkarnacje te sięgają jeszcze do folklorystycznych wyobrażeń śmierci, zachowanej

<sup>4</sup> Na język polski powieść po raz pierwszy przełożyła już w roku 1913 Zofia Rogoszówna (pod tytułem *Przygody Piotrusia Pana*); tłumaczyli ją również Maciej Słomczyński (*Przygody Piotrusia Pana*, 1974) oraz Michał Rusinek (*Piotruś Pan i Wendy*, 2007). W Wielkiej Brytanii tekst przedstawienia ukazał się drukiem w 1928 roku.

<sup>5</sup> Zob. F. Cataluccio, *Zagubieni chłopcy*, w: idem, *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Kraków 2006.

<sup>6</sup> H. Radzikunas, *J. M. Barrie*, „Prosto z Mostu” 1937, nr 33, s. 7.

<sup>7</sup> G. Leszczyński, *Baśń jako matryca doświadczeń egzystencjalnych*, w: *Kulturowe konteksty baśni*. t.1 *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005, s. 73.

w baśniowych przekazach, gdzie wyobrażano ją jako postać półludzką, półmagiczną. Ukazywała ona symboliczną ranę – dysharmonię między fizjonomią, a kryjącym się za nim życiem psychicznym. Śmierć to nie tylko biologiczny proces, ale również wnikanie do mikrokosmosu jednostki. U Barriego nie ujawniają się więc typowe w literaturze obrazy okrutnej kostuchy z kosą, czy bezwzględnej niszczycielki, dlatego autor tajemnicy szuka za pięknym parawanem.



Rysunek 4. Arthur Rackham, *Piotruś Pan i Wróżki*  
„Zabawa w chowanego z Aniołami”

Barrie pisał: „Mój skromny dział literatury może być określony jako zabawa w chowanego z aniołami”<sup>8</sup>. Anioł urzeczywistnia się w jego twórczości zarówno pod postacią „anielskich” bohaterów, jak i towarzyszy codziennych zabaw – dzieci Daviesów. Szczególny wyraz temu daje w dedykacji dołączonej do sztuki: „Całej Piątce”, w której przywołuje wspólne przygody odbyte w krainę wyobraźni. Pamiątką tych zabaw była powieść *THE BOY CASTAWAYS OF BLACK LAKE ISLAND*: „Będąca historią okropnych przygód trójki braci

<sup>8</sup> Cyt. za: H. Radzikunas, *J. M. Barrie*, s. 7.

latem roku 1901 wiernie spisaną przez Numer 3” w 1901 roku<sup>9</sup>. Barrie wspomina w dedykacji, że zachował dla siebie z tego okresu Piotrusia Pana: „tak jak kilka innych potluczonych kawałeczków nieśmiertelności”<sup>10</sup>. Autor pragnął zachować „te nie całkiem śmiertelne przygody”, „aby przywołać wspomnienia” i choć na chwilę przedłużyć wiarę chłopców w „anioły”<sup>11</sup>.



Rysunek 5. Michael ubrany jak Piotruś Pan oraz z J. M. Barrie w roli Haka, sierpień 1906, <http://www.jmbarrie.co.uk> [data dostępu: 28.12.2010]

Intencją autora nie było więc opisanie swego życia, ale przywrócenie właściwego *status quo* światu wyobraźni dziecięcej. Jego sztuki nie można jednak wyabstrahować od kontekstów biograficznych, są bowiem niezbędne do zrozumienia jego twórczości. Szczególnie jedno doświadczenie z okresu dzieciństwa wywarło wpływ na wyobraźnię pisarza. Przywołanie go wydaje się w tym przypadku wręcz kluczowe, bo – jak sugeruje Aleksander Brzózka – wpłynęło na ostateczny kształt kreacji Piotrusia Pana:

<sup>9</sup> Zob. A. Brzózka, *Przedmowa*, w: J. M. Barrie, *Piotruś Pan, czyli chłopiec, który nie chciał dorosnąć*, tłum. A. Brzózka, Wrocław 2010.

<sup>10</sup> J. M. Barrie, *Dedykacja*, w: idem, *Piotruś Pan, czyli chłopiec, który nie chciał dorosnąć*, s. 28.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 22.

Gdy J. M. Barrie miał sześć lat, był świadkiem tragicznego zdarzenia. George, starszy brat Jamesa, w przeddzień swoich czternastych urodzin utonął, gdy w czasie zabawy na zamrzniętym jeziorze załamał się pod nim łód. Matka bardzo boleśnie przeżyła stratę ukochanego syna. Stopniowo popadała w coraz większą depresję i coraz mniej uwagi poświęcała pozostałym dziewięciorgu dzieciom. Ten brak zainteresowania najdotkliwiej odczuwał właśnie mały James. Jak podają biografie, od czasu wypadku chłopiec starał się upodobnić w oczach matki do swego nieżyjącego brata. Aby jak najbardziej go przypominać, przebierał się nawet w ubrania George'a. [...] To właśnie pochodzące z dzieciństwa Barriego bolesne wspomnienia związane z matką oraz strach przed dorastaniem jako czymś złym i szkodliwym uznać można za pierwsze doświadczenia, które wpłynęły na kształt postaci Piotrusia Pana<sup>12</sup>.

W biografii Barriego, jak zauważa badacz, Piotruś w pewien sposób reprezentuje zmarłego brata, który pozostał wiecznie młody i domaga się, by o nim pamiętano. „Ja zestarzałem się, on wciąż ma 14 lat” – mówił Barrie<sup>13</sup>. Nie jest to sytuacja odosobniona. Biografowie ponadto zwracają uwagę, że różne stworzone przez Barriego wcielenia Piotrusia Pana zapowiadają śmierć dzieci, które znał, jak chociażby prototyp Wendy – Margaret Henly, która zmarła w wieku sześciu lat<sup>14</sup>. Te wątki zwracają uwagę na coś, co być może ma związek z postawą autora tekstu wobec problemu śmierci dziecka. Barrie pisze w lekki, humorystyczny sposób o sprawach bardzo trudnych, wręcz traumatycznych. Potrafi przybliżać je z dystansem właściwym tylko pisarzom angielskim. Odślania tajemnicę istnienia pośrednio, jedynie mgliście ewokując wrażliwość na śmierć dziecka, wplecioną w narrację pozornie, jakby od niechcenia. Uderza czytelnika fakt, że Barrie sprowadził swoje losy do konwencji gry z czytelnikiem tak, że fikcja miesza się w nich

<sup>12</sup> A. Brzózka, *Przedmowa*, w: J. M. Barrie, *Piotruś Pan, czyli chłopiec, który nie chciał dorosnąć*, s. 5.

<sup>13</sup> A. Belabbes, *Peter Pan*, w: eadem, *Alice in Wonderland and Peter Pan. A Comparison of English and Scottish Fantasy Literature*, Mainz 2009 s. 33. Zob. też: F. Cataluccio, *Zagubieni chłopcy*, w: idem, *Niedojrzałość*, s. 54.

<sup>14</sup> Zob. S. Gilead, *Magic Abjured: Closure in Children's Fantasy Fiction*, w: *Literature for Children: Contemporary Criticism*, red. P. Hunt, London 1992, s. 108. Zob. też: A. Brzózka, op. cit., s. 10.

z materiałem właściwej biografii. Biografia ta – rekonstruowana przez Barriego w dedykacji do sztuki – przypomina właściwie jeden z jego utworów, gdyż od początku autor wciela się w fantastyczne role: czy to pirata, czy Piotrusia Pana, czy wreszcie w zmarłego brata, upominając się o swe anioly i wymykające się mu „kawałeczki” nieśmiertelności, które zabiera mu dorastanie. Uruchamia wówczas schematy baśni, aby poprzez narrację przedłużyć ich trwanie w pamięci swojej i dzieci. Jego twórczość można więc przewrotnie nazwać (życio)pisaniem, a raczej (baśnio)pisaniem, ale zawsze pisaniem siebie.

Intuicje badaczy potwierdzają te przekonania, które widzą w figurze Piotrusia Pana alegorię przewoźnika śmierci, Charona dusz, albo kolejne wcielenie archaicznej postaci Tanatosa, jednak nie rozwijają głębiej tego problemu, jedynie go sygnalizując. Francesco Cataluccio zauważył, że Piotruś jest postacią: „blisko związaną ze śmiercią”, wręcz „demoniczną”, ale na tym poprzestaje, bo inne są cele jego diagnoz społecznych i kulturowych. Aleksander Brzózka z kolei wpisał postać „wiecznie młodego chłopca w stały cykl narodzin i śmierci”<sup>15</sup>. Sam Barrie odnotował na marginesie jednego ze swych tekstów: „Widzicie – teraz wydaje mi się, że Piotruś jest tylko martwym dzieckiem – dzieckiem wszystkich tych ludzi, którzy nigdy nie mieli własnego”<sup>16</sup>. Barrie wydobywa z postaci Piotrusia Pana esencję tanatologicznego bytu. Ujmuje go w kategoriach przemijania, które stają się komponentem jego egzystencji. Optykę tę kontynuuje w swojej twórczości. Znajdujemy liczne poszlaki w tekście powieści odnoszące się do słów autora. Pani Darling konstatuje: „Były o nim różne dziwne opowiadania, jak na przykład to, że kiedy dzieci umierają, odprowadza on je przez pewną część drogi, żeby się nie bały” (s. 11). Jeszcze wyraźniej rolę chłopca podkreśla Barrie w powieści *THE LITTLE WHITE BIRD*, w której dowiadujemy się, że mający zaledwie siedem dni chłopiec „po zamknięciu ogrodów” na noc wraz z wrózkami „zajmuje się odnajdywaniem i grzebaniem zwłok małych dzieci zgubionych przez ich nianie podczas codziennych spacerów”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> A. Brzózka, op. cit., s. 8.

<sup>16</sup> Cyt. za: ibidem, s. 8. Zob. też J. Rose, *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction (New Cultural Studies)*, Philadelphia 1993, s. 38.

<sup>17</sup> Zob. A. Brzózka, op. cit., s. 6.

To fakt: Barrie buduje wokół postaci chłopca szczególne pole znaczeniowe. Powiązanie symboliki tanatycznej z dzieckiem urzeczywistni się w sztuce i powieści w różnych wariantach znaczeniowych. Jego ontologiczny byt nie jest jednakże jednoznacznie określony. *Puer aeternus* to postać hybrydalna, która jest niby-dzieckiem, niby-śmiercią. Wyróżniają go atrybuty śmierci: potrafi latać, jest nieśmiertelny, a jego królestwem jest Nibylandia, kraina, pozbawiona dystrybucji dorosłych, do której zabiera dzieci. Chłopiec nie musi liczyć się ponadto z realnością, czasem i przestrzenią, a wspaniały świat przygód jest z jednej strony cudowną krainą wyobraźni, z drugiej – światem istniejącym poza czasem i miejscem śmierci.

Piotruś magnetyzuje swoim jestestwem dzieci, które spotyka na swej drodze. Ma uwodzicielski urok, który sprawia, że trójka dzieci Darlingów bez większych obaw wyrusza z nim na wyprawę do Nibylandii. Jest to perwersyjny urok, któremu nie można się oprzeć. Niezwykłe wyrazisty bohater, tyleż przyciąga – uwodzi obietnicą spełnienia wstydlivych pragnień, co odpycha, bo prócz rozkoszy obecnej w samym spojrzeniu, wzbudza lęk: „Jej [Wendy] ciało gięło się w niepewności. Wyglądało to tak, jak gdyby walczyła, żeby nie oderwać się od podłogi” (s. 34)<sup>18</sup>. Decyzja Piotrusia jest przesądzona: „[...] nie miał dla niej litości.” (s. 34) Jeszcze bardziej bezwzględny potrafi być w stosunku do dorosłych. Sympatia i okrucieństwo grają w nim na przemian z właściwą śmierci tendencją uwodzenia i dominacji:

Ale oczywiście było mu [Piotrusiowi] przykro. Był tak pełen gniewu na dorosłych, którzy jak zwykle wszystko psuli, że gdy tylko wszedł w swoje wydrążone drzewo, zaczął oddychać specjalnie prędko, chyba z szybkością pięciu oddechów na sekundę. Robił tak, bo w Nibylandii jest powiedziane, że za każdym twoim oddechem umiera jeden dorosły. Pełen mściwości Piotruś zabijał ich teraz tak szybko, jak umiał. [podkr. K.Sz., s. 112]

Powiew śmiercionośnego oddechu Piotrusia odsłania w tym momencie jeszcze jeden z jego tajemnych wizerunków. Odbierając życie swoim

<sup>18</sup> Wszystkie cytaty pochodzą z: J. M. Barrie, *Piotruś Pan. Piotruś i Wendy*, tłum. M. Słomczyński, Poznań 1990. Strony podaję w nawiasie.



ofiarom, pograża je w wiecznej niepamięci. Czytamy w powieści: „Po zabiciu ich zapomina o nich – odpowiedział niedbale” (s. 167). Mieszkańców Nibylandii, którzy dorosną, wygoni ze swej wyspy lub odda na zabicie piratom. Piotruś więc w swej istocie uosabia fascynację i groźbę. Karen Coats w *LOOKING GLASSES AND NEVERLANDS* pisze: „Piotruś Pan reprezentuje utratę pamięci i pewien typ arbitralnego okrucieństwa, które są związane ze śmiercią” [tłum. K. Sz.]<sup>19</sup>. (W powieści czytamy: „Mógł przecież całkiem o niej (przygodzie – K. Sz.) zapomnieć i nic nie powiedzieć, a potem wychodzi się na dwór i znajduje zwłoki” (s. 90). Nibylandia w tym kontekście staje się krainą wiecznego zapomnienia.

Dzieci – mimo dwuznaczności Piotrusia Pana – poszły za jego nęcącą pieśnią. Bohater Barriego kuśił je zupełnie jak Szczurołap. Nęcił i czarował swoich małych podopiecznych prowadząc ich na „tamtą stronę”. Pierre Péju w książce *DZIEWCZYŃKA W BAŚNIOWYM LESIE* przypomina ów stary baśniowy wątek. Próbuje wyjaśnić, na czym polega czar kusiciela. Historia o *FLECIŚCIE Z HAMELN* to rodzaj dostępnej każdemu dziecku, a więc i dorosłemu:

fantazji o uprowadzeniu, mrocznych pragnień, by zostać porwanym (zarazem jednak dotyczących „gdzie indziej” i podróży), które drzemią w każdym dziecku. Odejść z nieznanym. Tak jakby się pragnęło, by człowiek o niezwyklej wygładzie, któremu zaraz przypisuje się magiczne moce, pojawił się w codziennym, czasami smutnym uniwersum rodziny. Człowiek ten wypowiadałby słowa lub czynił gesty świadczące o jego przynależności do innej sfery niż rodzice; wszystko w nim przywołałoby na myśl owo nieskończone „gdzie indziej”, a zatem i ucieczkę, podróż, drogi i spotkania... Jego niepokojąca obecność stanowiłaby wyłom w rodzinnym krajobrazie. Nie jest to bowiem żaden antyojciec, ktoś, kto otwarcie przeciwstawia się prawu ojca, ale rodzaj przechodnia, który przyciąga, zachęca i rzuca urok, łącząc w sobie atmosferę okrucieństwa i zapowiedź możliwej przyjemności<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> K. Coats, *Looking Glasses and Neverlands...*, s. 95.

<sup>20</sup> P. Péju, *Flecista z Hameln*, w: idem, *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 38-39.

Zastanawiając się nad wątkiem uprowadzenia Péju wyjaśnia, iż oznacza on możliwość preedypalnej egzystencji dziecka:

Wbrew interpretacjom klasycznej psychoanalizy nie wszystko daje się sprowadzić do „ojca”! Tamten „typ” zupełnie wymyka się siatce edypalnej i sygnalizuje dzieciom pozytywną szansę uniknięcia systemu Edypa. Problemem nie jest już wcale zabicie ojca, zrzucenie winy, obawa przed kastracją czy pożądanie matki, ale wyruszenie w drogę<sup>21</sup>.

Kiedy więc narrator Barriego pyta: „Jak mogła się oprzeć?” (s. 35), mówi o niemożliwości odrzucenia przez dziecko baśniowego modelu „wyruszenia w drogę”. Dziewczynka nie mogła się oprzeć również z innego powodu. W tajemnicy, która otacza Piotrusia zawarta była obietnica rozkoszy – *jouissance*<sup>22</sup>. Rozbudził w niej pragnienie za krainą pełną magicznych stworzeń-syren i wróżek oraz szacunku do pozycji matki. Ucieleśniał bowiem figurę obcego, o którym wspomina Péju. Dziewczynka podąży ślepo z braćmi za tą obietnicą, nie zważając na świat, który zostawia.

## Dlaczego w Nibylandii nie ma dorosłych?

Każde dziecko według Barriego ma swoją Nibylandię – własną, wymarzoną krainę dziecięcej szczęśliwości. Czy dorośli mogą mieć do niej wstęp? Autor pokazuje, że Nibylandia istnieje tak długo, jak trwa wiara dziecka w magię. Czytamy w PIOTRUSIU I WENDY: „Dzieci miewają zdumiewające przygody, które wcale ich nie niepokoją. Na przykład potrafią wspomnieć w tydzień po wydarzeniu, że spotkały w lesie swego umarłego tatusia i ba-wiły się z nim” (s. 11). „Dziecięcość”, o której mówi, odnosi się raczej do pewnej dyspozycji emocjonalnej i umysłowej podmiotu, niż do biologicznej właściwości. U dorosłych zanika ona i zostaje zastąpiona racjonalizacją niepojętego. „Nie można dostrzec Piotrusia, kiedy jest się dorosłym. Myślę, że jest podmuchem wiatru na rogu ulicy” (s. 125) – czytamy w sztuce.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>22</sup> Zob. Pojęcie *jouissance* rozumiem tu w znaczeniu, jakie podaje Paweł Dybel. Zob. P. Dybel, *Fantazmaty ideologii*, w: idem, *Urwane ścieżki. Przybyszewski-Freud-Lacan*, Kraków 2000, s. 303.

Dorośli zapominają o wyspie i o Piotrusiu, a wówczas magiczny świat staje się dla nich jedynie fikcją. Pani Darling nie widzi wróżki w pokoju dzieci, a jedynie „kulę światła” (s. 38).

Tymczasem do Nibylandii trafiają wszystkie niechciane dzieci – dzieci śmieci, np. „zagubieni chłopcy” (s. 32): „Są to dzieci, które wypadły z wózków, kiedy niańka patrzyła w inną stronę. Jeżeli nikt się po nie zgłasza w ciągu siedmiu dni, odsyła się je daleko do Nibylandii dla zaoszczędzenia wydatków” (s. 32). Schronienie to staje się więc alegorią dziecięcego raju.

W epoce wiktoriańskiej i edwardiańskiej często wyobrażano sobie miejsce, do którego miały udawać się zmarłe dzieci. Przestrzeń ta jawiła się jako wydzielona z raju. Znajdowały w niej przystań niewinne istnienia. Dawne hierofanie zastąpiono jednak intymnymi krainami metafizycznymi, które były alternatywą dla dotychczasowego modelu. Był to przejaw wy-czerpania się paradygmatu chrześcijańskiego raju, który zaczął tracić swój wymiar sakralny. Transformacja ta była związana z romantyczną koncepcją konsolacyjną po stracie dziecka, która uległa laicyzacji. Kryła się za nią próba ocalenia fantazmatu niewinności dziecka. Judith Plotz zauważa, że tendencja ta znalazła szczególnie wyraz w jednym z tekstów epoki. Badaczka stwierdza, że:

Takie wysuwanie na pierwszy plan dynamicznych momentów z życia zmarłych dzieci służyło ich transformacji w nieśmiertelne dzieci. Intensywne podtrzymywanie specyficznych wspomnień, zatrzymywało je w momencie ich najpełniejszej potencji, a w ten sposób stawały się one wiecznie obecne. Nawet niebo nie oferuje w tym kontekście nic lepszego niż taką właśnie obecność, tak więc według większości wiktoriańskich spekulacji, dzieci w niebie nigdy nie dorosną. [...] Takie uporczywe podtrzymywanie kerygmatu o niezmienności dzieciństwa spowodowało, że esej Leigha Hunta *THE DEATHS OF LITTLE CHILDREN* z 1820 roku, stał się najważniejszym artykułem tego zbioru. Hunt dowodził w nim, że istnieje związek pomiędzy wczesną śmiercią i wiecznym dzieciństwem. Gdyby dzieci nie umierały, „powinniśmy każde z nich traktować jako przyszłego mężczyznę i kobietę. [...] Dziewczynki i chłopcy staną się przyszłymi mężczyznami i kobietami, a przestaną być dziećmi.” [...] „Inne dzieci dojrzeją do męskości i kobiecości, i będą cierpieć wszystkie

zmiany moralności, jakie zachodzą w dojrzałym wieku. Tylko zmarłe dziecko będzie nieśmiertelne”<sup>23</sup>.

Oba paradygmaty, chrześcijański i romantyczny, łączyła próba „ocalenia” niewinności dziecięcej w zaświatach. Ich realizacje otrzymały różnorodne nazwy w literaturze: „kraina z tamtej strony północnego wiatru”, wodne królestwo, dziecięce Betlejem – oddane przez ilustratora *PIOTRUSIA PANA* Arthura Rackhama w rysunku *TO BETHLEHEM: A CHRISTMAS MASQUE*. Podobne krainy pojawiały się zarówno w baśniach jak i w innych tekstach kultury tego okresu. Te same schematy fabularne i konwencje prezentacji dziecięcego raju pojawiają się szczególnie w literaturze angielskiej (np. baśń George’a MacDonalda *NA SKRZYDŁACH PÓŁNOCNEJ WICHURY* (1871), czy utwór Charlesa Kingsley’a *WODNE DZIECI* (1863)).

Na tle literatury wiktoriańskiej ujęcie Barriego jest oryginalne i zaskakujące. Ujawnia znaczące pęknięcie w kreacji małego mieszkańca Nibylandii. Piotruś pragnie pozostać wiecznym dzieckiem: „Nigdy nie chcę być dorosłym mężczyzną! [...] Chcę na zawsze pozostać małym chłopcem i bawić się. Więc uciekłem do Ogrodów Kensingtonskich i długi czas mieszkałem z wrózkami” (s. 28-29). Nie jest jednak, jak należałoby oczekiwać, zbiorem cnót. Widzimy wiele pejoratywnych cech chłopca, jak chociażby jego zarozumialstwo, narcyzm, brak serca czy egoizm. Autor zdaje się więc polemizować z teorią wrodzonej niewinności dziecięcej, w rzeczywistości jednak, koncepcję tę rozwija prezentując relatywizm moralności dziecięcej. Jak się wydaje ma to związek z jego pojmowaniem kategorii niewinności. W Nibylandii mogą się znaleźć jedynie dzieci: „wesole, niewinne i bez serca” (s. 174). Dziecko staje się takie, gdy odrzuci swoją seksualność, dlatego Barrie metaforycznie wycina z małych bohaterów serce, pozbawiając ich zdolności do miłości, usprawiedliwiając tym samym niekrystaliczną naturę „wiecznego dziecka”.

Widać tu więc erozję w myśleniu o *sacrum* i niewinności dziecięcej. Raj Barriego stanowi pole walki w umyśle dziecka między tym, co w nim cielesne a śmiertelne, doczesne i ostateczne – między Erosem i Tanatosem.

<sup>23</sup> J. Plotz, *Literary Ways of Killing a Child: The 19th Century Practice*, w: *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*, red. M. Nikolajeva, Wesport-London 1995, s. 17. tłum. K. Sz.

Niewinność rozumie nie w wymiarze cech (nawet dopuszcza popełnienie morderstwa), ale dojrzałości seksualnej. Współistnieją tu pierwiastki dobra i zła, czystości i seksualności, mieszają elementy *sacrum* i *profanum*. Wendy odlatuje z Piotrusiem do krainy, którą zamieszkuje chłopiec – krainy *jouissance* (rozkoszy). Dla dziewczynki, Piotruś Pan staje się *signified* dla samej *jouissance* – zarówno na płaszczyźnie relacji matka – dziecko, jak też *jouissance* w znaczeniu przyjemności seksualnej<sup>24</sup>. Ponieważ jednak Piotruś nie chce zrezygnować z pozostania w Wyobrażeniowym porządku, nie jest w stanie wypełnić braku powstałego w dziewczynce, która przyjmując rolę matki, pragnie widzieć w nim potencjalnego Ojca. Nie mogąc ostatecznie wypełnić tej pustki, krąży wokół obiektu *jouissance*, stwarzając w ten sposób iluzję wypełnienia.



Rysunek 6. Arthur Rackham, *To Bethlehem: A Christmas Masque* 1900, „Woman’s Home Companion” 1931, t. 58, nr 12.

<sup>24</sup> Rodzaje te analizuje K. Coats w: K. Coats, *Looking Glasses and Neverlands...*, s. 91-92.

Eros, którego próbuje odnaleźć Wendy nie uaktywnia się w Piotrusiu, bowiem musi on pozostać niewinnym dzieckiem. W efekcie, to sama Wendy zostaje pochwyciona przez obiekt swego pożądania, w uścisk Tanatosa. Nie są to jednak „skrzydła Tanatosa”, o których pisał Zbigniew Mikołajko w artykule LA BELLE DAME SANS MERCI, które miały chronić przed bólem i cierpieniem<sup>25</sup>.

W takim rozumieniu Piotruś Pan pozostaje na zawsze bezcielesny, niematerialny, ponieważ otacza siebie aurą nieprzystępności, tak by pozostać wiecznym dzieckiem. Wendy nie może go nawet dotknąć: „Nie wolno ci mnie dotykać” oraz „Nikommu nie wolno mnie dotykać” (s. 46). Bohater jest więc tylko uwodzicielskim duchem zawieszonym między życiem a całkowitym niebytem. Reprezentacja pozbawia go twarzy na rzecz ikony, z której wygnano wszelką materialność ciała. Świadczą o tym określenia pojawiające się w sztuce, oddające jego eteryczność: „nic nie waży” (s. 85). Hak widzi w nim „nie tyle chłopca, ile obłoczek mgły tańczący w promieniach słońca” (s. 116), wreszcie określa go „demonem”.

A zatem, Piotruś jest niewidzialną, niezniszczalną i nieśmiertelną istotą. Cechuje go życie poza śmiercią, które Lacan określił mianem „lamella”. To żyjący umarły, który po uśmierceniu w porządku Symbolicznym nadal „żyje” w porządku Wyobrażeniowym. Piotruś Pan istnieje niezależnie od cienia, który odrywa się od ciała właściciela<sup>26</sup>. Jego status jest fantazmatyczny. Ta niezniszczalna uporczywość libido jest odpowiednikiem Freudowskiego „popędu śmierci”, który jest sposobem ukazywania się nieśmiertelności w psychoanalizie, jako nadmiar życia, istniejący poza biologicznym cyklem życia i śmierci. Ten nadmiar zapisuje się jednakże jako rana, która czyni podmiot wiecznie „żywym” i pozbawia go możliwości śmierci w rzeczywistości Wyobrażeniowej. „Piotruś Pan” to zatem libido ukazane jako czyste życie, niezniszczalne i nieśmiertelne – zupełnie jak samo doświadczenie śmierci.

Piotruś zamiast istnieć w porządku Symbolicznym, żyje w Nibylandii, ponieważ odmówił wyrzeczenia się swojej rozkoszy (*jouissance*). *Jouissance* jest tym miejscem, gdzie życie i śmierć mieszają się. Wejście do lacanowskiego Wyobrażeniowego, które reprezentuje Nibylandia, to wkroczenie

<sup>25</sup> Zob. Z. Mikołajko, *La Belle Dame Sans merci*, „Twórczość” 1997, nr 9, s. 89.

<sup>26</sup> Zob. R. Feldstein, B. Fink, M. Jaanus, *Reading Seminar XI...*

do fazy wyobrazeniowej śmierci. Dzieci w powieści Barriego, przechodzą przez ten etap rozpoznania i przeglądają się w postaci Piotrusia Pana. Wraz z nim zaczynają odtwarzać różne role, które umożliwiają im sprawdzenie się w odmiennych sferach życia. W takiej udawanej przestrzeni Wendy może widzieć siebie jako kobietę, matkę, chłopcy zaś w roli synów, piratów. Odgrywają jednak życie na niby. Naprawdę jest gdzieś indziej, o czym przypomina reakcja dziewczynki, która obawia się, że żałoba matki po dzieciach może się skończyć, czego przejawem będzie zamknięcie okna („Natychmiast! – odpowiedziała Wendy stanowczo, bo przeraziła ją okropna myśl, że może matka zdjęła już żałobę”, s. 112). Wendy, wybierając więc na koniec porządek Symboliczny, zaakceptowała problem czasu i przemijania ludzkiego, pomimo towarzyszącego jej resentymentu za utraconą młodością.

Szczególne znaczenie ma również fakt, że Barrie nie umieszcza Nibylandii w rzeczywistości zewnętrznej, jak to miało miejsce w dotychczasowych realizacjach przestrzennych raju, ale w mikrokosmosie dziecięcego umysłu. To w jego pracy poszukuje odpowiedzi na fundamentalne pytania eschatologiczne i egzystencjalne. Czytamy w powieści PRZYGODY PIOTRUSIA PANA:

Nie wiem, czy widziałeś kiedyś mapę ludzkiego umysłu. Lekarze czasem rysują mapy innych części twojego ciała. Rzeczywiście mapa twojego ciała może cię zaciekawić. Ale niech spróbują narysować mapę dziecinnego umysłu, który jest nie tylko pogmatwany, ale w dodatku kręci się przez cały czas w kółko. Widać na nim linie zygzakowate, podobne do wykresu temperatury na karcie szpitalnej. Linie te, są prawdopodobnie, drogami biegnącymi przez wyspę. Bo Nibylandia jest zawsze – w mniejszym albo większym stopniu – wyspą, gdzie błyskają, od czasu do czasu, zdumiewające barwy i gdzie są koralowe rafy, podejrzanie wyglądające okręty w pobliżu brzegów, dzicy ludzie, odludne legowiska zwierząt, gnomy zajmujące się krawiectwem, jaskinie, przez które płynie rzeka, książęta mający sześciu starszych braci, chyląca się do upadku chatka i pewna, bardzo mała, stara pani o haczykowatym nosie. Ale jest jeszcze: pierwszy dzień w szkole, religia, ojcowie, okrągły staw, robótka igłą, morderstwa, wieszanie, nieregularne czasowniki, tort czekoladowy, wkładanie szelek, powiedz: „Chrzęszcz brzmi w trzcinnie!”, trzy pensy za to, że sam sobie wyrwiesz ząb – i tak dalej. Te sprawy i rzeczy są albo częścią wyspy, albo należą do innej mapy, która przez nią

prześwituje. A wszystko to razem jest bardzo pogmatwane, zważywszy w dodatku, że nic nie chce stać spokojnie (s. 9-10).

Metafora mapy oddaje skomplikowaną esencję Nibylandii. Staje się ona literackim obrazem nieświadomości, który został uprzestrzenniony w umyśle dziecka. Nie chodzi tu jednak ani o samą mapę, ani o terytorium, do którego się ona odnosi. Karl Schlögel nazywa takie obrazy dziecięcego umysłu *mental maps*. Badacz zauważa, że: „kładą <one> w zasadzie kres wyobrażeniu o jednej przestrzeni, są radykalną subiektywizacją wyobrażenia o przestrzeni”<sup>27</sup>. Zbudowane są z obrazów, wspomnień, zapachów, dźwięków. W takim rozumieniu kraina, którą rysuje i ożywia w umyśle dziecka Barrie, jest w rzeczywistości baudrillardowskim symulakrem, który projektuje rzeczywistość pozbawioną źródła i rzeczywistości<sup>28</sup>. Baudrillard takim symulakrem określił również recepcję figury Boga. Podobna asocjacja łączy Nibylandię z chrześcijańskim rajem – są one swoimi symulakrami. Symulakry te nie są jednak wcale mapami, czy rzeczywistymi śladami. Dlatego do Nibylandii nie można trafić, bo jak czytamy: „Ale nawet ptaki, mając ze sobą mapy i w bardzo wietrznych zakątkach badając je, nie mogłyby skorzystać z tych objaśnień” (s. 40). To sama wyspa poszukuje dzieci:

Po wielu księżycach osiągnęli ją, a co więcej okazało się, że lecieli przez cały czas tak jak trzeba, nie tyle dzięki przewodnictwu Piotrusia i Błaszanego Dzwoneczka, ile dlatego, że wyspa sama zaczęła ich szukać. Tylko w ten sposób może ktoś odnaleźć jej zaczarowane brzegi. [podkr. K. Sz., s. 44]

Konsekwencją takiego ujęcia jest swoiste zwielokrotnienie i zapętlenie wewnętrznej rzeczywistości dziecięcej, z której „prześwituja” mapy realna i magiczna, Symboliczna i Wyobrażeniowa, rzeczywistość na niby i naprawdę, co powoduje niemożliwość oddzielenia zjawisk porządku ontologicznego i znakowego. Występuje tu więc perspektywa podwójnego trwania,

<sup>27</sup> K. Schlögel, *Mental maps*, w: idem, *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, tłum. I. Drozdowska i Ł. Musiał. Poznań 2009, s. 242.

<sup>28</sup> Pojęcie „Symulakry” rozumiem w znaczeniu, jakie nadał mu Baudrillard. Zob. J. Baudrillard, *Procesja symulakrów*, w: idem, *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005.



w której procesy egzystencjalne ukazane są przez pryzmat podświadomości postaci. Kraina ta, za pomocą tej dwoistości, symuluje raj i staje się jego lustrzanym odbiciem. To jednakże złudny obraz, bowiem jednocześnie jest jego przeciwieństwem. Pozostawia po sobie jedynie ślad i pustkę (brak matki, brak pocałunku).

Wyjściowy model raj u w tym kontekście ulega rozpadowi i staje się uniwersalnym rajem, ale w swej istocie jest on tylko symulakrem – tzn. wyraża wszystko simultanicznie i ciągle symuluje coś innego, niż mówi („Ale przecież nie znajdujemy się naprawdę na wyspie” (s. 52) – konstatują bohaterowie). Symbolicznie umarli dla świata rzeczywistego tutaj ożywają, by za chwilę ponownie umrzeć. Odwrócenie to powoduje, że jest to raz kraina fascynująca, a za chwilę niepokojąca i przerażająca:

Spośród wszystkich rozproszonych wysp Nibylandia jest najbardziej przytulna i zwarta. Nie taka szeroka i rozległa, z wielkimi, nudnymi odległościami pomiędzy jedną przygodą a drugą, ale przyjemnie zatłoczona. Kiedy bawisz się na niej za dnia, używając krzesel, obrusa, wtedy wcale nie jest niepokojąca. Ale na dwie minuty przed zaśnięciem staje się niemal prawdziwa. Dlatego właśnie palą się nocne lampki w dzieciennych pokojach (s. 10).

Dzieci szybko odkrywają, że Nibylandia posiada mroczną stronę swej istoty, która pojawia się za podwójną zasłoną: nieświadomości oraz nocy. Wówczas wyraźnie zarysowuje się „różnica pomiędzy wyspą Na-Niby a tą samą wyspą rzeczywistą” (s. 49). Nieuchronnie przybliżają się wówczas do bólu, zagrożenia i śmierci:

Za dawnych dni w domu Nibylandia zawsze zaczynała ściemniać się i wyglądać trochę przerażająco, gdy nadchodziła pora snu. Niezbadane ścieżki ukazywały się i rozbiegały, posuwały się po nich czarne cienie, ryk czyhających bestii stawał się groźniejszy, a najgorsze było to, że traciłeś pewność zwycięstwa. Byłeś bardzo zadowolony, że palą się nocne lampki. Lubieś nawet, kiedy Nana mówiła ci, że tam jest kominek, a Nibylandia jest na-niby. Oczywiście, Nibylandia była tylko na-niby za tamtych dni, ale teraz była prawdziwa, nie paliły się żadne nocne lampki, stawało się coraz ciemniej i gdzie była Nana? (s. 45).

W owym skrytym i mrocznym obliczu doświadczenia Nibylandii czytelnik odkrywa nagle jaśniejącą teofanię dziecięcego raj. Rzeczywistość ta jest wytwarzana i budowana z cząstek dziecięcej wyobraźni, z różnych matryc i jednostek pamięci. Jak pokazuje Barrie, a mówiąc za Baudrillardem: „może z ich pomocą być reprodukowana nieskończoną ilość razy”<sup>29</sup>. Możemy ją rozumieć w kategoriach lacanowskiego Wyobrażeniowego, ponieważ Nibylandia jest inna dla każdego z bohaterów:<sup>30</sup>

Oczywiście Nibylandie różnią się bardzo od siebie. Ta Janka, na przykład miała lagunę, nad którą przelatywały flamingi, Janek strzelał do nich. Michał, który był bardzo malutki, miał flaminga, nad którym przelatywały laguny. Janek mieszkał na plaży w łodzi przewróconej dnem do góry, Michał – w wigwamie, a Wendy – w domu zrobionym ze zręcznie pozszywanych liści. [...] Ale wszystkie Nibylandie mają rodzinne podobieństwo i gdyby stanęły rzędem, mógłbyś powiedzieć, że jedna ma nos drugiej – i tak dalej. Do tych czarodziejskich brzegów nieustannie przybijają łódki bawiących się dzieci. I my tam byliśmy. Chociaż już nigdy tam nie wylądujemy, słyszymy nadal głos fal uderzających o brzeg (s. 10).

Scena wytwarza przestrzeń piętrzących się metafor, coraz bardziej oddalonych od siebie i od swego źródła. Różnicę tę umożliwia właśnie „powtarzalność modeli i symulacyjne generowanie różnic”<sup>31</sup>. System wymienia się sam na siebie, a przestrzeń życia i śmierci zaciera się.

Barrie swoimi tekstami sygnalizuje więc rzecz kluczową dla ujęcia problematyki tanatycznej w literaturze dziecięcej – przejście od śmierci jako kategorii kulturowej, do śmierci rozumianej jako indywidualne, podświadome, ale jednocześnie intymne przeżycie. Tendencja ta widoczna jest u pisarza właśnie wtedy, gdy intuicyjnie odsłania ową ciemną, osobliwą siłę znajdującą się w postaci Piotrusia i wyobrażeniu Nibylandii, po czym umieszcza ją w umyśle każdego dziecka – w jego snach i marzeniach sennych. Barrie konstruując dyskurs oniryczny prawdopodobnie bezwiednie wchodzi w obszar niewyraźności.

<sup>29</sup> J. Baudrillard, *Procesja symulaków*, s. 7.

<sup>30</sup> Zob. *Finding Neverlands...*

<sup>31</sup> J. Baudrillard, *Procesja symulaków*, s. 7.

Odsłania istniejące w dziecku pewne pradoświadczanie śmierci, które ludzkość próbowała opisać posługując się platońską ideą anamnezy. Lang zauważa: „Nie istnieje bowiem inna rzeczywistość niż ów dotyk śmierci, którym zostaje on naznaczony w chwili narodzin, poza nowym prestiżem, jaki zyskuje u człowieka funkcja wyobraźni”<sup>32</sup>. Pierwszym doświadczeniem wyobraźniowym dziecka zdaje się więc być spotkanie śmierci. Rozliczne fantazje, które mają dzieci Darlingów, przybliżają je do niej. Matka, w ujęciu Barriego, nie chce jednak, aby dzieci myślały o ciemnych, mrocznych rzeczach. Kiedy więc porządkuje umysły dzieci podczas ich snu, spycha głęboko niechciane myśli do podświadomości. Dlatego też Piotruś Pan, choć znany i bliski, staje się niebezpieczną myślą, która ostatecznie materializuje się w groźny konkret – *umbra mortis* (cień śmierci), bo uprowadza jej dzieci, pozostawiając jedynie widok cieni w oknie: „A najbardziej mrozącym serce widokiem były trzy cienie na firance, krążące w koło i w koło, ale nie po podłodze, tylko w powietrzu. Nie trzy cienie! Cztery!” (s. 39).

Barrie próbował więc znaleźć miejsce dla śmierci dziecka w przestrzeni kulturowych obrazów. Pisarz stara się jednak uchronić dzieci przed Symboliczną śmiercią, jaka spotkała Piotrusia Pana. Jego bohater nie rozumie znaczenia i wartości życia. W sztuce czytamy: „Gdyby tylko mógł się w tym połapać, zapewne usłyszelibyśmy jego zawołanie: «Życ, a to dopiero wielka przygoda!», zaraz jednak dodaje: «ale nigdy jakoś nie może się w tym połapać...»”<sup>33</sup>. Zamiast tego słyszymy słynne słowa wypowiedziane w scenie na lagunie syren, w której chłopiec staje w obliczu własnego końca: „Śmierć jest także wielką przygodą!” (s. 95). Tak oto Barrie odnajduje „potłuczone kawałki nieśmiertelności” w Piotrusiu, którego przeznaczeniem było nie tyle odbieranie życia, ile dawanie nowej przygody, przygody śmierci kolejnym pokoleniom oczarowanych jego osobą dzieci.

<sup>32</sup> H. Lang, *Język i nieświadomość...*, s. 340.

<sup>33</sup> J. M. Barrie, *Piotruś Pan, czyli chłopiec, który nie chciał dorosnąć...*, s. 130.

## 5. „SKRADAJĄC SIĘ BRZEGIEM BAŚNI” – MAPY DZIECIŃSTWA W TWÓRCZOŚCI CZESŁAWA MIŁOSZA

„Byłem szczęśliwy z moim łukiem, skradając się brzegiem baśni./ Co stało się ze mną później, zasługuje na wzruszenie ramion/ I jest tylko biografią, to znaczy zmysleniem” – czytamy w wierszu Czesława Miłosza DO LESZCZYNY z tomu TO. Pisarz posługuje się metaforycznym określeniem „skradania brzegiem baśni”, aby oddać intymne spotkanie poety w „prze-strzeni osobnej” ze światem dzieciństwa. Przestrzeni, w której łatwo ulec złudzeniu, że wyobraźnia baśniowa, jest bardziej autentyczna niż subiektywny biografizm, a jeśli tak, to, że również „ja”, które tą krainą zawiaduje, przewrotnie stanowi swego rodzaju pierwowzór realności. Biografia w tym ujęciu jest świadectwem sfabrykowanym, wymyślonym, natomiast dzieciństwo wyraża pierwotną czystość, i chciałoby się powiedzieć, przynależy do innego wymiaru. Tej filozofii dzieciństwa, jako niewinnego i ocalającego, podporządkowana jest kompozycja obrazu nasycona symbolicznymi znaczeniami baśni. W niej właśnie, niczym w niewidzialnym lustrze, odbija się podwójność istnienia poety, rozpiętego między prywatnością a refleksją o baśniowości, między topografią a biografią, między wreszcie dojrzałym człowiekiem a dzieckiem.

Doświadczenie wygnania z rajy dzieciństwa, wyzwala w pocie chęć powrotu do tej magicznej krainy. Miłosz „niby Anteusz, dotyka wyobraźnią ziemi swego dzieciństwa”<sup>1</sup>. Narasta w nim potrzeba zbliżenia się do tamtego „brzegu”, który zapewnia mu bezpieczeństwo, poczucie dystansu,

---

<sup>1</sup> A. Fiut, *Przypowieść o wtajemniczeniu. Pytanie o tożsamość*, w: idem, *Pytanie o tożsamość*, Kraków 1995, s. 108.

potrafi otulić pięknem, sennym opowiadaniem, w którym wszystko jest znane i jasne. Pamięć „brzegu”, pozwala nam zrozumieć *genius loci* tamtej utraconej „ojczyzny dzieciństwa”. Istnienie tego intymnego *milieu* szczenięcych lat, wywołuje w poecie szereg obrazów – wspomnień. Miłosz ten własny świat rekonstruuje niezwykle konsekwentnie. Pewne tropy, ślady, ścieżki pozwalają prześledzić jego wędrówkę „brzegiem baśni”, „leszczyny” i domu dzieciństwa.

Poeta pochyla się więc nad geografią dzieciństwa. Powołuje do życia tamten oddalony świat i uprzestrzenia go w swej twórczości, tworząc intymną mapę dzieciństwa. Miłosz buduje narrację chłopca o sobie samym, próbując pogodzić własną historię prywatną ze zmitologizowaną przestrzenią chłopięctwa. Ten typ podmiotowej samowiedzy, pozwala poecie kontemplować ten pejzaż, który jak pokazywał Adam Dziadek: „jest [...] czymś, co porusza zarówno duszę, jak i ciało czytelnika, wprawia je w specyficzne drzenie, jest fantazmatem, tzn. inscenizacją, pracą, wytworem pewnego nieświadomego pożądania”<sup>2</sup>.

Możemy wyróżnić u Miłosza grupę utworów, w których poeta powraca do tej utraconej krainy<sup>3</sup>. Wówczas często porte-parole autora staje się dziecko. Dialog z nim jest pretekstem do mówienia o egzystencjalnych, eschatologicznych i historiozoficznych problemach, ale i o powiązaniu przestrzeni, z estetycznymi, moralnymi i filozoficznymi dylematami procesu twórczego. Ślady pozostawione przez dziecko, a i świat przezeń opisany – stanowi nową jakość w „zniewolonym” przez historię świecie. Pisanie Miłosza staje się próbą zamaskowania traumatycznego jądra przez identyfikację z symbolicznym powołaniem literackim. Jedyną często formą mówienia o tych przeżyciach jest perspektywa oddalona, dziecięca. Sięgnijmy zatem do głębin tej traumy.

<sup>2</sup> A. Dziadek, *Poezja jako interpretacja sztuki. Czesława Miłosza wiersze z obrazami*, w: idem, *Obrazy i wiersze. Zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004, s. 31.

<sup>3</sup> Aleksander Fiut słusznie zwrócił uwagę na to, że: „Rozsiane w całej twórczości Miłosza reminiscencje lat dziecinnych i młodzieńczych zaznaczają w niej momenty zwrotne”. Momenty te stanowią kamienie milowe w biografii pisarza. A. Fiut, *Przypowieść o wtajemniczeniu. Pytanie o tożsamość*, w: *Pytanie o tożsamość...*, s. 107.

Bogusław Grodzki zauważa, że: „Pamięciowemu i wyobrazeniowemu ruchowi wstecz – „aż do historycznej i mitycznej zarazem krainy dzieciństwa, do miejsca zrodzenia jako prawdziwie archimedesowego punktu, na którym podmiot opiera swą twórczość i orientację w świecie”<sup>4</sup> towarzyszy *wysiłek porządkowania autobiografii*: „a więc odczytywania z rozmaitych świadectw życia sensu własnego przeznaczenia oraz aktualnego miejsca w świecie”<sup>5</sup>. Miłosz podejmuje ten wysiłek, konieczny, by wyzwolić się z okaleczenia, jakiego doświadczył w przeszłości, szczególnie w okresie wojny. Nie jest to jednakże wyłącznie nostalgia za utraconym „rajem dzieciństwa”, ale sposób dystansowania się od „tragicznej podszewki życia”. Miłosz, gdy wspominał o próbie powrotu do początków, stwierdzał:

[...] dla mnie pisanie na przykład o moim dzieciństwie, o Litwie, o Wilnie miało charakter nie nostalgiczny, ale dystansu, który się uzyskuje wskutek upływu czasu, czy też oddalenia się od miejsca, tak jak u Prousta. To była dla mnie operacja raczej Proustowska. To nie była tęsknota do tych miejsc, tylko dystans<sup>6</sup>.

Wyznanie poety może zaskakiwać. Fantazja na temat dziecięcej mapy wyrosła u Miłosza z dwóch źródeł: eskapizmu ufundowanego na nieprzy-stawalności rzeczywistości zastanej i pomyślanej oraz proustowskiego gestu uratowania minionej chwili poddanej „melancholii przemijania”. Eskapizm, nie służy tu jako prosta forma ucieczki od rzeczywistości, ale spełnia raczej funkcję terapeutyczną. Z drugiej strony, jak proustowska magdalenka zamoczona w herbacie<sup>7</sup>, która miała czarodziejskie właściwości ożywania

<sup>4</sup> B. Grodzki, *Tradycja i transgresja. Od dyskursu do autokreacji w eseistyce i „formach pojemnych” Czesława Miłosza*, Lublin 2002, s. 185.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Cz. Miłosz, *Wezwanie i zadanie. Z Czesławem Miłoszem rozmawiają Janusz Krzyszak i Krzysztof Myszkowski*, w: *Czesław Miłosz. Rozmowy polskie 1999-2004*, Kraków 2010, s. 656.

<sup>7</sup> Przywołajmy ten fragment *W stronę Swanna* Marcela Prousta, który odnosi się do wspomnianego obrazu pamięci: (...) matka widząc, że mi jest zimno, namówiła mnie, abym się napił wbrew zwyczajowi trochę herbaty. Odmówiłem zrazu; potem, nie wiem czemu, namyśliłem się. Posłała po owe krótkie i pulchne ciasteczka zwane magdalenkami, które wyglądają jak odlane w prążkowanej skorupie muszli. I niebawem

przeszłości, tak reminiscencje „brzegu baśni” wytwarzają podobny szereg konotacji. Nieprzypadkowo Miłosz wprowadza do swoich wierszy doznania tego rodzaju, które wywołują ziemie dzieciństwa i młodości – Litwę i Wilno. Dzieciństwo staje się próbą odnalezienia straconego czasu, a baśń, dziełem odniesienia, powszechną *mathesis*, „mandalą wszelkiej literackiej kosmogonii” (używam tu sformułowania Barthesa)<sup>8</sup>. Od pamięci o niej nie potrafi się uwolnić. Wraz z upływem lat obrazy tego brzegu powracają z coraz większą częstotliwością domagając się uobecnienia<sup>9</sup>. Nic więc dziwnego, że sny Miłosza biegną do dzieciństwa, topograficznie zaczepionego w baśni.

## Mały kartograf

Zwrócenie się Miłosza ku okruchom dziecięcego świata w naturalny sposób znajduje ujście w kartograficznej narracji ujawniającej się w liryce, ale częściej jeszcze w eseistyce noblisty. W OGRODZIE NAUK poeta ukazuje integralny związek dziecka i przestrzeni:

Dziecko o bardzo władczym *ego* chce przodować we wszystkim, i to od razu. Ponieważ w grze i sporcie trudno przodować natychmiast, strach przed okazaniem się nie pierwszym tak paraliżuje, że spycha na miejsce ostatnie. Wtedy dziecko, wycofując się, tworzy sobie drugi, zamknięty świat, świat zastępczy. (...) Mój świat zastępczy nie był szczególnie egotyczny, to znaczy nie był zbudowany głównie z marzeń o odgrywaniu bohaterskiej roli. Tyle, że był to świat o stałych prawach, bezbolesny i bezpieczny. Wyobrażenia nie podsuwała urojonych akcji, nie szukała też ujścia w słowach, natomiast z a p e ł n i a ł a i p o r z ą d k o w a ł a

---

(...) machinalnie podniosłem do ust łyżeczkę herbaty, w której rozmoczyłem kawałek magdalenki. Ale w tej samej chwili, kiedy łyk pomieszany z okruchami ciasta dotknął mego podniebienia, zadrzałem, czując, że się we mnie dzieje coś niezwykłego. Owładnęła mną rozkoszna słodycz (...). Sprawiała, że w jednej chwili koleje życia stały mi się obojętne, kłęski jako błahe, krótkość złudna (...). Cofam się myślą do chwili, w której wypilem pierwszą łyżeczkę herbaty (...). I nagle wspomnienie zjawilo mi się. Ten smak to była magdalenka ciotki Leonii. (...) M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 1: *W stronę Swanna*, tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa 2003, s. 77-80.

<sup>8</sup> R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewańska, Warszawa 1977, s. 42-43.

<sup>9</sup> Zob. A. Fiut, *Przypowieść o wtajemniczeniu...*, s. 108.

przestrzeń, co wyrażało się w fantastycznych rysunkach i mapach nieistniejących krajów. Swoje ucieczki odczuwałem jako konieczność i skazę, wszystko chyba bym oddał za to, żeby móc być takim jak inni, równy wśród równych<sup>10</sup>. [podkr. K. Sz.]

Pierwsze literackie wysiłki poety i historie powiązane z młodzieńczą kreacją alternatywnego uniwersum są niezwykle cenne. Miłosz był z nich zadowolony, ponieważ nie poddawał się w nich epigońskim zapędom, a przekraczał granice wyobraźni i tworzył nowe, własne przestrzenie. W młodym wieku jego osobista satysfakcja zachęcała go do myślenia o sobie jako o pisarzu i malowniczym map. Naszą uwagę zwraca od razu patos tej wypowiedzi, wskazujący jednak na wysokie mniemanie pisarza o własnym twórczym powołaniu. Każda kolejna mapa kreślona młodzieńczą ręką poety-dziecka odzwierciedlała umiłowanie porządku i intencje twórcy. W OGRODZIE NAUK pisarz wciela się w małego kartografa i postuluje egocentryczną postawę wobec świata. Miłosz z pełną świadomością posługuje się w tym celu figurą mapy, która jest „produktem ubocznym [jego] wyobraźni przestrzennej”<sup>11</sup>.

Prawie każda z książek Czesława Miłosza jest innym fragmentem tej mapy. Ten rys w twórczości polskiego klasyka wydobył Wojciech Karpiński, który w artykule MAPY CZESŁAWA MIŁOSZA wskazywał na współlistnienie zależności pomiędzy poetą, pamięcią a przestrzenią. Krytyk pisze, że: „Rysowane słowami mapy służą [Miłoszowi – K. Sz.] odnalezieniu się w lesie Pamięci i Wyobraźni”<sup>12</sup>, stają się elementem autobiografii duchowej, a idąc dalej tym tropem, również biografii przestrzennej. Karpiński próbuje zbudować most, który połączyłby małego Miłosza z dojrzałym kartografem. Badacz traktuje jego dzieła jako „udramatyzowane opisy zagrożeń i ratunków” i „wbrew wszystkim (także wbrew sobie) kreślącego swoje miejsce, tu, teraz, wobec przeszłości i współczesności, rysującego nigdy nie zakończoną, wciąż na nowo podejmowaną mapę wyobraźni”<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Cz. Miłosz, *Koszta gorliwości*, w: idem, *Ogród Nauk*, Lublin 1986, s. 17-18.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>12</sup> W. Karpiński, *Mapy Czesława Miłosza*, „Zeszyty Literackie” 1979, nr 20, s. 56.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 71.



Mapa wyobraźni, którą wspomina w refleksji nad Miłoszem Karpiński, jest „mentalną mapą”, czyli skróconą, wirtualną wersją świata pisarza. Termin *Mental map* będę rozumieć tu w znaczeniu, jakie nadał temu pojęciu Karl Schlögel. Niemiecki badacz analizując „krajobrazy w głowie”, wskazywał na specyfikę materiału, z którego powstają. Składają się one z obrazów, wspomnień, zapachów. Krajobrazy te posiadają również swoisty wzór orientacji i zakorzenione są w rzeczywistości świata duchowego. Karl Schlögel słusznie zauważa, że: „Mapy w głowie są światem, który każdy ze sobą nosi, są magazynem i zapleczem obrazów”<sup>14</sup>. *Mental maps* implikują wiele przestrzeni i „są radykalną subiektywizacją wyobrażenia o przestrzeni”<sup>15</sup>. Szczególne miejsce zajmuje w ich obszarze horyzont dzieciństwa, „w granicach którego przechowuje się krajobrazy, chroniąc je przed późniejszymi wielkimi zmianami”<sup>16</sup>.

Tak rozumiana mapa, jako materia świata, staje się *materia poetica* wierszy Miłosza. Dziecko może stać się w tym kontekście równym partnerem w rysowaniu świata. Francesco Cataluccio powie o Miłoszu, że: „poeta zatem zajmuje pośród dorosłych pozycję dziecka”<sup>17</sup>. Wskazują na to słowa autora DOLINY ISSY: „poezja u większości poetów jest dalszym ciągiem zeszytów szkolnych, czy też jest pisana na ich marginesach”<sup>18</sup>. Mapy Miłosza nie są więc pasywnym odwzorowaniem przeszłości, ale stanowią duży artystyczny projekt pisarza w rekonstrukcji własnej tożsamości<sup>19</sup>. Miłosz wizualizację

<sup>14</sup> K. Schlögel, *Mental maps*, w: idem, *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, tłum. I. Drozdowska, Ł. Musiał, Poznań 2009, s. 242.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 243.

<sup>17</sup> Zob. F. Cataluccio, *Gombrowicz i niedojrzałość*, w: *Witold Gombrowicz nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza, Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22-27 marca 2004*, red. J. Jarzębski, Kraków 2010, s. 35.

<sup>18</sup> Cz. Miłosz, *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*, Kraków 2004, s. 45.

<sup>19</sup> Uzyskiwanie dostępu do przeszłości jest również tematem wnikliwego tekstu Karla Schlögela *Czasy map. Czas zamknięty w mapach*, który uważał, że: „w mapach przechowujemy czas przeszły, teraźniejszy i przyszły – w zależności od sytuacji”. K. Schlögel, *Czasy map. Czas zamknięty w mapach*, w: idem, *W przestrzeni czas czytamy...*, s. 85. Ważną refleksję na temat interpretacyjnej roli mapy podjęła Elżbieta Konończuk

doświadczenia okresu dzieciństwa rozumie zatem jako przemianę amorficznej przestrzeni w artykułowaną przestrzeń biograficzną.

Warto przywołać tu kontekst Waltera Benjamin, który podobnie jak Czesław Miłosz, tworzy z obrazów dzieciństwa swoiste *curriculum vitae*. Podczas gdy Benjamin kreślił Paryż „którego najwcześniejszymi śladami były labirynty na kartkach (...) zeszytów szkolnych”<sup>20</sup>, Miłosz skupiał się na dziecięcej przystani dziecinnego pokoju. Wspólne jest jednak obu twórcom doznanie marzeń oddane w dziecięcym kajecie. „Marzenia graficzne” Benjamin, były rysowaniem drogi własnego życia<sup>21</sup>. Miłosz nadaje im jednak nieco inny wymiar, zakorzenia je bowiem w mikrologii świata dziecięcego. Staje się wówczas „badaczem rzeczy małych”, czyniąc za podstawę swej twórczości zwrócenie uwagi na imponderabilny charakter tego, co dziecko widzi wokół siebie. Sprawia to, że każdy przejaw życia jest dlań równie istotny. Od kreślenia map nieistniejących krajów w brudnopisie, noblista przenosi się do krain poetyckich.

Kartografia symboliczna własnego dzieciństwa, u której podstawy leży archaiczne centrum życia poety, kolebka jego dziecięcej pamięci, powstała właśnie w brudnopisie. To tam dokonuje się jego autoidentyfikacja jako malarza dziecięcych map oraz poety-kartografa. Rysując w wyobraźni „mapę” swojego dzieciństwa, oznacza on na niej miejsca odczuwane jako szczególne, gdzie – jak sądzi – kryje się nerw jego życia, a w swoich poetyckich mapach posługuje się matrycą baśni.

## Zagubiony chłopiec na brzegu baśni

Wydaje się, że figurą, która najlepiej tłumaczy ten wymiar pisarstwa Miłosza jest postać „zagubionego chłopca na brzegu baśni” (parafrazuję tu formułę, którą nadał Miłoszowi Seamus Heaney, nazywając go „zagubionym chłopcem na brzegu rzeki”), gdzie wspólne pokonywanie drogi odsłania przed autorem uniwersalną prawdę o byciu poety. Zauważa on, iż:

---

w artykule *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.

<sup>20</sup> Cyt. za. K. Schlögel, *Curriculum Vitae*, w: idem, *W przestrzeni czas czytamy...*, s. 364.

<sup>21</sup> Zob. ibidem.

[...] te dwie postaci, które stale pojawiają się w poezji Miłosza – chłopiec we władzy marzeń nad brzegiem rzeki i dorosły mężczyzna w niewoli konieczności – reprezentują przeznaczenie poety, który żyje pomiędzy dwoma miejscami: miejscem swojego życia na ziemi i na zesłaniu, w swojej sztuce. Miłosz [...] Odbudowuje wieczny świat dziecka nad brzegiem rzeki i zarazem wyraża rozpacz dorosłego człowieka, którego imię jest „pisane na wodzie”<sup>22</sup>. [podkr. K. Sz.]

Heaney porównał perspektywę „chłopca na brzegu rzeki” do życiowego „rozbitka” rzuconego na obcą ziemię, wygnanego z raju dzieciństwa, którego imię jest „pisane na wodzie”. MENTALNA MAPA Miłosza zawiera tu dwa oddzielne, a jednocześnie zazębiające się punkty patrzenia na mapę. Jedna zakłada przyjęcie perspektywy oglądania „brzegu” okiem zagubionego w chaosie rzeczywistości dziecka – mamy do czynienia wówczas z widokiem wertykalnym, druga zaś podkreśla wartość perspektywy horyzontalnej – tzn. przekonuje do spoglądania na rzeczywistość „z lotu ptaka”. Baśń staje się legendą, naturalnym komentarzem do tak widzialnej rzeczywistości. Pozwala zamienić chaos w kosmos oraz nadać mu trwałe znaki orientacyjne. Charakterystyczna dwuplanowość świata zbudowanego na biograficzno-fantastycznych fundamentach łączy „rozigraną córę mitu” z estetyką poetycką, perspektywę dorosłą z dziecięcą, która pozwala artyście przejść od makro – do mikrokosmosu. Baśniowość staje się tu rodzajem kodu dostępu – przywodzi dziecięcy charakter przestrzeni poszukującego „bardziej pojemnej formy” pisarza, a tym samym oddania bardziej pojemnej przestrzeni, którą odtworzy za pomocą mentalnych map.

Świadomość tego spętania jest obsesją Miłosza, także prywatną, intymną. Nie może wyrzucić z siebie tęsknoty za baśnią, tak jak nie może oderwać się od historycznego uwikłania. Ale tęsknota za dzieciństwem to jednocześnie głęboka epifania życia. Andrzej Franaszek w LEKCJI NIEPOKOJU napisze o klasyku: „To poczucie, które nigdy go nie opuściło – że poeta jest dzieckiem ukrytym pod maską dorosłego, i że pisząc, spełniając społeczne powinności, przyjmując nagrody, p o z o s t a j e c h ł o p c e m , k t ó r y n a d

<sup>22</sup> S. Heaney, *Czesław Miłosz i poezja światowa*, tłum. R. Górczyńska, „Zeszyty Literackie” 1999, z. 66, s. 53.

brzegiem rzeki buduje młynki z patyków i liści. Bolesna medytacja nad heraklityjską rzeką czasu była sednem duszy Miłosza – gdy jadąc z matką bryczką zamykał oczy, by pod powiekami uchronić zapamiętane chwile, [...] i gdy układał dziesiątki swych najpiękniejszych, pełnych czułości linii, strun współczucia, łączących nas z umarłymi [...]”<sup>23</sup>. [podkr. K. Sz.]

Miłosz dodaje nowe miejsca i ślady do swojej mentalnej mapy, które ożywiają jego dzieciństwo. Interesują go prawie zawsze miejsca oglądane z dystansu czasowego, z punktu widzenia baśniowego bohatera. Te dwie dominanty są obecne – nawet w przemówieniu Noblowskim Miłosza z 1980 roku. Wspominał w nim „zapamiętany baśniowy obraz”, o którym czytał w CUDOWNEJ PODRÓŻY Selmy Lagerlöf – chłopca Nilsa zamienionego w krasnoludka i przemierzającego Szwecję ze stadem dzikich gęsi. Czytamy w nim: „CUDOWNA PODRÓŻ, książka, którą uwielbiałem, umieszcza bohatera w podwójnej roli. Jest on tym, który leci nad ziemią i ogarnia ją z góry, a zarazem widzi ją w każdym szczególe, co może być metaforą powołania poety”<sup>24</sup>. „Chłopiec lecący na gęsi” jest więc wcieleniem poety, którego atrybutami są zachłanność oczu i chęć opisu rzeczywistości. Marzena Adamiak pisze, że jest to Miłosz: „mapa zarówno odległa i ukonkretniona”<sup>25</sup>. Patrzy on na nią przyjmując dziecięcą perspektywę, gdzie to, co bliskie wydaje się zachwycać, a to, co odległe wydaje się małe i nieistotne.

Miłosz szuka więc ocalenia w baśni zarówno jako „zagubiony chłopiec na brzegu baśni”, jak i „chłopiec lecący na gęsi”. Swoją topografię buduje na mapie intymnej – baśniowej, w której rzeczywistość oglądana jest z bezpiecznego ukrycia. Odniesienia baśniowe służą więc wydobyciu napięcia między nadzieją na odzyskanie „ojczyzny dzieciństwa” rozbudowaną w przestrzeni doświadczanej i sferą niepojętej tajemnicy, niedostępnej poznaniu.

<sup>23</sup> A. Franaszek, *Lekcja niepokoju*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 4, s. 28.

<sup>24</sup> Cz. Miłosz, L. Gyllensten, *Mowy miane w Sztokholmie przy wręczaniu nagrody Nobla. Przemówienie Czesława Miłosza w Akademii*, „Kultura” 1981, nr 1, s. 14.

<sup>25</sup> M. Adamiak, *Miłoszem: chwytac w lot rzeczywistosc*. Dostępne w Internecie: <http://www.dwutygodnik.com.pl/artukul/1914-miloszem-chwyta-c-w-lot-rzeczywistosc.html> [data dostępu: 19.04.2011].

## Topografie Erosa

Miłosz mógł zawiązać światem dzieciństwa jedynie w sposób fragmentaryczny. Jednakże źródła jego „geograficznego” projektu sięgają głębiej. Zafascynowanie dziecięcością wzięło się u noblisty z jego pierwszej miłości do zabawki – małej wiewiórki. To wówczas Miłosz poznał Erosa, i podobnie jak niegdyś Rainer Maria Rilke zakochany w pierwszej zabawce – koniu na biegunach, „huśtawce fal chłopięcego serca”<sup>26</sup>, która obdarzona była duszą, tak on rozsmakował się w pamiętce z dzieciństwa. Poeta wyznaje w *ZIEMI ULRO*:

Miałem sześć lat i mamusia kupiła mi na rynku (...) drewnianą wiewiórkę. Działo się to w mieście Tartu, które wtedy nazywano Dorpatem. Zwierzątko, czy raczej jego płaski symbol, było wycięte z dykty i pomalowane na kolor brązowoczerwony. Tania zabawka. I oto dzięki niej dane mi było zapoznać się z potęgą Erosa, tak że gdybym nigdy później nie patrzył na twarz pięknej kobiety, druzgotany, rozsadzany od środka nie wiadomo nawet jakim pragnieniem i czy pragnieniem, umiałbym dzisiaj ułożyć hymn na chwałę silnego boga. Czyli zakochałem się i tak żarliwie było moje uczucie, że teraz odnoszę się do niego z największą powagą i ani mi w głowie żartować tylko dlatego, że skierowało się na śmieszny przedmiot. [...] Kochać się w drewnianej wiewiórce<sup>27</sup>.

Prowokująca metafora miłości do zabawki sprowadza się do tego, co Francesco Cataluccio nazwał aluzyjnym „erotyzmem przedmiotów”, który uznał za typowy dla osób niedojrzałych<sup>28</sup>. Wspomnienie to powraca ponownie w przywołanym na początku szkicu wierszu *DO LESZCZYNY*, w którym „ja” liryczne mówi: „Z pokoleniami wiewiórek, które w tobie tańczyły”<sup>29</sup>. Przejaw miłosnej pasji, gdzie punktem odniesienia staje się detal wymykający

<sup>26</sup> R. M. Rilke, *Lalki (o lalkach woskowych Lotty Pritzel)*, w: idem, *Druga strona natury. Eseje, listy i pisma o sztuce*, tłum. T. Ososiński, Warszawa 2010, s. 155.

<sup>27</sup> Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, Paryż 1977, s. 37.

<sup>28</sup> F. Cataluccio, J. Illig, *Gombrowicz filozof*, Kraków 1991, s. 13.

<sup>29</sup> Cz. Miłosz, *Do leszczyzny*, w: idem, *Tō*, Kraków 2000, s. 7.

się studium, usytuowany w kodzie topografii baśniowej, przywołuje ponownie miniony czas.

Ten dziecięcy Eros zaprowadził Miłosza do Williama Blake'a. Jego ideowe poglądy, filozoficzny dystans i zamiłowanie do niewinnego dzieciństwa były mu bardzo bliskie, wielokrotnie też przywoływał angielskiego pisarza w swojej twórczości. Wyraz tego przywiązania znajdziemy w utworze Miłosza ŚWIAT (POEMA NAIWNE). Dokonuje w niej operacji podobnej do dwóch cykli Blake'a: PIEŚNI NIEWINNOŚCI i PIEŚNI DOŚWIADCZENIA<sup>30</sup>. Taka dwuogniskowa wizja przemawiała do wyobraźni Miłosza i silnie oddziaływała na jego wiersze, które ustanawiają równowagę pomiędzy przeszłością i terażniejszością, stratą i zbawieniem, równowagę pomiędzy człowiekiem i przedmiotem, istotą a kreacją. Dwie komplementarne myśli należą do rdzenia mapy utraconego bezpowrotnie raju dzieciństwa. W ŚWIECIE chodzi, według samego pisarza, „o przywrócenie godności światu”, o stworzenie „świata możliwego”. Autor powie, że zajął się: „nie opisaniem takiego [świata – K. Sz.], jaki miałem naokoło, ale opisaniem świata idealnego, bo świat dziecięcego pokoju jest światem idealnym”<sup>31</sup>. W tej bezpiecznej przestrzeni na moment kontury etycznej mapy znoszą prawa historycznych podziałów, linie wracają do początków świata – tego z dziecięcych zeszytów. Ostatecznie świat dziecka trwa niezależnie od okrucieństwa historii, jest to jakby „stała sytuacja dziecka wobec świata”<sup>32</sup>. Mapa świata w tej perspektywie jest więc ahistoryczna.

<sup>30</sup> W jednym z wywiadów o Blake'u Miłosz powie: „Najbardziej dialektycznym poetą był chyba William Blake. On napisał dwa cykle wierszy prawie równocześnie. Jeden nazywa się *Songs of Experience*, a drugi *Songs of Innocence*. Rzeczywistość jego czasu została tam zaszyfrowana pod dwiema postaciami: z jednej strony sceny horror ówczesnego Londynu w *Songs of Experience*, a równocześnie wiersze o dzieciństwie – *Songs of Innocence*. I to były dwie strony tej samej rzeczywistości. Tak jak mój poemat *Świat* i *Głosy biednych ludzi* były dwiema stronami tej samej rzeczywistości”. Cz. Miłosz, *Litwa, labirynt, nadzieja. Z Czesławem Miłoszem rozmawia Krzysztof Myszkowski*, w: *Czesław Miłosz. Rozmowy polskie ...*, s. 220.

<sup>31</sup> Cz. Miłosz, *Świadek wieku. Z Czesławem Miłoszem rozmawia Agata Koss*, w: *ibidem*, s. 126.

<sup>32</sup> Cz. Miłosz, *Litwa, Labirynt, nadzieja. Z Czesławem Miłoszem rozmawia Krzysztof Myszkowski*, w: *ibidem*, s. 213.

Jerzy Świąch przestrzega jednak, że taka: „Fascynacja dzieciństwem nie jest bynajmniej czymś bezgrzesznym, lecz ceną, jaką przychodzi płacić za ucieczkę od rzeczywistości”<sup>33</sup>. Wtórkuje mu w tym poglądzie Francesco Cataluccio, który uznaje „niewinność za cenę nieświadomości”, uwypuklając dysonans między „naiwną”, „dziecięcą” wizją świata a realnym obrazem. Miłosz jednakże napotykać na wyrwę w historii, czy to we własnym życiu, czy swego pokolenia, ponownie powraca do „świata dziecięcego pokoju”, do własnego matecznika i przystani. Ucieka od świata rzeczywistego, historycznego, od katastrofizmu i ideologii w świat baśni, zmysłów, do ustronia dziecięcej Arkadii. Pozwala w swojej twórczości znaleźć dom w zdaniu, strofie, by każdym słowem oddać ślady i zadomowić w swoim dzieciństwie siebie i swego czytelnika.

W *Świecie* próbuje stworzyć przestrzeń pełną odniesień, w której każdy punkt coś oznacza nie tylko topograficznie, ale jednocześnie moralnie. Pojawiają się tu różnorodne motywy baśniowe: walka dobra ze złem (TRWOGA I ODNALEZIENIE), przenikanie się świata nadprzyrodzonego z realnym (niewidzialni królowie z WYPRAWY DO LASU), archetypowy motyw wędrówki, opuszczenia gniazda i zagubienie w lesie (WYPRAWA DO LASU), wreszcie motyw mędrca-Ojca (WIDOK Z OKNA), który wtajemnicza w magiczny świat geografii i kartografii. Nie bez znaczenia jest fakt nazwania go „czarodziejem” (OJCIEC W BIBLIOTECE). Aleksander Fiut w artykule POEMA NIENAIWNE pisze, że:

Jego lekcja geografii staje się na poły bajkowa nie tylko dlatego, że pragnie zbliżyć się w swoich wyjaśnieniach do poziomu dziecięcego pojmowania. [...] znajomość rzeczy graniczy ze zmyśleniem. Tak przedstawiony świat fantastyczniej, bo dzieci z okna widzą całą Europę, a zarazem – maleje, gdyż oglądany z niebotycznej wysokości kontynent „nurza się w morzu jak tulipan w misie”<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> J. Świąch, *Nowoczesność. Szkice o literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa 2006, s. 229.

<sup>34</sup> A. Fiut, *Poema nienaiwne*, w: *Poznawanie Miłosza 2. Część pierwsza 1980-1998*, red. A. Fiut, Kraków 2000, s. 175.

Mędrzec posiada niesamowite moce służące wpływaniu na świat i jego nazywanie. Nie przeszkadza to jednak rodzeństwu rysować inny świat: „Klęczą rysując wojny i pogonie” (GANEK).

Miłosz pisał, że: „W wierszach nie można jednak mówić o powrocie do Arkadii, ale o jej użyciu do celów twórczych. [...]. Za dziecinną perspektywą obecny jest w tle cały horror rzeczywistości otaczającej mnie wtedy w Warszawie”<sup>35</sup>. Podskórnie pulsuje tu dialektyczny dialog z rzeczywistością zastaną, bowiem nie sposób pominąć kontekstu historycznego. Rok 1943 zapisał w biografii Miłosza krwawą kartę. Nie można czytać Świata w oderwaniu od jego rewersu:

Głosu biednych ludzi, który jest ciemną stroną rzeczywistości. Ale, jak w Arkadii istniała czaszka przypominająca memento mori, tak i tu pojawia się memento mówiące o istniejącym cierpieniu, lękach, które materializują się nawet w umyśle dziecka – które nie rozumiejąc jeszcze swego czynu, staje się kartografem – strategiem rysującym wojny<sup>36</sup>.

Cykl poetycki rozpada się na mikrostruktury, gdyż poeta stosuje w utworach techniki deminutywne. Poszczególne światy, jak w przypadku PRZYPOWIEŚCI O MAKU, stają się autonomicznymi, samowystarczalnymi wyspami. Świadczy to o „względności przestrzeni”<sup>37</sup>. Występuje tu homologia makro – i mikrokosmosu. Miłosz potrafi w atlasie zobaczyć „dziwy” świata, a następnie przenieść projekt (karto)graficzny w ramy wiersza. Czytamy w wierszu SŁOŃCE: „I cała ziemia jest niby poemat,/ A słońce nad nią przedstawia artystę”. Poetycka mapa staje się szczególnym przykładem dzieła sztuki, a Świat – szczególnym przykładem pożądanej ziemi. Eros służy tu ukazaniu topografii pragnienia, która zostaje uzupełniona o topografię moralną. Poemat staje się również rodzajem intymnego dokumentu spotkania dziecka ze światem.

Niegdyś kreślona w zeszycie mapa, przeobraża się w narzędzie mówienia o rzeczach trudnych. Wizja topograficzna splata się tu z sensem

<sup>35</sup> Cz. Miłosz, *Nie jestem moralistą. Z Czesławem Miłoszem rozmawia Krzysztof Maćkowski*, w: *Czesław Miłosz. Rozmowy polskie...*, op. cit., s. 255.

<sup>36</sup> Zob. A. Fiut, *Poema nienaiwne...*, op. cit., s. 176.

<sup>37</sup> Ibidem.



alegorycznym, której rękojmią było dziecko – geograf. Nie można zapomnieć jednakże o ironicznym dystansie Miłosza do przestrzeni. Mapa pozwala mówić dziecku o rzeczach poważnych pod pozornie błahym przebraniem. W *ZIEMI ULRO* Miłosz napisze:

Jeżeli wspominałem o chłopcu, który w szkolnych zeszytach rysował mapy swoich fantastycznych krajów, to dlatego że jesteśmy skłonni uważać „rzeczy ostateczne” za uroczyste i dostojne, za dziedzinę siwobrodych mędrców i proroków. Tymczasem spoza niejednej millenarycznej tęsknoty przeziara dziecinność. *Pieśń niewinności* i *Pieśń doświadczenia* mają ten sam temat. „Katastrofizm” w okrutnym i podłym stuleciu marzył o ziemi sielskiej, gdzie „siano pachnie snem”, a drzewa, ludzie i zwierzęta razem wychwalają piękno Rajskiego Ogrodu. Przypominając, że i tamten chłopiec, i poeta-„katastrofista”, i stary profesor w Berkeley są tym samym człowiekiem, postępuję zgodnie z zasadą tej książki, dziecinnej i dorosłej, wzniosłej i przyziemnej<sup>38</sup>.

Dzieciństwo daje Miłoszowi możliwość pisania o cierpieniu przy jednoczesnym afirmowaniu świata. W tomie *ŚWIAT* powraca do prywatnej kartografii, ponownie nie jest to wyłącznie kartografia miejsc, a również idei. Geografia przestrzenna zajął się tu z geografją prywatną, zmitologizowaną, a jej centrum są zawsze Szetejny. Miłosz dopatruje się jakiejś możliwej harmonii między nimi – dzięki pamięci i temu, że przechowuje ona obraz konkretnego i szczegółu. Jak niegdyś pochylony nad zeszytem chłopiec, tak teraz poeta-katastrofista zapisuje tę przestrzeń.

Pogłębienie świadectwa opuszczenia i utraty arkadyjskiej krainy dzieciństwa dokonuje się stopniowo wraz z dorastaniem. Miłosz cofa się do czasu pierwotnego wypierając bolesną teraźniejszość. Wszystko, co widzi i słyszy, przenosi w baśniowy rejestr. Łukasz Tiszner pisze w myśl „Weberowskiego odczarowania”, że coraz trudniej jest pocie „mieszkać w baśni” i wierzyć, że ziemia jest ogrodem<sup>39</sup>. Taki obraz przyświeca dorosłemu już twórcy, który pod zamkniętymi powiekami przechowuje baśniowe obrazy z dzieciństwa. W wierszu *DWÓR*, w którym poeta po wielu latach powraca do swego

<sup>38</sup> Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, s. 211.

<sup>39</sup> Zob. Ł. Tiszner, *Miłosz w krainie odczarowanej*, Gdańsk 2011, s. 7

rodzinnego gniazda widzimy, że dawne ścieżki zarósł gąszcz. Poeta zastaje ruiny, zgłiszcza tego, co przyniosła mu pamięć o domu. Podobnie jednak jak powrót do zadomowionej bezpiecznej przystani jest niemożliwy, idylla bowiem została poddana próbie czasu, tak ten dystans nie pozwala dotrzeć ostatecznie do krainy baśni. Poeta może tylko skradać się do tamtego odalonego brzegu baśni. Poczucie takie jest widoczne w poemacie GDZIE WSCHODZI SŁOŃCE I KĘDY ZAPADA, gdzie wybrzmiewają słowa: „W krainie baśni chciałbym zostać, ale jest to niemożliwe”<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Cz. Miłosz, *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada i inne wiersze*, Kraków 1980, s. 10.

## 6. POSTMODERNISTYCZNE METAMORFOZY BAŚNI W POLSCE<sup>1</sup>

W 1978 roku Mary Daly w *GYN/ECOLOGY: THE METAETHICS OF RADICAL FEMINISM* ukazała klasyczną baśń jako nośnik toksycznych patriarchalnych mitów, które przekazują fałszywy obraz rzeczywistości i kondycji ludzkiej, przechowują bowiem i transmitują zakamuflowane doświadczenie patriarchalnego kłamstwa o kobiecie i mężczyźnie:

Dziecko, karmione opowieściami takimi jak Królowna Śnieżka, nie wie, że ta historia sama w sobie jest zatrutym jabłkiem, a Zła Królowa (jej matka lub nauczycielka), będąc przez całe życie sama pod wpływem tej samej śmiertelnej diety, nie zdaje sobie sprawy z jej jadowitego wpływu<sup>2</sup>.

W metaforze „zatrutego jabłka”, którą badaczka zaproponowała w odniesieniu do baśni, można wyczuć Bloomowski lęk przed wpływem. Mary Daly mówi bowiem o niej jak o „rozmontowującym umysł micie”, akcentując jej niszczycielską siłę oddziaływania na ludzkość, wywołującą np. masochizm u kobiet, sadyzm u mężczyzn, u matek nienawiść, a u ojców paraliż<sup>3</sup>. Badaczka odnajduje więc w „rozigranej córce mitu” psychiczne i kulturowe doświadczenie sztywnych genderowych ról, które wtrąciły dziecko do szklanej trumny kultury, utrwaliły bowiem w swej tkance paradygmatyczny przejaw podmiotowości patriarchalnej.

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: K. Szymborska, *Postmodernistyczne metamorfozy baśni w Polsce*, „Śląskie Studia Polonistyczne” 2018, nr 1.

<sup>2</sup> Cyt. za D. Haase, *Feminist Fairy – Tale Scholarship*, w: *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*, red. D. Haase, Detroit 2004, s. 3.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 4.

Ten fenomen staje się kluczowym problemem krytyki współczesnej baśni, z której to wyrosła jej młodsza siostra – baśń postmodernistyczna. Rewizja postmodernistyczna baśni ukazała problem samej podmiotowości w zupełnie nowym świetle. Wkraczając na salony „literatury osobnej”, zde-maskowała w kanonie „zatrute jabłko”, oskarżając starą mądrość folkloru o jej negatywny wpływ na dzieci.

### **Dawno, dawno temu..., czyli co było przed post-górami i post-lasami**

Baśń była nośnikiem mitycznej przeszłości i dawała dostęp do „ponadczasowej” wyobraźni zbiorowej, która pozwalała na pozornie nieograniczoną i idiosynkratyczną rekreację tego porządku zapisanego w formule „dawno, dawno temu...”. Jak zauważa Jadwiga Wais w *ŚCIEŻKACH BAŚNI*: „Już sam wzorcowy początek większości baśni: »Dawno, dawno temu...«, stawia nas wobec specyficznej metafizyki i psychologii baśniowego czasu”<sup>4</sup>. Formuła ramowa „dawno, dawno temu...”, była dotychczas gwarantem spójności opowieści, pozwalała również wprowadzić głównego bohatera czy też miejsce historii. Za pomocą formuły „dawno, dawno temu” pragnę również wprowadzić w tym miejscu krótki zarys ewolucji gatunku baśniowego.

Wyobrażenia o tym, jak powinny wyglądać baśnie, ustalili najznakomitsi przedstawiciele gatunku: Charles Perrault, bracia Grimm czy Hans Christian Andersen. Specyfika tak pojętej baśni polegała na uwypukleniu kodu gatunkowego, którego istota sprowadzała się nie tylko do zasad budowy powtarzalnego schematu fabularnego, opisanego w *MORFOLOGII BAJKI* Władimira Proppa<sup>5</sup>, ale obejmowała również koncepcję spełniających go postaci oraz poszanowanie tradycyjnych formuł tekstowych. Baśń jest więc jedną z najstarszych i najsilniej zaznaczonych struktur narracyjnych.

W XX wieku, począwszy od przełomu modernistycznego, występują dwa charakterystyczne pod tym względem zjawiska. Po pierwsze, modernizm w Polsce odznaczał się dążeniem do oryginalnej, innowacyjnej formy

<sup>4</sup> J. Wais, *Hermeneutyka baśni*, w: eadem, *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, Warszawa 2007, s. 21.

<sup>5</sup> Zob. W. Propp, *Morfologia bajki*, tłum. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.

(Bolesław Leśmian *KLECHDY SEZAMOWE*, 1913; *PRZYGODY SINDBADA ŻEGLARZA*, 1913<sup>6</sup>), po drugie zaś, krytycznym stosunkiem do tradycji i dokonań przeszłych epok (Maria Komornicka *BAŚŃ O OJCU I CÓRCIE*, 1900<sup>7</sup>). Baśnie sięgały do tradycyjnych wątków ludowych (literackie transkrypcje, adaptacje, parodie), tworzyły również własne obszary fantastyki (Jerzy Żuławski, *NA SREBRNYM GLOBIE*, 1903<sup>8</sup>), niepowtarzalne kreacje bohaterów, wchodząc w związki z innymi gatunkami i konwencjami. Fascynacja ludowym oryginałem nie przeszkadzała modernistom w swobodnej adaptacji wątków baśniowych i tworzeniu własnych, całkowicie oryginalnych obrazów, wyrażających indywidualną filozofię i estetykę. Mówiąc za Jadwigą Wais, obrazy te miały jednak: „twórczą moc budowania światów, które są zsynchronizowane ze światem wewnętrznym czytelnika i słuchacza baśni. Oba te światy spotykają się i pasują do siebie jak ułaj, jak pantofelek do stopy Kopciuszka”<sup>9</sup>.

W ciągu ostatnich lat, nie tylko pod wpływem zainteresowania nauk humanistycznych problemami dziecka (*children studies*), ale i z powodu refleksji nad przemianami postaw badawczych wobec „literatury czwartej” i związanymi z tym zjawiskami kulturowymi, pojawiły się nowe perspektywy w badaniu baśni, które zaprowadziły do postgór i lasów. Są to nowe, dyskursywne i estetyczne propozycje czerpiące swoje źródła w większości z krytycznego namysłu nad ponowoczesną „poetyką” baśni i folklorystyczną tradycją. Zmierzają one w stronę poetyki bricolage`u, opartej na świadomości istnienia innych gatunków i perspektyw myślenia o tekście. Koncentrują się na relacji Baudrillardowskich symulakrów ze światem baśni. Przede wszystkim polegają na reprezentacji baśniowości w różnych formach twórczej ekspresji – na nowych, często eksperymentalnych, próbach odniesienia się do tradycji. Takie próby łączenia baśni z postmodernistyczną „wrażliwością” stały się kluczowym zagadnieniem genologicznego

<sup>6</sup> Zob. B. Leśmian, *Klechdy sezamowe*, Warszawa 1978; idem, *Przygody Sindbada Żeglarza*, Warszawa 1972.

<sup>7</sup> Zob. M. Komornicka, *Baśń o ojcu i córce*, w: eadem, *Utwory poetyckie prozą i wierszem*, Kraków 1996.

<sup>8</sup> Zob. J. Żuławski, *Na srebrnym globie*, przed. S. Lem, posł. K. Kordylewski, Kraków 1987.

<sup>9</sup> J. Wais, *Baśń we współczesnym świecie*, w: eadem, *Ścieżki baśni*, s. 60.

„baśnioznawstwa” na Zachodzie od 1980 roku do czasów współczesnych. Odczarowują one wszystko, co tylko daje się w baśni podważyć.

Stosunek postmodernizmu do dziedzictwa modernistycznego w polskiej prozie lat 90. XX wieku był złożony. Nie tylko literaturoznawcy mieli i mają problemy z konfrontowaniem postmodernizmu w Polsce z kształtem, w jakim występował i wciąż jeszcze występuje na Zachodzie. Z jednej strony szukano jego obecności we wszystkich przejawach życia literackiego i kulturalnego, z drugiej podkreślano pozostawanie polskiego postmodernizmu w modernizującej jeszcze optyce. Włodzimierz Bolecki w *POLOWANIU NA POSTMODERNISTÓW...* pisał, że „dzisiejsza Polska dopiero zaczyna przeżywać swój modernizm” i wspominał o „postmodernizowaniu modernizmu”<sup>10</sup>.

Ten problem wygląda odmiennie w przypadku baśni. Uderza w nią Lyotardowskie żądło fragmentaryzacji i pluralizacji dyskursu. Ponowocześni pisarze negowali założenia modernizmu, przy jednoczesnej asymilacji wybranych elementów nurtu. Metaliterackość baśni oraz zapożyczenia istniały tu na nowych warunkach związanych z intertekstualnością wprowadzaną przez adaptację reguł potocznej i oficjalnej komunikacji użytkowej. Różnica między modernistycznym ujęciem takich zapożyczeń polegała na świadomości tej intertekstualności i zonglowaniu, często bardzo dowolnym, tymi motywami. To już nie tylko pastisz motywów, ale metapastisz.

Baśń postmodernistyczna zastępuje spójną przestrzeń modernistycznej rzeczywistości paradoksalnym, niereferencyjnym poliuniwersum: fragmentarycznym, odpornym na nieskończoną regresję nowoczesnej dekonstrukcji. W przeciwieństwie do modernizmu, który jest zdeterminowany rosnącą ambiwalencją norm i wartości społecznych, postmodernizm jest przedstawiany jako era obojętności wobec wymiennych norm, wartości i perspektyw. Postmodernizm odrzuca bowiem nie tylko to, co w swoich założeniach proponował modernizm, ale odrzuca całą tradycję baśni, podkreślając Barthesowskie wyczerpanie baśni i proponując jej nowe oblicze. W tej perspektywie „dawno, dawno temu...” okazało się być zbyt odległe dla krytyków literackich, ale i dla samych twórców. Postanowili więc odciąć się od tradycji, którą słowa te reprezentowały, wchodząc w baśń *in medias res*.

<sup>10</sup> W. Bolecki, *Polowanie na postmodernistów (w Polsce)*, w: idem, *„Polowanie na postmodernistów (w Polsce)” i inne szkice*, Kraków 1999, s. 40.

Lista współczesnych, utalentowanych pisarzy na gruncie polskim w latach 90. XX wieku, którzy starali się zerwać z klasyczną baśnią, rozrasta się z roku na rok. Ich style wahają się od postmodernistycznego montażu do poetyckich, prostych, tradycyjnych stylów narracji, a obejmują między innymi teksty Bogdana Butenko, Joanny Olech, Grzegorza Kasdepke, w których twórczości rozpoznać można zjawiska antycypujące postmodernizm w baśniach współczesnych. Interesującą grupę stanowią białostockie baśnie postmodernistyczne, inaczej obecne u Marty Guśniowskiej, a inaczej u Agnieszki Suchowierskiej.

### **Żabi król i księżniczka, czyli historia burzliwego związku baśni z postmodernizmem**

W latach 70. i 80. XX wieku, gdy postmodernistyczna baśń przychodziła do Polski zapośredniczona przez amerykański głównie filtr: teksty literackie, kreskówki, filmy, musicale czy komiksy, wpasowywała się w trwający wówczas „kryzys wielkich narracji”, paradygmatów i podmiotu. Wizja świata zakorzenionego w starym systemie, wydawała się anachroniczna po zwrocie kulturowym, jaki dokonał się w tym okresie. Baśń stała się areną dekonstruowania fundamentów genologii baśniowej oraz dawnego porządku aksjologicznego.

Proces rewizji baśni przez postmodernizm można porównać do motywu rzucania zaklętą żabą o ścianę, wątku opisywanego przez słynną Grimmowską baśń znaną pod tytułem *ŻABI KRÓL*. W baśni zaczarowany Królewicz pomaga dziewczynie wyłowić piłkę, w zamian za co ona zgadza się z nim związać. Nie dotrzymuje jednak obietnicy, bowiem jego aparycja jest dla niej odrażająca. Żabi król nie chce być tylko posłańcem, ale i partnerem Księżniczki. Dziewczyna rzuca ze złości nim o ścianę i wówczas odczarowuje zaklęcie nałożone na Księcia. Sam rzut interpretowany jest przez Bettelheima jako ekspresja uczuć, często negatywnych<sup>11</sup>. W psychoanalizie żaba konotuje płodność, nowe życie, optymizm i powiązana jest z przeróżnego rodzaju transformacjami. W podobny związek uwikłana jest baśń

<sup>11</sup> B. Bettelheim, *Żabi król*, w: idem, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 2010, s. 443.

z postmodernizmem, w którym postmodernizm odczarowuje „brzydką” naturę baśni, owo trwające w niej „zatrute jabłko”. Wpisuje baśń w nurt przemiany, która odmieni podmiot baśniowy. Baśń, jak wcześniej żaba, chce być partnerem dyskursu i dialogu, a staje się dla postmodernizmu tylko posłańcem, nośnikiem *signifiant*, a nie *signifié*.

Baśń zostaje odczarowana i przybiera kształt baśni postmodernistycznej. Materiał baśniowy ulega przeobrażeniom również w Polsce, a przypada to na lata 90. XX wieku. Nowy paradygmat baśni nastęrczał jednak badaczom kłopoty natury terminologicznej. Taksonomia postmodernistyczna została mechanicznie wpisana w klasyfikację wątków bajkowych w Polsce. W najwęższym rozumieniu postmodernizm w baśni sprowadzony został do określenia ponowoczesnych wyznaczników jej poetyki, które reprezentują takie elementy jak autorefleksja, metaliterackość, metatekstowość, intertekstualność, pastisz, kolaż, parodia i inne, czyli wszelkie formy autorefleksyjności. Ich istotą jest odrzucenie iluzji przezroczystości (transparentności) baśni i jej języka, a w konsekwencji pokazywanie, że znaczenie jest wytwarzane w samym dyskursie.

Próby zdefiniowania postmodernizmu odnoszącego się do „literatury osobnej” podjęła się Violetta Wróblewska, która rozróżnia kilka postmodernizmów: filozoficzny, artystyczny i literacki. Ponadto w „literaturze czwartej” wskazuje postmodernizm zewnętrzny, „ograniczający się do powierzchownego respektowania cech modnego od wielu lat kierunku lub nurtu” oraz wewnętrzny, „wpisujący się bardziej w treści światopoglądowe”, opozycyjny wobec oświeceniowego racjonalizmu, „przy jednoczesnej rezygnacji lub co najmniej dużym ograniczeniu korzystania z (po)nowoczesnych propozycji rozwiązań kompozycyjnych”<sup>12</sup>. Ta ostatnia tendencja, według Wróblewskiej, prowadzi nie tylko do odrzucenia modelu dzieła jako zamkniętej, spójnej i logicznej całości, ale także wiedzie do poszukiwań treści o charakterze duchowym, irracjonalnym, a więc w stronę fantastyki<sup>13</sup>. Alicja Baluch z kolei widzi w postmodernistycznej estetyce baśni sposób opisywania współczesności, która transcenduje poza ustalone paradygmaty.

<sup>12</sup> V. Wróblewska, *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, w: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac, Warszawa 2006, s. 103.

<sup>13</sup> Zob. *ibidem*, s. 102-103.



Według Derridiańskiej *exergue* baśni postmodernistyczna gra z cytowaniem, intertekstualnością, konwencją, wreszcie z własnymi transformacjami, epatując przy tym sztucznością i „żabiością”. Tkwiący w samej baśni potencjał, zarówno estetyczny jak ideologiczny, pozbawia ją esencji baśniowej, by *à rebours* ożywić jej episteme. Chcę umieścić baśń postmodernistyczną właśnie w kontekście takiej gry konwencją, która przeobraża i wpływa na zachodzące w niej samej zmiany, wymaga też od czytelnika znajomości kodu, do którego się odwołuje i daje szansę transcendowania poza konwencję. Przemiana ta osiągnięta jest dzięki performatywnemu charakterowi ponowoczesnej baśni<sup>14</sup>. Tylko w performatywnym akcie „rzucenia” baśnią o metaforyczną ścianę postmodernizmu może dokonać się jej metamorfoza. Gdy rozbija się jej strukturę, wówczas opada zasłona baśni, demaskująca żabiość podmiotu, autora baśni oraz formy, a czytelnik przeżywa coś podobnego do baśniowej katharsis.

### **Uderzenie w gender, czyli odczarowany podmiot**

Najbardziej żabi wygląd baśni przeszkadzał feministkom, które postanowiły dokonać jej rewizji, demystyfikując genderowe uwikłanie baśni. Wydaje się ona im szkaradną ropuchą, oddaną swojej prawdzie, a przecież postmodernizm nie uznaje pojedynczej prawdy. Na kształt postmodernistycznej książeczki wykorzystują więc interteksty feminizmu i rzucają baśń o ścianę gender. Rozbijają w niej podstawowe znaczenia zniekształconego świata płci. Symboliczna inwersja staje się mechanizmem łamiącym granice klasycznej baśni i resytuuje role płciowe, jakie dotychczas pełnili protagoniści w praktyce. Taki „rzut o ścianę” widać również w polskiej baśni, która stara się odciąć od korzeni heteronormatywnej, męskiej dominacji i transponuje znane baśnie lub tworzy nowe. Teksty te funkcjonują na zasadzie genderowej transformacji i metamorfozy, osiągniętej czasem przez ironię, parodię, czasem satyrę tych intertekstów, występujących obok oryginalnych typów, motywów i obrazów baśni.

<sup>14</sup> Zob. C. Bacchilega, *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*, Philadelphia 1997.

Rewizja postmodernistyczna w Polsce ma dwa oblicza. Stara się albo odsłonić, uwidocznic współdziałanie baśni z „wyczerpaną” narracją, albo poprzez pracę z wieloma wersjami baśni stara się wydobyć to, co instytucjonalizacja takich opowieści dla dzieci przeoczyła. Przykładem takiego uwikłania baśni w gender są teksty Suchowierskiej: *BAJKA TO ŻYCIE ALBO Z JAKIEJ BAJKI JESTEŚ* oraz *KRÓLEWICZ ŚNIEŻEK. BAŚNIOWE STEREOTYPY PŁCI*. Szczególnie interesujący jest zbiór drugi, który autorka opatrzyła kwalifikatorem *BAJKI NA OPAK*. Suchowierska proponuje zderzenie tradycyjnej wersji opowieści z wariantem *à rebours*. Autorka chce napisać, jak sama zaznacza, nowe wersje „najbardziej znanych, spolaryzowanych płciowo baśni”<sup>15</sup> oraz pokazać, jak ulegamy stereotypom wyniesionym z baśni.

Dialog z tradycją prowadzony jest na dwóch poziomach. Pierwszy to poziom samej baśni, w której dokonuje się inwersji płci bohaterów, drugi to poziom odautorskiego komentarza, w którym autorka wraz z swoim rozmówcą – psychologiem Wojciechem Eichelbergerem – przekonują, że tradycyjna wersja baśni jest anachroniczna i krzywdząca dla dziecka, ponieważ podskórnie pulsują w niej aksjologicznie negatywne wzorce. Komentarz odautorski, zapisany w formie wywiadu, nawiązuje pewien związek z ekspresyjną funkcją poetycką. Umożliwia, jak pokazywał Foucault:

(...) przyjąc *ex definitione* nadwyżkę [*excés*] *signifié* nad *signifiant*, uznać za niezbędny ów strzęp myśli pomijany przez mowę (...). Komentarz zakłada jednak także, iż owo nie – wysłowione *spi* w słowie i że da się, dzięki właściwemu rozplenieniu [*surabondance*] *signifiant*, dopuścić do głosu treści, które jawnie do *signifié* nie należały<sup>16</sup>.

W ten sposób rola *signifiant* baśni postmodernistycznej sprowadza się częściowo do „tłumaczenia” *signifié* baśni, nie zostawiając jej odrobiny miejsca dla siebie. *Signifiant* zostało pozbawione suwerennego sensu, ponieważ uderza w baśń klasyczną otwartym, dyskursywnym niedomówieniem

<sup>15</sup> A. Suchowierska, W. Eichelberger, *Królewicz Śnieżek. Baśniowe stereotypy płci. Bajki na opak*, Warszawa 2012, s. 7.

<sup>16</sup> M. P. Markowski, *Anty-Hermes*, w: M. Foucault, *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, M. P. Markowski, Warszawa 1999, s. 339.

i ponawianiem kolejnych modyfikacji, a samo obrasta w komentarze, sprowadzając do gry między planem treści i planem wyrażania.

Sam fakt uderzenia, tak zwany „rzut o ścianę” gender, staje się ważniejszy niż efekt osiągniętej w wyniku tego czynu przemiany, rezultat będzie bowiem tylko zdublowaniem, powrotem do odmiennej postaci tego samego. Słowa Michela Foucault wypowiedziane na temat literatury, są również aktualne w odniesieniu do dzisiejszej baśni, która:

odsyła jedynie do samej siebie, a jednak nie zostaje pochwycona w sidła wewnętrzności, gdyż utożsamia się z własnym zewnętrzem. Oznacza to, że jest ona polem gry znaków podporządkowanych nie tyle oznaczonej treści, co samym elementom znaczącym; oznacza też to, że nieustannie balansuje ona na granicy eksperymentu, co sprawia, iż stale przekracza samą siebie, reguły, którym jest podporządkowana i które wciąż wystawia na próbę. Pisanie rozwija się jako gra, która zmierza nieuchronnie poza własne granice i kieruje się ku zewnętrzu. W pisaniu nie chodzi o objawienie lub uwznioślenie gestu pisania, nie chodzi też o przyszpilenie podmiotu w języku. Chodzi natomiast o otwarcie przestrzeni, w której piszący podmiot nieustannie znika<sup>17</sup>.

W tej „przestrzeni topologicznej”<sup>18</sup> – mówiąc za Foucault – nie rodzą się kanoniczne figury, wręcz przeciwnie. Obrazy mieszają się w wieloznacznym ruchu, którego punktem wyjścia jest odbicie rzeczywistości we współczesnym lustrze, odwrócenie ról płciowych oraz ukazanie sztuczności pratekstu. Centrum tego labiryntu bez wyjścia staje się zwierciadło. Język baśni ślizga się po rzeczywistości, stając się spektaklem. To właśnie lustrzana konstrukcja pozwala ciągle mistyfikować przy pomocy znaczeń baśni.

Cristina Bacchilega w *POSTMODERN FAIRY TALE* uznaje „magiczne lustro” za „kontrolującą metaforę” baśni i jej rewizji. Czytamy zatem: „Opowieść o kontrolującej metaforą baśni jest magicznym lustrem, bo zrównuje mimesis (odbicie), załamania (różne pragnienia), i kadrowanie (sztuczność)”<sup>19</sup>. Lustro pozwala według badaczki odkryć tożsamość podmiotu

<sup>17</sup> M. Foucault, *Powiedziane, napisane...*, s. 344,

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> C. Bacchilega, *Postmodern Fairy Tale...*, s. 10.

w postmodernistycznej baśni, ponieważ nie daje ani naturalnego, ani niezapośredniczonego odbicia przedmiotów oraz oddaje skomplikowany proces wytwarzania znaczeń w obrębie baśni. Baśń reprodukuje te lustrzane obrazy, równocześnie odbijając widoczne w niej przekształcania<sup>20</sup>. Ukazuje w ten sposób swój transformacyjny potencjał<sup>21</sup>.

Baśnie Suchowierskiej wpisują się w ten nurt metamorfozy. Suchowierska w swej twórczości multiplikuje np. postać Kopciuszka. W wersji zatytułowanej *KOPCIUSZKA – CZYLI JAK NIE SZUKAĆ KSIĘCIA Z BAJKI* bohaterka baśni ma wymagania wobec wróżki. Myśli, że zostanie magicznie przemieniona i uda się na bal: „czytała przecież bajkę o Kopciuszku”, a za skromność i pracowitość wróżki rozdają nagrody. Wróżka ją rozczarowuje, ponieważ obdarowała dziewczynę opowieścią o kostkach domina, a następnie kopnęła ją w tyłek na szczycie wzniesienia, tak że dziewczyna spadła w dół i uderzyła się w głowę. Dostaje jednak dar cenniejszy – pewność siebie: „Skoro skały przede mną pękają, to księżę też pęknie, i to wcale nie za śmiechu”<sup>22</sup>. Wybiera się na bal, od wróżki dostaje glany, toporne buciska ozdobione rubinami i turkusami, które potem – zgodnie już z konwencją – gubi.

Bal, jako alegoria kultury masowej, podobnie jak sam Księżę, rozczarowują Kopciuszka, która nie zgadza się brać udziału w tej maskaradzie i odrzuca księcia, gdyż wie, że nie będzie mu równa. Suchowierska łamie estetyczne zakodowanie pratekstu baśni o Kopciuszku i proponuje nową estetykę indywidualizmu bohaterki. Przesłanie ma sygnalizować, że Księżę, nie jest jedyną opcją kobiety, która przede wszystkim powinna zaakceptować samą siebie. Podobne zadanie czeka Księcia, który może pójść za jednowymiarową iluzją doskonałości, albo kierować się sercem. Tekst pozostaje otwarty i niedokończony. Księżę zrozumiał, że pozwolił odejść innej, jedynej, a przecież oboje są dla siebie stworzeni. Postanawia więc odszukać Kopciuszka i z darem od wróżki, złotymi glanami, udaje się w świat.

<sup>20</sup> Zob. *ibidem*, s. 23.

<sup>21</sup> Zob. C. L. Preston, *Disrupting the Boundaries of Genre and Gender: Postmodernism and the Fairy Tale*, w: *Fairy Tales and Feminism. New Approaches*, red. D. Haase, Detroit 2004, s. 206.

<sup>22</sup> A. Suchowierska, *Kopciuszka – czyli jak nie szukać księcia z bajki*, w: A. Suchowierska, W. Eichelberger, *Bajka to życie albo z jakiej jesteś bajki. Historie zmyślone opatrzone pomocnym komentarzem*, Warszawa 2008, s. 235.

Kolejną wariację na temat Kopciuszka w ujęciu Suchowierskiej przynosi książka KRÓLEWICZ ŚNIEŻEK. Jest ona jakby dokończeniem historii z książki BAJKA TO ŻYCIE ALBO Z JAKIEJ BAJKI JESTEŚ, ponieważ oba teksty korespondują ze sobą. Autorka przełamuje baśniową strukturę początku i ogniskuje narrację baśni wokół niebaśniowego przedmiotu, jakim jest zlew: „Ta historia zaczyna się od zlewu. (...) W naszej historii zlew będzie ważny. Czasem nawet znajdzie się w centrum akcji, w gorącym centrum zdarzeń”<sup>23</sup>. Przedmiot staje się elementem tekstualnej gry z baśnią.

Kopciuszek, tym razem w tę postać wciela się mężczyzna, udaje się na Wielkie Otwarcie, gdzie poszli jego przyrodni bracia. W urodziny Kopciuszka pojawia się jego ojciec chrzestny i chce mu dać praktyczny prezent. Pomaga mu się dostać na bal, bowiem chłopak chce zmienić tam swoje życie. Na balu poznaje Prezeskę, w której zakochuje się z wzajemnością od pierwszego wejrzenia. Kopciuszek ucieka, lecz zamiast pantofelka gubi szydełko ze stringami, które, jak się okazuje, pasują na Prezeskę. Kobieta szuka nieznanego, ale nikt w środowisku go nie zna. Zamieszcza więc ogłoszenie o zatrudnieniu mężczyzn potrafiących szydełkować. Trafia w końcu do domu ojczyma Kopciuszka, nie rozpoznaje jednak swego wybranka od razu. Moment właściwej agnicji przychodzi, gdy chłopak wykonuje dla niej na szydełku stringi, identyczne jak te, które zostały zgubione. Szczęśliwe zakończenie dokonuje się przy zlewie, gdzie Prezeska pomaga zmywać naczynia Kopciuszkowi: „Niektórzy potrzebują porsche i ferrari z wielkimi hakami. Im wystarczył zlew. (...) Romantyzmu i emocji było aż w nadmiarze”<sup>24</sup>.

Ponadto Suchowierska prowadzi autotematyczną grę z czytelnikiem. Pisze:

Kurczę, nie mogę napisać tej bajki. Choć wiem, jak ma się skończyć i co ma się jeszcze w niej wydarzyć, nie mogę ruszyć z miejsca. Dlatego proszę czytelnika o trochę cierpliwości i zrozumienia dla problemów emocjonalnych autorki. (...) Niestety, wygląda na to, że to ja jestem Kopciuszkciem. Miotam się i ryczę, bo chcę wyjść ze swojej klatki<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> A. Suchowierska, *Kopciuszek i Kopciuszek*, w: A. Suchowierska, W. Eichelberger, *Królewicz Śnieżek*, s. 234.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 255.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 251-252.

Narratorka–autorka wyznaje: „Muszę rozbroić klątwę Kopciuszka”<sup>26</sup>. Okazuje się więc, że zarówno narratorka, jak i bohater cierpią na syndrom Kopciuszka. Kolejnym Kopciuszkiem w tej opowieści okazuje się również Prezeska. Nie jest ona „typowym typem Kopciuszka”, ponieważ „Nie ma typowych typów. Jestem Kopciuszko-Prezesem”. Suchowierska prowadzi grę z czytelnikiem: ze swoją tożsamością autorki-Kopciuszka i Prezeski-Kopciuszki. Ujawnianie swego warsztatu pisarskiego jest kolejnym poziomem gry z tradycją i kluczowym aspektem autotematyzmu. Dowiadujemy się, że Kopciuszek zrobił karierę, ale: „potem, gdy już mu się znudziło rękodzieło, napisał książkę KRÓLEWICZ ŚNIEŻEK. Ukrył ją pod pseudonimem Agnieszka Suchowierska, bo wiadomo, że kobietom zawsze jest w życiu łatwiej się przebić”<sup>27</sup>. W kodzie baśni autorka dalej gra z konwencją podmiotowości odkrywając, że to ona jest autorką baśni: „Nie wiem też na sto procent, czy to Kopciuszek napisał tę książkę. Niektórzy mówią, że jest ona dziełem Prezeski”. I dalej: „No i widzicie? Napisałam. Coś wam muszę wyznać. To ja jestem Prezeską. To znaczy Prezesko-Kopciuszką (albo Kopciuszko-Prezeską)”<sup>28</sup>.

Opowieść ta jest więc przykładem baśniowej transliteracji, polegającej na izolowaniu i reinterpretacji wybranych obrazów ze znanych baśni. Propozowany przez autorkę typ podmiotowości Kopciuszka jest nie tylko efektem gry z tradycją. Kopciuszek i inni bohaterowie baśni Suchowierskiej są przykładem tego typu transformacji podmiotu baśni postmodernistycznej, w której na poziomie fabuły odnajduje on w sobie siłę, zanika natomiast jako konstrukcja autonomiczna na poziomie autotelicznym. Nowe użycie podmiotu baśniowego polega nie tylko na konfrontacji i zderzeniu go ze ścianą baśni tradycyjnej, ale również z krytyką i studiami nad bajką, bazującymi na psychoanalizie, feminizmie i historii kultury<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 252.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 256.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 257.

<sup>29</sup> Zob. V. Joosen, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, Detroit 2011.

## Uderzenie w bohatera

Przekształcenia podmiotu baśniowego w polskiej „literaturze osobnej” są o wiele bardziej rozległe. Liczne permutacje podmiotu produkują postmodernistyczną bazę transformacji baśni. Ta rewizja jest jednak szerszym kulturowym procesem, a nie tylko artystyczną grą. Uderzenie w podmiot zdeterminowało również przeformułowanie roli i funkcji bohaterów baśniowych. Ciekawy przykład takiego „uderzenia” w bohatera można znaleźć w baśni dramatycznej. Na szczególną uwagę zasługuje tu cykl *BAŚNI* Marty Guśniowskiej<sup>30</sup>. Jej sztuki nie istnieją tylko na papierze, ale często żyją własnym życiem na scenie teatrów lalkowych. Fabuła baśni Guśniowskiej przesycona jest cudownością, polegającą na zderzeniu zwyczajnych działań bohatera z postaciami, przedmiotami, miejscami i zjawiskami naznaczonymi fantastycznością, podległymi prawom magii. Guśniowska traktuje tradycję baśni w duchu postmodernizmu, wyjmując i układając w najrozmaitsze kombinacje i stylizacje dostępny repertuar baśniowych motywów. Dekonstruuje utartą, baśniową konwencjonalność postaci, prowadzi z nimi ukryty dialog metatekstowy. Odrzuca też pewien filozoficzny system budowania bohatera bajkowego Zniekształca go w jego dogmatycznej postaci. Wiąże się to z postmodernistycznym konceptem intersubiektywności, który zakłada nieobecność pojedynczego, ustalonego podmiotu w tekście literackim. Zamiast tego sugeruje, że złożony podmiot narracyjności musi być zmontowany przez czytelnika z świadomości indywidualnej<sup>31</sup>.

Wątek rozbicia tradycyjnego modelu bohatera baśniowego rozwinięty został w historii *O RYCERZU PRYSZCZYCERZU*. Występujący tu bohaterowie z repertuaru postaci bajkowej (Czarownica Wiedźmiła, królewski Błazen) uruchamiają trybiki baśniowego świata. Schemat baśni zostaje zachowany: Królowna Pięknotka ma wybrać męża z grona starających się o jej rękę kandydatów. Ubolewa jednak, że wszyscy skupiają się na jej wyglądzie, nikt natomiast nie chce zajrzeć do jej wnętrza. Postanawia więc się oszpecić – tu z pomocą przychodzi Wiedźmiła – by poznać prawdziwe uczucia

<sup>30</sup> M. Guśniowska, *Baśnie sztuki dla teatru lalek*, Białystok 2008.

<sup>31</sup> Zob. M. Nikolajeva, *Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern*, „Marvels and Tales” 2003, nr 17.

kandydatów. Prawdziwe piękno, mimo oszpeceń dostrzega jedynie brzydki rycerz Pryszczycerz, który zaślania twarz. Odczarowana Pięknotka postanawia poślubić właśnie jego, nie zważając na wygląd, bowiem i on zawsze widział tylko jej wewnętrzne piękno. Kiedy Pryszczycerz podnosi przyłbicę, okazuje się jednak, że wszystkie pryszczycze zniknęły. Ten trop autoteliczny wyzwała więc bohatera z pozornie odczarowanej rzeczywistości.

Nuta parodii, słyszana w dramatach Guśniowskiej, stanowi wyraz różnorodnych stylizacji, które umieszczają jej bohaterów w dialogu z określoną tradycją: obyczajową i literacką. Dzięki temu jej bohaterowie są tak żywi i barwni, że czasami uniezależniają się od intencji narratora. W *KASZALOCIE* bohaterowie buntują się przeciwko narratorowi i proponują mu własny przebieg zdarzeń. W recenzji Łukasza Drewniaka czytamy: „Opowieści Guśniowskiej są nie tyle po to, żeby ład ocalał, morał wybrzmiał, szczęście i prawda się dokonały. Guśniowska pokazuje zestaw oczekiwań swoich bohaterów wobec bajki, w której biorą udział”<sup>32</sup>. I tak Kaszalot i Pchła wymyślają opowieść wspólnie z Lalkarzem (który nie jest tym faktem zachwycony i chwilami nawet się obraża), dodając własne pomysły i sprzecząc się co do dalszego rozwoju wypadków. Zbijają go z tropu, przez co nie ma on pomysłów, wtedy sami przejmują inicjatywę w tworzeniu historii. W tradycji literackiej to Narrator miał moc twórczego opowiadania: „Wypraszam sobie! Ja cały czas czuwaam! Ale streszczenia przygód może dokonać bohater – nie muszę wciąż ja!”<sup>33</sup> Lalkarz staje się więc partnerem, instancją odwoławczą, animatorem (w sensie technicznym) i kreatorem (w sensie twórczym) w sztuce. Na końcu opowieści jest jednak „jakiś nieswój”. Został bowiem sam na scenie, okazało się, że nie troszczył się zbyt o swoich bohaterów.

Weronika Kostecka wskazuje ową nadświadomość bohaterów jako cechę konstytutywną baśni postmodernistycznej. Zauważa, że:

Najbardziej charakterystyczny dla baśni postmodernistycznych wydaje się szczególnie typ tak rozumianego autotematyzmu, jakim jest zabieg

<sup>32</sup> Ł. Drewniak, *Życiowa bajka*, „Dziennik Gazeta Prawna” z 16 października 2009 r., Dostępny w Internecie: <http://www.dziennikteatralny.pl/artykuly/zyciowa-bajka.html> [data dostępu: 10.05.2013].

<sup>33</sup> M. Guśniowska, *Kaszalot*, w: eadem, *Baśnie sztuki...*, s. 156.



„świadomości autotematycznej” bohaterów, czyli świadomość bycia bohaterem opowieści<sup>34</sup>.

Może to być znuzenie odgrywania roli, przytłaczająca świadomość uwięzienia w schemacie; próba wyswobodzenia z narzuconej im formy. Aspekty autotematyzmu wpisane w utwór Guśniowskiej stają się literacką refleksją nad kategorią fikcyjności bohatera. Posługując się różnorodnymi intertekstualnymi strategiami, autorka ożywia tradycję baśni, która wskazuje, że tylko twórcze przetwarzanie kultury – nie zaś jej odtwarzanie – oraz ciągły dialog z pratekstami stanowią szansę na przewyżczenie kryzysu baśni.

Postmodernistyczna re-wizja nie tylko walczy z „zatrutym jabłkiem” klasycznej baśni. Ona zmienia sposób jej czytania, proponując aktywne uczestnictwo w rozmontowywaniu zideologizowanego, baśniowego dyskursu. Stanowi ideologiczny test dotychczasowych interpretacji, dzięki któremu wiemy, że baśń nie jest neutralna. Mówiąc za Nyczem, jej postmodernistyczna re-wizja nie może być jednak traktowana jak:

prosta negacja tradycji. To coś znacznie więcej niż banalna zmiana charakterów postaci z „dobrych” na „złe” czy dopisanie alternatywnych losów danego bohatera – to gra na każdym poziomie tekstu: reguł gatunkowych, narracji, motywów, schematu fabularnego, aksjologii<sup>35</sup>.

Postmodernizm otworzył baśń na nowe odczytania. Zaproponował narzędzia do obrony przed jej „zatrutym jabłkiem”. Podał jednak czytelnikom nowy zatruty owoc. Tylko Macocha jest już inna, podobnie zresztą jak Królewna Śnieżka i Rycerz.

<sup>34</sup> W. Kostecka, *Tendencje postmodernistyczne we współczesnej literaturze baśniowej dla dzieci i młodzieży*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgu oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013, s. 38.

<sup>35</sup> Cyt. za: *ibidem*, s. 30.



III  
DZIECKO I PŁEĆ. PARADYGMATY,  
DYSKURSY I (PUERI)KULTURA



## 1. BOYOLOGIA

W ostatnich latach zainteresowanie badaczy z kręgu *children studies* skupiło się wokół tematyki płci. Na długo zanim uprawomocniły się badania genderowe, w nauce pojawił się rodzaj refleksji zwiastujący narodziny ponowoczesnej wrażliwości w dziedzinie tematyki dziecięcej, który akcentował potrzebę skupienia się na problematyce tożsamościowej chłopców i rewizji tradycyjnych wyobrażeń i sądów o dziecku. W ramach *man/masculinity studies* i *children studies* zrodziły się kompleksowe badania nad tematyką „chłopięctwa” i przejawami męskich zachowań u chłopców. Motywacją dla tych nurtów badawczych w XX wieku były psychoanaliza i dziedzina zwana *boyology* (w języku polskim odpowiadałby mu termin „chłopcologia”, ale, niestety, nie brzmi on dobrze). *Boyologia* – zachowuję w polskim przekładzie angielski źródłosłów ze względu na nieprzekładalną w innym wariantcie grę językową z biologią (*biology*) – *de origine* była formułą badania nowoczesnej tożsamości. Angielski leksem łączy w sobie dwa człony: ang. *boy* – ‘chłopiec’ i gr. *logos* – ‘słowo, nauka’, a więc etymologicznie odnosi się do nauki o chłopcu. Termin ten oznacza dlatego w potocznym znaczeniu zarówno: 1) męską adolescencję; jak i 2) interdyscyplinarny kierunek badań nad kulturowym procesem dojrzewania chłopców. Odsyła on do znaczeń wytworzonych na gruncie amerykańskiej kultury dziewiętnastowiecznej, dotyczącej normatywnego wyobrażenia męskości i okresu chłopięcego dojrzewania. Ten typ badań zwiastuje narodziny ponowoczesnej wrażliwości w dziedzinie tematyki dziecięcej, akcentując potrzebę skupienia się na problematyce tożsamościowej i rewizji tradycyjnych wyobrażeń i sądów o dziecku. Ufundowany jest on na doświadczeniu nauk pedagogicznych i społecznych, sterując je w stronę refleksji kulturowej.

*Boyologia* była fenomenem kulturowym o ogromnej skali różnorodności. Na wstępnym, propedeutycznym etapie rozwoju refleksji wysunięto problem badania natury chłopców i wprowadzono go do obiegu akademickiego. W procesie tworzenia podstawowej terminologii i metateoretycznych rozważań konkurowały ze sobą różne koncepcje, czerpiące inspiracje z odmiennych dziedzin nauki: biologii, socjologii, antropologii, psychopatologii czy kognitywistyki. W laboratorium dzieciństwa przenikały się różne dyskursy teoretyczne, starając się dać jak najpełniejszy obraz rozwoju chłopca. W 1904 roku amerykański badacz Granville Stanley Hall, w pierwszym tak obszernym studium natury chłopięcej *ADOLESCENCE. ITS PSYCHOLOGY AND ITS RELATIONS TO PHYSIOLOGY, ANTHROPOLOGY, SOCIOLOGY, SEX, CRIME, RELIGION AND EDUCATION*<sup>1</sup>, wyodrębnił z dotychczasowego podziału życia ludzkiego odrębną młodzieńczą fazę, którą nazwał adolescencją i potraktował ją jako samodzielny przedmiot badań. Fascynowała go szczególnie osobliwość natury chłopców. Autor w swoim szkicu wprawdzie nie posługiwał się terminem *boyologia*, niemniej podjęte przez niego zagadnienia, projektowały konstytutywne znaczenia i zadania krystalizującego się kierunku badań i ukształtowały jego znaczenie jako etapu dojrzewania mężczyzny i formowania się męskości.

Hall odniósł do okresu dojrzewania chłopców romantyczne określenie „burzy i naporu” (*Sturm und Drang*), jako reminiscencji pierwotnych epok w rozwoju ludzkości. Badacz zastanawiał się, co w zróżnicowaniu płciowym jest efektem stałych czynników ewolucyjnych, a co wynika z uwarunkowań społeczno-kulturowych. Intuicje badacza antycypowały współczesne rozpoznania *gender studies* i wyprzedziły o ponad dekadę ustalenia Margaret Mead zapisane w pracy *SEX AND TEMPERAMENT: IN THREE PRIMITIVE SOCIETIES* (1935; pol. tłum. 1986)<sup>2</sup>, demaskowały bowiem dominujące dotąd w społeczeństwie konstruktywistyczne podejście do płci. Badania Halla pokazały, że *boyologia*, oprócz wskazanych w literaturze przedmiotowej znaczeń, generuje jeszcze trzeci sens, wychowawczy, i jest on chyba

<sup>1</sup> G. S. Hall, *Adolescence. Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York 1904.

<sup>2</sup> M. Mead, *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*, New York 1935.

najważniejszy dla tego kierunku. Na początku XX stulecia *boyologia* stała się w Ameryce dominującą doktryną wychowawczą, kulturową i społeczną.

David I. Macleod sformułował najważniejsze zadanie nurtu, które odaje również sens badań prowadzonych w ramach *boyologii*, jako „ruchu budowania charakteru”<sup>3</sup>. Propagowano postawę pracy nad charakterem chłopców, które odbywały się w licznych specjalnie do tego celu powołanych wychowawczych organizacjach dla chłopców. Ich głównym celem była walka z przestępczością nieletnich. Zanim więc *boyologia* uzyskała status nauki, znalazła swoje praktyczne zastosowanie w postaci programów organizowania się młodzieży męskiej. Jednym z najważniejszych była chrześcijańska międzynarodowa ekumeniczna organizacja powołana w 1870 roku – YMCA (z ang. Young Men’s Christian Association, tj. Związek Chrześcijańskiej Młodzieży Męskiej), której głównym celem było służenie harmonijnemu rozwojowi fizycznemu, umysłowemu i duchowemu chłopców z ośrodków wiejskich. Drugim filarem ruchu kształtowania chłopców była niezależna organizacja edukacyjna 4H, kładąca szczególny nacisk na rozwój umiejętności życiowych, intelektualnych i społecznych u nastolatków. *Boyologia* dała tym ugrupowaniom podbudowę filozoficzną i ideologiczną, kodyfikowała również edukacyjny status działań podejmowanych w ramach tych stowarzyszeń.

Wynalezienie adolescencji jako problemu oraz ruch budowania charakteru przyczynił się niewątpliwie do „puerocentrycznego zwrotu”, jaki dokonał się w Stanach w pierwszej ćwierci XX wieku. Jednym z prekursorów tego zwrotu był Amerykanin Henry William Gibson, autor monografii *BOYOLOGY OR BOY ANALYSIS* (1916), który jako pierwszy opisał wszystkie te zjawiska, które dotychczas dyskursywizowały problematykę dotyczącą natury chłopców<sup>4</sup>. Badacz zwrócił uwagę na niedostrzeżone dotąd aspekty chłopięcej kondycji oraz stworzył społeczno-pedagogiczny program „rekonstrukcji” chłopca, który pozwalał, dzięki oddziaływaniu pozytywnych wzorców osobowych, lekturowych i moralnych wychować go zgodnie z parametrami pożądanymi w nowoczesnym społeczeństwie.

<sup>3</sup> D. Macleod, *Building Character in the American Boy: The Boy Scouts, YMCA, and Their Forerunners, 1870-1920*, Wisconsin 2004.

<sup>4</sup> H. W. Gibson, *Boyology or Boy Analysis*, New York 1916.

Zgodnie z założeniami dyscypliny, społeczno-kulturowy wymiar płciowości kształtuje się w wyniku determinującego wpływu bodźców biologicznych, tworzących naturalną psychofizyczną jedność młodego człowieka. To stanowisko, charakterystyczne dla XX-wiecznej socjobiologii i psychologii ewolucyjnej, zostało wzbogacone o narodotwórczy i cywilizacyjny komentarz. Gibson przyjął w swojej pracy ujęcie esencjalistyczne, kodyfikując szeroki zbiór zasad i praktyk budowania męskiej tożsamości płciowej. Propagował normatywny model męskości, który był medianą oczekiwań społeczno-politycznych nakładanych na płęć biologiczną oraz fantazmatycznych wyobrażeń męskiego genderu.

Książka Gibsona wywołała poruszenie w amerykańskim środowisku naukowym. Zarysowana przez pomysłodawcę *boyology* idea wychowania do męskości znalazła podatny grunt nie tylko w środowisku naukowym, ale wśród społeczeństwa angloamerykańskiego, mającego w tym względie długie tradycje, związane z kształtowaniem się specyficznej amerykańskiej tożsamości. *Boyologia* w tym sensie była zbiorem kryteriów odnoszących się do sprofilowanego i zaprogramowanego chłopięctwa, które regulowały sposób konstruowania męskości w *imaginarium* społecznym. W XIX wieku bycie chłopcem oznaczało pewną ideę i pewną rzeczywistość. Idea ta wyrażała przemyślaną postawę wobec męskości. W praktyce oznaczała postępowanie i zachowania zgodne z matrycą męskości, którą utożsamiano z wartościami realizującymi „typ moralny” zgodny z *habitusem* narodowym. Męskość postrzegano jako konglomerat cech i oczekiwań społecznych, które miały źródło w wyobrażeniach będących ekspresją tego, co budowało tożsamość danej kultury lub grupy. Chłopięcość stawała się amalgamatem oczekiwań i praktykowanych form męskości. Tworzyły one „asamblaż” jednostki, która stawała się ucieleśnieniem projektu, określonego przez Nixona Watermana w *BOY WANTED. A BOOK OF CHEERFUL COUNSEL* (1 wyd. 1906, pol. tłum. 1913)<sup>5</sup> jako „ideał chłopca”. *Boyologia* podtrzymywała idiom męskości, który silnie wrósł w amerykański krwioobieg, bowiem częścią tego projektu było budowanie tożsamości chłopca przez reguły *praxis*, które nadawały ostateczny szlif osobowości dziecka płci męskiej. Chłopcy zdobywali odpowiednie kompetencje i możliwość sprawdzenia

<sup>5</sup> N. Waterman, *Jakim chłopiec być powinien*, tłum. J. M., Warszawa – Kraków 1913.



swojej wytrzymałości w różnych organizacjach samokształcenia w duchu Smilesowskim, które były instytucjonalnym przedłużeniem *boyologii*. W Ameryce i w Europie powołano ośrodki samowychowania, w których głównym wzorcem odniesienia były relacje rówieśnicze. Powstałe w ten sposób ugrupowania młodzieżowe funkcjonowały według dynamiki rozwoju kultury kofiguratywnej, opisanej i zanalizowanej w głośnej rozprawie Margaret Mead w *THE CULTURE AND THE COMMITMENT. A STUDY OF GENERATION GAP* (1970, pol. tłum. 1978) jako kultura „odnalezionych rówieśników”<sup>6</sup>.

Mimo że *boyologia* wyrastała z adultocentrycznego nadzoru nad ciałem i umysłem chłopców, niepostrzeżenie zaczęła zbliżać się do modelu pajdokracji, a nawet puerokracji budując mit samodzielnego i samowystarczalnego chłopca. Pierwszą formą takiej aktywności były tzw. republiki dziecięce, które były prototypem dorosłego społeczeństwa. Stanowiły one przykład autonomicznie funkcjonujących grup chłopców współuczestniczących w samowychowaniu i pracy na rzecz wspólnoty. Republika dziecięca funkcjonowała jako państwo w państwie oraz mikrostruktura społeczna oparta na kolektywnej organizacji życia społecznego. Utrzymywała się jednak bez państwowych subwencji, a środki pozyskiwała z własnej działalności wytwórczej. Pierwsza osada dla chłopców o tym profilu powstała w 1917 roku w Nebrasce z inicjatywy amerykańskiego księdza Edwarda Josepha Flangana. Był to ośrodek dla dzieci położony na farmie niedaleko Omaha, którą nazwano *Boys Town*. Bogusław Śliwierski pisze w *PEDAGOGICE DZIECKA*, że w modelu tym dorośli utracili swoje prawa na rzecz dzieci:

Dziecko programuje się instynktownie, odkrywając świat i ucząc się go dzięki temu. Wychowanie jest tutaj rozumiane jako droga od naturalnego do refleksyjnego dysydenctwa, które dzieci same wolą wypróbować i powinny sobie same zorganizować. Dystansują się one wobec dorosłych, korzystając jednak z ich doświadczeń i wiedzy<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> M. Mead, *The Culture and the Commitment. A Study of Generation Gap*, New York 1970.

<sup>7</sup> B. Śliwierski, *Dziecko w centrum pedagogiki i zmiany społecznej*, w: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 110.

Republiki dziecięce akcentowały autonomiczność grup młodzieżowych i ich społeczną aktywność na długo zanim Allan James rozpoznał w dziecku aktora społecznego, antycypując dyskurs *children studies*. Wspólnota *Boys Town* stała się wzorem dla największych republik dziecięcych na świecie. Do najważniejszych należą republika dziecięca założona przez Jesusa Silva Mendeza w 1956 roku w Hiszpanii, czy *George Junior Republics* w Pensylwanii. Podobna inicjatywa powstała również w Podgrodziu w latach 50. XX wieku pod patronatem Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy. Było to czwarte na świecie, jak podaje Bogusław Wojciech Różycki, a pierwsze w Polsce takie „mikropaństwo” całkowicie zarządzane przez chłopców.

Opierając się na modelu pajdokracji powołano podobne ugrupowania edukacyjne. Szczególnym przykładem takiej kofiguratywnej organizacji był założony w 1908 roku przez Roberta Baden-Powella *scouting*. Ruch ten miał na celu wzmocnienie postawy obywatelskiej młodzieży przez ćwiczenie sprawności fizycznej, umysłowej i duchowej oraz współtworzenie społecznego zaplecza *boyologii*. Wraz ze skautingiem chłopięca tożsamość zyskała instytucjonalną podbudowę i w takiej formule przetrwała do czasów współczesnych. Model męskości przekazywany był tu poszczególnym jednostkom w sposób performatywny, czyli poprzez uczenie się, odgrywanie i powtarzanie dorosłych zachowań oraz kofiguratywny, odwołujący się do wspólnego doświadczenia osób tej samej płci.

Szczególnie istotnym zjawiskiem była zainspirowana tym fenomenem polska *boyologia*, silnie ukształtowana przez amerykańskie wzorce. Polska odmiana *boyologii* cechowała się silnymi powiązaniem z nacjonalistyczną aktywnością polityczną i stanowiła dla niej podbudowę intelektualną. Za poprzednika tego nurtu w Polsce uważa się Bronisława Trentowskiego, autora traktatu wychowania CHOWANNA, CZYLI SYSTEM PEDAGOGIKI NARODOWEJ JAKO UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWANIA, NAUKI I OŚWIATY, SŁOWEM WYKSZTAŁCENIA NASZEJ MŁODZIEŻY (1842)<sup>8</sup>, który stworzył kompendium pedagogiczne odwołujące się do rycerskiego modelu wychowania chłopca. Właściwy kanon boyologiczny, afirmujący chłopięce stawanie się, zaczął krystalizować się dopiero po przełomie pozytywistycznym. Zaliczyć do niego można dzieła przodujących klasyków polskiej literatury pięknej:

<sup>8</sup> B. Trentowski, *Chowanna, czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842.

Henryka Sienkiewicza W PUSTYNI I W PUSZCZY (1911), Marii Konopnickiej CZYTANKI DLA TADZIA I ZOSI (1892), Adolfa Dygasińskiego PRZYGODY MŁODZIEŃCA, CZYLI ROBINSON POLSKI (1891), Zofii Urbanowskiej GUCIO ZACZAROWANY. POWIEŚĆ DLA MŁODSZYCH DZIECI (1884) oraz ATLANTA, CZYLI PRZYGODY MŁODEGO CHŁOPCA NA WYSPIE TAJEMNICZEJ OPWIEDZIANE W LISTACH (1893), Józefa Chociszewskiego *MALY KOŚCIUSZKO: IGRA DLA CHŁOPCÓW NA TLE ŻYCIA TADEUSZA KOŚCIUSZKI: Z DODANIEM KILKU KOMEDYJEK* (1920) oraz z literatury obcojęzycznej: KIM Rudyarda Kiplinga (tłum. Józef Birkenmajer, 1926), MALI MĘŻCZYŹNI Lusi Alcott, (tłum. Zofia Grabowska, 1877), Edmunda de Amicis SERCE. KSIĄŻKA DLA CHŁOPCA (tłum. M. Konopnicka, 1906).

Poza chłopięcymi *chansons de geste* w krajowym kanonie znalazły się również poradniki dla chłopców: np. zbiór Eugeniusza Piaseckiego i Mieczysława Schreiberera, wzorowany na skrypcie Baden-Powella, HARCE MŁODZIEŻY POLSKIEJ (1912) oraz dzieła Andrzeja Małkowskiego SCOUTING JAKO SYSTEM WYCHOWANIA NA PODSTAWIE DZIEŁA GENERAŁA BADEN-POWELLA (1911) oraz JAK SKAUCI PRACUJĄ (1914).

Badania nad naturą chłopców odżywają z nową siłą w Ameryce w latach 90. XX wieku. *Boyologia*, pod egidą *children studies* oraz studiów z nurtu *men amd masculinty studies*, przybrała wówczas nową, szerszą formułę określaną mianem *boyhood studies*. We współczesnej realizacji studiów, będących pod wpływem ruchu feministycznego, wprowadza się szeroką rewizję wizerunku chłopca. Zaznaczają się tu dwie tendencje interpretacyjne. Pierwsza z nich, którą na potrzeby odróżnienia od właściwych badań *boyologii* określić można *puerologią*, jest bezpośrednią kontynuacją XIX wiecznej dyscypliny i odnosi się do redefinicji kondycji idealnego chłopca. W jej obszarze przeważa konstruktywistyczne podejście badaczy, którzy traktowali męskość i chłopięcość jako zmienny konstrukt kulturowy. Do współczesnych przedstawicieli tego fermentu intelektualnego można zaliczyć Roberta Bly'ego, który w 1990 roku w USA opublikował książkę *ŻELAZNY JAN. RZECZ O MĘŻCZYZNACH*<sup>9</sup>, nawiązującą do opowieści spisanej przez braci Grimm. Książka stała się światowym bestsellerem. Bly, rekonstruując egzystencjalne i inicjacyjne matryce młodych chłopców, uznał za kluczowe w ich rozwoju doświadczenie

<sup>9</sup> R. Bly, *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, tłum. J. Tittenbrun, Poznań 1990.

inicjacji. Patronowała jej sugestywna formuła znalezienia klucza do męskości, która odzwierciedlała skomplikowany proces poszukiwania genderowej tożsamości. Męskość była reprezentowana w jaźni przez zamkniętego w klatce Dzikusa, zwanego Żelaznym Janem. Wypuszczenie go z klatki było równoznaczne z inicjacją i rozpoczynało właściwy etap chłopięcej *paidei*. Młodzieniec musiał porzucić dom i udać się za swoim nowym mentorem, Żelaznym Janem, by zgłębić różnorodność swej męskości, otworzyć się na jej molekuły, drgające w jego podświadomości, poznać tajniki drzemiących w nim przeczuć i przejść kolejne stopnie męskiego wtajemniczenia. Metamorfoza z chłopięctwa do męskości zachodziła dzięki odzyskaniu i zinterioryzowaniu „dzikiego” mężczyzny we własnej osobowości. Rolę *rites de passage* podkreślali wcześniej Gaston Bachelard (RANY SYMBOLICZNE. RYTUAŁY INICJACJI MĘSKIEJ I ZAZDROŚĆ MĘSKA, wyd. pol. 1989<sup>10</sup>) oraz Mircea Eliade (INICJACJA, OBRZĘDY, STOWARZYSZENIA TAJEMNE: NARODZINY MISTYCZNE, wyd. pol. 1997), łączący osiągnięcie męskości z pełnią człowieczeństwa. Zdaniem Bly’ a zaniechanie praktyk inicjacyjnych wywołało we współczesnej kulturze nie tylko impas wartości maskulinistycznych, ale również zakłóciło naturalny międzypokoleniowy przepływ wzorców męskości i sposobów radzenia sobie z własną tożsamością. W tym rozpoznaniu spotyka się badacz z feministyczną koncepcją zawartą w pracy Elisabeth Badinter XY. TOŻSAMOŚĆ MĘŻCZYZNY (XY: DE L’IDENTITÉ MASCULINE, 1992; wyd. pol. 1993)<sup>11</sup>, w której badaczka przekonuje, że dorastanie do męskości jest trudniejszym procesem, niż stawanie się kobietą, ugruntowane jest bowiem nie w biologii, ale w społeczno-kulturowych praktykach konstruowania płci.

Jarosław Górski w pracy MĘSKA RZECZ (2011)<sup>12</sup>, odchodząc od kryteriów wskazanych przez Bly’ a, zaproponował remedium na ten kryzys, niewymagający już od chłopców dramatycznej formy wkroczenia w dorosłość, próby charakteru, oddania czy dzielności. Punktem wyjścia badacza było esencjalistyczne rozumienie męskości, mocno nadwątlonej przez feministyczne

<sup>10</sup> B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, tłum. D. Danek, Warszawa 1989.

<sup>11</sup> E. Badinter, *XY. Tożsamość mężczyzny*, tłum. G. Przewłocki, Warszawa 1993,

<sup>12</sup> J. Górski, *Męska rzecz*, Warszawa – Bielsko-Biała 2011.

ruchy. Zdaniem Górskiego, męskość można osiągnąć na drodze „samoinicjacji” lub wspólnotowego kształtowania w rówieśniczych kręgach. Ważnym medium w tym procesie są baśnie i literatura jako pośrednie nośniki archetypów i mitów męskości. Świat maskulinistycznych wartości, który był budulcem tych narracji, zastąpił radykalne formy rytualnego wprowadzenia do dorosłości. Ten ostatni aspekt młodzieńczych *rites de passage* rozwinęli dwaj badacze z nurtu jungowskiej psychoanalizy, Robert Moore i Douglas Gillette w pracy *KING, WARRIOR, MAGICIAN, LOVER. REDISCOVERING THE ARCHETYPES OF THE MATURE MASCULINE* (1994)<sup>13</sup>, w której wyróżnili cztery chłopięce archetypy: boskie dziecko, *puer senex*, edypalne dziecko i bohatera, jako psychiczne reprezentacje zdrowej tożsamości chłopca.

Osobną kartę badań nad chłopcami otwierają dociekania pojawiające się w ostatnim dziesięcioleciu w Ameryce. Wśród nich należy wymienić pierwszą monografię *boyologii* Kennetha B. Kidda, który w książce *MAKING AMERICAN BOYS: BOYOLOGY AND THE FERAL TALE* (2004)<sup>14</sup> wykazał, że w dyskursywnym tworzeniu płci młodych Amerykanów uczestniczyły dwa dyskursy: *boyologia*, którą uznał za *stricte* amerykański fenomen oraz uniwersalna męska narracja o cywilizowaniu dzikusa, którą badacz nazywa *feral tale* (dzika opowieść, narracja o dzikości)<sup>15</sup>. *Boyologia* według badacza to przykład biologicznej pseudonauki, który wyraża amerykańską troskę o budowanie tożsamości narodowej, przejawiającej się nade wszystko w sferze mentalnościowej, w szczególności zaś dotyczy charakteru amerykańskich chłopców<sup>16</sup>. Dyskurs ten waloryzuje białego chłopca z klasy średniej

<sup>13</sup> R. Moore, D. Gillette, *King. Warrior. Magician. Lover. Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine*, New York 1991.

<sup>14</sup> K. Kidd, *Making American Boys: Boyology and Feral Tale*, Minneapolis 2004.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 3. Kidd klasyfikuje „dziką opowieść” (*feral tale*) jako literacką narrację funkcjonującą na prawach utworu folklorystycznego, o spotkaniu człowieka ze zwierzęciem lub spotkaniu międzykulturowym, która skrywa w sobie ideologię cywilizowania dziecka. Za Jackiem Zipesem, który opisuje literacką bajkę jako część „zinstytucjonalizowanego symbolicznego dyskursu o procesie cywilizowania” uznaje, że *feral tale* również wpłynęła na ustanowienie standardów dotyczących cywilizacji i – w przeciwieństwie do bajki – nie ogranicza się do sfery rozrywki popularnej.

<sup>16</sup> Zob. K. Kidd, op. cit., s. 1, 2. Kidd przedstawia wielką różnorodność wpływów kulturowych na koncepcję zmieniającego się dzieciństwa. Badacz zarysowuje pewien socjo-kulturowy angloamerykański fenomen kształtowania męskości przez klasę

i zdolność amerykańskiego społeczeństwa do przeobrażenia w procesie wychowawczym „złych”, białych *enfants terribles* w demokratycznych i kapitalistycznych chłopców. Kidd uznał *boyologię* za jeden z modeli reprezentacji, które zbudowały w kulturze amerykańskiej XIX i XX wieku wizerunek „chłopca” oraz ukształtowały edukację i nadzór nad dziećmi męskiej płci w Stanach Zjednoczonych.

Kidd łączy zatem partykularyzm narodowy *boyologii* z egalitaryzmem folklorystycznych opowiadań o cywilizowaniu dzikusa. Dzikość ujmuje jako kategorię interpretacyjną w badaniach nad relacją kulturowo-społeczną a psychiczną chłopców. Kontynuację dzikiej opowieści widzi w psychoanalizie szkoły Freuda i dwudziestowiecznych ruchach chłopięcych, które odwołują się do naturalistycznej koncepcji męskości. Inne analizy implementują archetypowy model interpretacji tożsamości chłopców – np. mitopoetycki ruch lat 80. i 90. XX wieku. Odnawiając formułę *boyologii* badacz proponuje inny porządek męskości, odwołujący się do tradycyjnych wartości nurtu, ale ugruntowany we współczesnych psychologicznych poradnikach samopomocy skierowanych do dorastających chłopców i zagubionych mężczyzn, pomagających odbudować „dziki” aspekt ich młodzieńczej natury.

Warto dostrzec w tym miejscu pułapkę *boyologii*, a mianowicie fakt, iż nie istniała w nim dotychczas potrzeba odczytywania negatywnego wzorca męskości poza kontekstem socjalizacji. Wiązało się to z nonkonformistycznym traktowaniem płci we współczesnej edukacji. W *boyologii* współczesnej, niezależnie od afirmacji *puerikultury*, występuje także druga, przeciwstawna tendencja, stanowiąca wyłom w pretendującym do normatywnego rycersko – harcerskiego wzorca męskości, określana mianem *puerylizmu*. Pojęcie to wprowadził w 1935 roku holenderski historyk kultury, Johan Huizinga, autor *HOMO LUDENS. ZABAWA JAKO ŹRÓDŁO KULTURY* (1967)<sup>17</sup>, ujawniając rewers *puerologii*. Badacz używa tego terminu w odniesieniu do infantylnych, negatywnych zachowań chłopców, które z pozoru tylko przypominają zabawę. W swoim rozpoznaniu kultury okresu dojrzewania chłopców dostrzega szereg niepokojących zjawisk współczesnego życia

---

średnią i formowania charakteru chłopców i małych robotników, w szczególności za pośrednictwem organizacji rówieśniczych, takich jak skauting czy YMCA.

<sup>17</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007.

społecznego. *Puerylizm* przejawia się, jego zdaniem, w banalnej rozrywce chłopców, hedonistycznej postawie, roszczeniowości, braku kultury osobistej i infantyilizacji. Badacz przeciwstawia to zjawisko *scoutingowi*, rozumianemu jako ludyczna forma wychowania młodych mężczyzn we wspólnocie, generująca akceptowane społecznie pueroцентриczne formy zabawy. *Puerylizm* jest zatem odłamem *boyologii*, który bada negatywne i infantylnie zachowania chłopców.

Kwestią kluczową, wywołaną przemianami wzorca męskości, stały się nowe odmiany *puerylizmu*. Obecnie w kulturze Zachodu kody kulturowe dotyczące męstwa są rozproszone między przejawami *hipermaskulinizmu*, a androgynicznymi i sfeminizowanymi formami innej męskości, które wymagają szerszej analizy. Problem ten zdiagnozował Deirdre Fishel, który stworzył podręcznik edukacyjny pt. *THE BOY GAME: AN INTERACTIVE WEBSITE EXPLORING MASCULINITY* (2014)<sup>18</sup>. Projekt ten ilustruje, co dzieje się z chłopcami za zamkniętymi drzwiami, w przestrzeni prywatnej i szkolnej, na boiskach i osiedlowych placach zabaw. Fishelowskie pojęcie „kultury wytrzymałości i milczenia” opiera się na założeniu, że – po pierwsze – wszyscy chłopcy cierpią z powodu transmisji kodów kulturowych, które wymagają od chłopców potwierdzenia ich wytrzymałości i siły, a – po drugie – towarzyszy temu zjawisku zmowa milczenia środowiska, które z obawy przed ostracyzmem nie reaguje na krzywdę kolegów – zarówno oprawców jak i ofiar. Dołączony do książki film ilustruje złożoną dynamikę procesu, prowadzącego do przemocy i znęcania się nad niewinnymi ofiarami i cichego przyzwolenia na tę przemoc. Program Fishela ma nie tylko rozpoznać problem zastraszania w szkole, ale przeciwdziałać negatywnemu przekazowi kodów męskości. Zakłada on poddanie męskości interpretacji nie tylko na szczeblu akademickim, ale także na forum społecznym i w profilaktyce edukacyjnej przez wprowadzenie aktywnej polemiki z przyjmowaną bezrefleksyjnie tożsamością chłopca. Otwarta dyskusja, prowadzona ponad wiekowymi podziałami, ma szansę przekroczyć uprzedzenia, nietolerancję, oddziaływanie ideologii i hegemonii, i pozwolić odzyskać własną, podmiotową i wyjątkową tożsamość.

<sup>18</sup> D. Fishel, *The Boy Game: An Interactive Website Exploring Masculinity*, New York 2014.

Ta strona *boyologii*, w społeczeństwie współczesnym naznaczonym sceptycyzmem i dekonstrukcją, w erze kwestionowania nie tylko męskości, ale właściwie wszystkich wartości stałych i uniwersalnych, wydaje się najbardziej konstruktywna, zrzuca bowiem kostium idealizacji, przyszyty jej przez XX-wieczny dyskurs, na rzecz autentycznego doświadczenia chłopca. Ponowoczesna *boyologia* ma szansę badać przejawy nagiej chłopięcej egzystencji, bycia samego w sobie, podglądanego w szczelinach istnienia, niemal w skradzionej intymności dziecięcego pokoju, w całej swej różnorodności i wyjątkowości, wreszcie w żywej tkance i samym jądrze puerylistycznego doświadczenia, zarówno w *fascinās* jak i *tremendum* rozkwitającego życia chłopców. Życia barwnego, jak tęcza, które nie dąży wyłącznie do ideału, ale odsłania czasem swoją ciemną, nocną stronę. Afirmuje w równym stopniu bohaterów, jak i antybohaterów, bada bowiem prawdę o chłopcach, lub demaskuje ideologiczne zawłaszczanie genderu w dyskursie. Ten kierunek myśli to kolejny etap zadań *children studies*.



## 2. SIŁA CHŁOPIĘCEJ AFIRMACJI (SIENKIEWICZ I *BOYOLOGY*)<sup>1</sup>

### Narodziny harcerskiego kultu Sienkiewicza

Boyologia zapoczątkowała zwrot puerocentryczny w wielu państwach kultury Zachodu, także w Polsce. Opierając się na jej ideologii powołano ruchy i organizacje chłopięce mające na celu wzmocnienie postawy obywatelskiej przez ćwiczenie sprawności fizycznej, umysłowej i duchowej swych podopiecznych. W Anglii taką organizacją stał się *scouting* Roberta Baden-Powella, w Ameryce organizacje młodzieżowe YMCA i 4H, a w wymazanej ze wszystkich politycznych map Polsce harcerstwo<sup>2</sup>. Fenomen skautingu, tak definiuje w 1916 roku, ukryty pod kryptonimem M. N. autor artykułu HARCERSTWO JAKO SYSTEM WYCHOWANIA: „[skauting] objął całego człowieka w zaraniu wieku i ma go postawić na nogi zmysłów, próbuje zbudować go od podstaw na jednostkę silną, biologicznie i psychicznie na typ, w którym dusza nowożytna czułaby się właściwie i rozwijać się mogła całkowicie, typ odpowiedzialny za siebie fizycznie i moralnie”<sup>3</sup>. Harcerstwo stworzyło w kraju ramy do wcielenia koncepcji „modelowego chłopca” Gibsona, przekształcając ją w realny projekt budowy nowego człowieka.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: K. Szymborska, *Siła chłopięcej afirmacji (Sienkiewicz i boyology)*, w: *Sienkiewicz polityczny, Sienkiewicz ideologiczny*, red. M. Gloger, R. Koziołek, Warszawa 2016.

<sup>2</sup> Zob. O. Małkowska, *Andrzej Małkowski*, Londyn 1944, s. 9.

<sup>3</sup> M. N., *Harcerstwo jako system wychowania*, „Młodzież” 1916, nr 9-10, s. 19.

Polscy przedstawiciele nurtu: Andrzej Małkowski, Eugeniusz Piasecki, Mieczysław Schreiber, Kazimierz Lutosławski, układając program przebudowy tożsamości chłopca, wzorowali się na brytyjskim modelu i starali się zaadaptować go do krajowych realiów. Oznaczało to w praktyce poszukiwanie rodzimych odpowiedników bohaterstwa, przykładów dziejowych i ideałów, które odpowiadałyby wrażliwości rodaków i ucieleśniały ideał polskości oraz typ *wanted boy*. Inspiratorzy nurtu byli przekonani, że polska młodzież, budując nowy obraz tożsamości, potrzebowała w tym przedsięwzięciu patrona i przewodnika, kogoś, kto swoją postawą i osobowością twórczą ucieleśniałyby jednocześnie jej ideały. W 1910 roku, w momencie formowania się harcerstwa na ziemiach polskich, nie mieli wątpliwości, kto tę rolę wypełni najlepiej. Na swego symbolicznego mistrza i patrona wybrali Henryka Sienkiewicza.

Ten zapomniany fragment recepcji pisarza wydał mi się już po wstępnym rekonesansie niezmiernie interesujący. Poszukiwanie śladów Sienkiewicza było jednak utrudnione, gdyż w zawirowaniach dwóch wojen światowych zginęło wiele świadectw łączących autora KRZYŻAKÓW z ruchem skautowym. Badanie pozostawionych po skautingu okruchów i strzępów może dać jedynie fragmentaryczny obraz wzajemnych inspiracji, odniesień, aluzji czy powiązań. Nie ma jednak wątpliwości, iż nawet te drobiny złożą się na przekonującą narrację na temat wpływu, jaki Sienkiewicz i jego pisarstwo, zwłaszcza stworzone przez niego wzorce męskości i chłopięcości, wywierały na pozostający w orbicie nowoczesnej *boyology* chłopięcy ruch społeczny i stowarzyszeniowy.

Dlatego trochę przewrotnie wcielam się w rolę skautki tropiącej ślady Sienkiewicza w idei i praktyce polskich organizacji harcerskich. Interesuje mnie zarówno skala popularności polskiego klasyka, jak też jego rola w projekcie budowania tożsamości nowego chłopca.

Kult autora to zjawisko osobliwe, wyrastające ze szczególnego uznania pisarza i jego dokonań. Daje pisarzowi moc nad *rządę dusz*, jest to jednak moc złudna, staje się on bowiem często zakładnikiem swej popularności. Dyskurs harcerski bardzo wyraźnie przyczynił się do afirmatywnego odbioru pisarza, jednak jego obecność w ruchu wydaje się budzić wiele wątpliwości i kontrowersji. Rodzenie się kultu pisarza miało ścisły związek z modelowaniem przez harcerzy jego wizerunku na głównego patrona harcerstwa.

Harcerstwo skonstruowało fantazmat i wyobrażenie autora *TRYLOGII*, które zbudowane zostało na „totalnym” paradygmacie puero-ideologii organizującej wewnętrzne relacje i struktury organizacyjne skautingu. Starając się uchwycić genezę wyniesienia Sienkiewicza na piedestał harcerskiej fascynacji, należy wyróżnić momenty, które umieszczają pisarza bezpośrednio w kontekście polskiej boyologii.

### **Wszystko zaczęło się W PUSTYNI I W PUSZCZY**

Narodziny harcerskiego kultu Noblisty zbiegają się z momentem wydania pierwszej powieści pisarza dla dzieci i młodzieży *W PUSTYNI I W PUSZCZY*. Paideia Stasia Tarkowskiego po afrykańskim lądzie zyskała szczególnie status wśród krystalizującego się w 1911 roku polskiego harcerstwa i cieszyła się ogromną poczytnością wśród chłopców. Niemal jednogłośnie została okrzyknięta powieścią skautową. Mieczysław Giergielewicz, autor anglojęzycznego studium o Henryku Sienkiewiczu, w szczególny sposób akcentował skautowe reminiscencje afrykańskiej baśni Sienkiewicza:

Powieść Sienkiewicza zbiegła się z ruchem skautingu, i wydawało się, podzielala jego przewodnie ideały. Brakuje twardych dowodów na to, że autor zapoznał się z nim podczas pracy nad książką *W PUSTYNI I W PUSZCZY*, ale nie było to wykluczone. Oczywiście również jego wcześniejsze dzieła antycypowały wiele haseł i cnót, które głosili Skauci (Boy Scouts), takie jak: patriotyzm, odwagę, fizyczną i moralną siłę, zdrowy rozsądek oraz ducha przywództwa i koleżeństwa<sup>4</sup>. [tłum. K. Sz.]

Krytyk zgadywał intuicyjnie, że stworzone przez Sienkiewicza dzieło wpisywało się w idee ruchu założonego przez Roberta Baden-Powella. Nie potrafił jednak dowieść tego związku, choć niewątpliwie jego hipotezy były przekonujące. Idąc tym tropem, możemy zatem założyć, że: po pierwsze – w powieści Sienkiewicza występuje paralela z ruchem Baden-Powella, po drugie, jej twórca dysponuje jakąś intuicyjną „świadomością” boyologiczną. Ta kwestia zasługuje jednak na szerszą analizę.

<sup>4</sup> M. Giergielewicz, *Youth and Adventure*, w: idem, *Henryk Sienkiewicz: A Biography*, New York 1968, s. 160.

Łączenie pisarza z problematyką skautową wydaje się nie budzić wątpliwości – analogię pomiędzy Stasiem Tarkowskim a skautem sygnalizowało już wielu badaczy, wspomniany Mieczysław Giergielewicz, Krystyna Kuliczowska, Jan Kieniewicz czy Ryszard Koziółek<sup>5</sup>. Wszyscy podkreślali subtelne współbrzmienie utworu z ideałami ruchu i utożsamiali je z predykcją pisarza do brytyjskiego modelu cywilizacyjnego. Odnotować jednak wypada także nieliczne głosy wątpiące w słuszność tej hipotezy. Z taką interpretacją nie zgadza się, m.in. Marcei Kosman, który wskazuje większe prawdopodobieństwo czerpania przez Sienkiewicza natchnienia z polskiego podwórka, a mianowicie z działalności młodzieżowych organizacji sportowych. Pisze on tak: „Nie musiał więc daleko sięgać do skautingu, zwłaszcza, że na dobrą sprawę w czasie powstania powieści dla młodzieży jeszcze go nie było”<sup>6</sup>. Badacz powołuje się przy tym na opinie Sławomira Meresińskiego, który ruch skautowy wiązał wyraźnie z piłsudczykami i ideologią niepodległościową, a nie twórczością pozytywistą<sup>7</sup>. Stanowisko reprezentowane przez Kosmana i Meresińskiego wydaje się mało prawdopodobne. Jak więc było naprawdę? Czy Sienkiewicz wiedział o skautingu przed napisaniem powieści? Zweryfikujmy te tropy.

### Sienkiewicz a harcerstwo

Trudno sobie wyobrazić, by Sienkiewicz – gorliwy czytelnik zagranicznych nowinek – nie miał świadomości istnienia brytyjskiego skautingu podczas pisania *W PUSTYNI I W PUSZCZY*. Pisarz spotkał się z tym młodzieżowym fermentem i z boyologią prawdopodobnie podczas swoich zagranicznych wojaży, jego popularność miała również rezonans pośród skautingu zagranicznego. Ruch ten w Anglii krystalizował się w 1908 roku,

<sup>5</sup> R. Koziółek, *Problematyka inicjacyjna a dyskurs kolonialny*, w: *Wokół „W pustyni i w puszczy”*. W stulecie pierwodruku powieści, red. J. Axer, T. Bujnicki, Kraków 2012; J. Kieniewicz, *Chłopcy w opatach. Studium spotkania w sytuacji kolonialnej*, w: *Wokół „W pustyni i w puszczy”*... K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1981, s. 130-132.

<sup>6</sup> M. Kosman, *Polskie echa w afrykańskiej powieści twórcy Trylogii*, w: *Wokół „W pustyni i w puszczy”*..., s. 102.

<sup>7</sup> S. Meresiński, *Henryk Sienkiewicz wobec tradycji romantycznej*, Kielce 1992, s. 123.

a więc w momencie, kiedy pisarz mógł jeszcze gromadzić i uzupełniać materiały do swojej powieści. Spopularyzował go wybitny pisarz literatury brytyjskiej, słynny autor KSIĘGI DŻUNGLI i symboliczny współtwórca ruchu – Rudyard Kipling, którego twórczość Sienkiewicz znał i cenił. Poza tym o skautingu i jego dokonaniach mówił cały świat, rozpisywała się o nim również prasa krajowa. Bliżej tę sytuację może naświetlić odwołanie się do realiów panujących w kraju.

W Polsce w latach 1867-1911 działały organizacje młodzieżowe antycypujące pojawienie się polskiego skautingu. W tym czasie pod zaborami działało, m.in. Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, propagujące kulturę fizyczną, następnie młodzież „narodowa” z jej dążeniem do samokształcenia, *zarzewiacy* wnoszący żarliwość niepodległościową wraz z tendencją wojskową oraz *elsowie*, charakteryzujący się bezwzględnością wymagań moralnych. Ruchy te około 1911 roku zostały częściowo wchłonięte przez harcerstwo. Sięgając do korespondencji Sienkiewicza możemy znaleźć różne wzmianki i lakoniczne spostrzeżenia świadczące o stosunku pisarza do tych ugrupowań. Wynika z nich, że Sienkiewicz widział duży potencjał macierzy sokolej i oburzał się na politykę rządu zaborczego, nieprzychylnie nastawionego wobec stowarzyszeń żakowskich: „A ten idiotyczny rząd rozwiązuje np. Sokołów, którzy byli organizacją antyanarchistyczną, a mogli stać się dużą siłą oporu” – pisze w 1906 roku<sup>8</sup>. Widać więc wyraźne poparcie dla działalności Związku Sokolego. Czy jednak to zainteresowanie było głównym natchnieniem przy tworzeniu *W PUSTYNI* i *W PUSZCZY*<sup>9</sup>? Ruchy te były rozproszone i nie posiadały wspólnej płaszczyzny ideologicznej, która byłaby tak tożsama z ruchem brytyjskim, jak to odczytać możemy z powieści Sienkiewicza.

<sup>8</sup> H. Sienkiewicz, *List do Marii z Babskich Sienkiewiczowej* [Karlsbad, 13 września 1906], w: idem, *Listy*, t. 4, cz. 1, opr. M. Bokszczanin, Warszawa 2008, s. 427.

<sup>9</sup> Przy okazji omawiania tego kontekstu warto przywołać również epistolografię pisarza ze Stanisławem Osadą, byłym członkiem Sokola, któremu Sienkiewicz w liście z 1915 roku zezwalał na przedrukowanie swej noweli *Z dawnych dziejów* w celach propagandowych (ukazała się w grudniu 1913 roku w Ameryce w „Sokole Polskim”). Pisarz kontaktował się jednak z działaczem polonijnym głównie w kontekście pomocy humanitarnej udzielanej poszkodowanym podczas I wojny światowej Polakom. Zob. H. Sienkiewicz, *List do Stanisława Osady* [Vevey, 12 lutego 1915], w: idem, *Listy*, t. 3, cz. 2, opr. M. Bokszczanin, Warszawa 2007, s. 278.

Rozwiązanie tego agonu przynosi mniej znana relacja czołowego przedstawiciela polskiego skautingu, Andrzeja Małkowskiego (1888-1919). Jego postać jest kojarzona dziś już chyba wyłącznie w harcerskich kręgach. Tadeusz Strumiłło nazwał go „pierwszym skautem polskim”<sup>10</sup>. Biografię Małkowskiego przypomniał znany twórca KAMIENI NA SZANIEC – Aleksander Kamiński. Burzliwy życiorys współzałożyciela polskiego harcerstwa ukazał na tle formowania ruchu i równie niespokojnej historii Polski. Małkowski był przede wszystkim autorem pierwszego polskiego podręcznika SCOUTING JAKO SYSTEM WYCHOWANIA MŁODZIEŻY, w którym wzorował się w dużej mierze na poradniku Roberta Baden-Powella SCOUTING FOR BOYS (1908)<sup>11</sup>. Prawdopodobnie był również głównym inicjatorem kultu Sienkiewicza pośród ruchu skautowego i przyczynił się do włączenia jego dzieła do programu edukacji harcerskiej. Na łamach poradnika O WYCHOWANIE SKAUTOWE Małkowski wyjaśnia wątpliwości dotyczące inspiracji Litwosa, przywołując ich rozmowę:

Natomiast mamy najlepszą spomiędzy wszystkich powieści skautowych całego świata. Jest to Sienkiewiczowska *W PUSTYNI I W PUSZCZY*. Henryk Sienkiewicz, wyrażając się pochlebnie o polskich skautach, powiedział mi o niej osobiście, że istotnie pragnął powieścią tą dać wzór dzielności naszej młodzieży, choć pisząc książkę, o istnieniu skautów polskich jeszcze nie wiedział<sup>12</sup>.

Wypowiedź Małkowskiego pokazuje, że inspiracje pisarskie Sienkiewicza wyrastają z podobnych motywacji co idee harcerstwa, choć są całkowicie niezależne od niego. Ważniejszy wydaje się jednak fakt, że ich interpretacje spotykają się w tym samym punkcie. Autor TRYLOGII, podobnie jak Małkowski, pragnął ofiarować polskiej młodzieży – szczególnie zaś ruchom sokolim i innym ugrupowaniom chłopięcym – uniwersalny archetyp

<sup>10</sup> T. Strumiłło, *Adam Małkowski*, „Skaut” 2015, nr 1 s. 3.

<sup>11</sup> R. Baden-Powell, *Scouting for Boys*, London 1908.

<sup>12</sup> A. Małkowski, *Dł Andrzej Małkowski. Rozwój ruchu skautowego w Polsce, 1911-1915*, w: *Harcerstwo a narodziny i początki II Rzeczypospolitej. 1910-1921*. cz. I, Warszawa 1998, s. 60 (przedruk); idem, *O wychowanie skautowe*, w: A. Małkowski, O. Małkowska, *Archiwalia. Wybór tekstów*, Kraków 1989, s. 113.

dzielnego bohatera, którego prototypem był brytyjski skaut. Świadczą o tym różne spotkania z inicjatorem polskiego skautingu podejmowane przy różnych okolicznościach – nie tylko rocznicowych.

Andrzej Kamiński przytacza w fabularyzowanej biografii o Małkowskim ważny moment poznania się twórców. Małkowski w chwili wybuchu I wojny światowej mobilizował drużyny harcerskie do walki o niepodległość podczas podróży po kraju. Po drodze zatrzymał się w Sienkiewiczowskim Oblęgorku, by odwiedzić swego mistrza. Kamiński tak przedstawia ten moment:

W swych penetracjach terenowych zawadził o Oblęgorek Sienkiewicza. Przed Henrykiem Sienkiewiczem można się zdekonspirować.

– Ach, to pan jest autorem tej doskonałej książki JAK SKAUCI PRACUJĄ – mówi szpakowaty pan w binoklach, z małą siwą bródką.

– A pan – uśmiecha się zażenowany pochwałą Andrzej – jest autorem najpiękniejszej pod słońcem p o w i e ś c i s k a u t o w e j : W PUSTYNI I W PUSZCZY.

– No, no... widzę, że harcerze nie tylko piszą, lecz i czytają książki. Proszę wstąpić do gabinetu, pokażę panu angielskie tłumaczenie W PUSTYNI I W PUSZCZY. I proszę pozdrowić Belinę, gdy go pan zobaczy – był tu u mnie ze swoimi ułanami<sup>13</sup>. [podkr. K. Sz.]

Kamiński sugeruje, że za tą wymianą grzeczności i uznania dla twórczości klasyka, kryła się potrzeba omówienia bieżących planów geopolitycznych kraju. „Polski Baden-Powell” prawdopodobnie zdradził wówczas Sienkiewiczowi projekt utworzenia niepodległej Rzeczypospolitej Podhalańskiej.

Nie jest to jedyne poświadczone spotkanie obu pisarzy, podczas którego dyskutowano o sprawach państwa polskiego. Małkowski odwiedził Sienkiewicza w 1915 roku również w Vevey, gdzie Sienkiewicz działał w ramach Komitetu Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce. W *DZIENNIKU* Małkowski notuje relację z tego spotkania:

10 maja byłem w Vevey u Sienkiewiczów, którzy przyjęli mnie bardzo serdecznie [...] S[ienkiewicz] myśli, że trójporozumienie zwycięży i że wówczas nastąpi kongres, na którym sprawa polska zapewne będzie

<sup>13</sup> A. Kamiński, *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1983, s. 144.

poruszona. Francja jest zbyt w objęciach Rosji, aby nam chciała dopomóc, natomiast Anglia może za Konstantynopol zażądać od Rosji niepodległej nawet Polski, choć bez Lwowa. Interesował się S[ienkiewicz] Legionami, zwłaszcza pytał, czy one dzielne<sup>14</sup>.

Świadectwo to pokazuje wymianę poglądów politycznych i zacieśnienie stosunków między dwoma działaczami, których niezaprzeczenie wiele łączy. Obu żywo zajmowała polityka aliantów wobec państwa polskiego, Małkowski widział jednak szansę pomocy tylko ze strony Anglii.

Barbara Wachowicz, autorka książek poświęconych zarówno Sienkiewiczowi<sup>15</sup>, jak i Małkowskiemu, odnalazła jedyny zachowany list Małkowskiego do autora TRYLOGII, w którym harcmistrz prosi Noblistę o pomoc. Przytaczam go w całości:

Wielce Szanowny Panie!

Moja żona już zupełnie odpoczęła po przeżytych trudach, i pragnąłaby obecnie bardzo dostać praktykę ogrodniczą albo przy hodowli drobiu. Ponieważ Pan ofiarował Swe pośrednictwo, o ile taka praktyka byłaby obecnie możliwa w Morges, przeto ośmielam się prosić o kilka słów w tej sprawie.

Łączę wyrazy głębokiego szacunku i szlachetności

Andrzej Małkowski.

Wielce szanowny Panie, Moja żona już zupełnie odpoczęła po przeżytych trudach i pragnęłaby obecnie bardzo dostać praktykę ogrodniczą albo przy hodowli drobiu. Ponieważ Pan ofiarował Swe pośrednictwo, o ile taka praktyka byłaby obecnie możliwa w Morges, przeto ośmielam się prosić o kilka słów w tej sprawie. Łączę wyrazy głębokiego szacunku [...]”<sup>16</sup>.

List do Henryka Sienkiewicza z 19 maja 1915 roku, w: *Korespondencja Marii i Henryka Sienkiewiczów*. Rękopisy Ossolineum, sygn. 11570.

Cyt. za: B. Wachowicz, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju!...*, s. 145.

<sup>14</sup> Cyt. za: B. Wachowicz, *Tatrzańskie Termopile*, w: eadem, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Małkowskich*, Warszawa 1995, s. 139. *Dziennik* Andrzeja Małkowskiego z 1915 r. znajduje się w zbiorach rodziny, kopia natomiast w zbiorach Lesława Dalla.

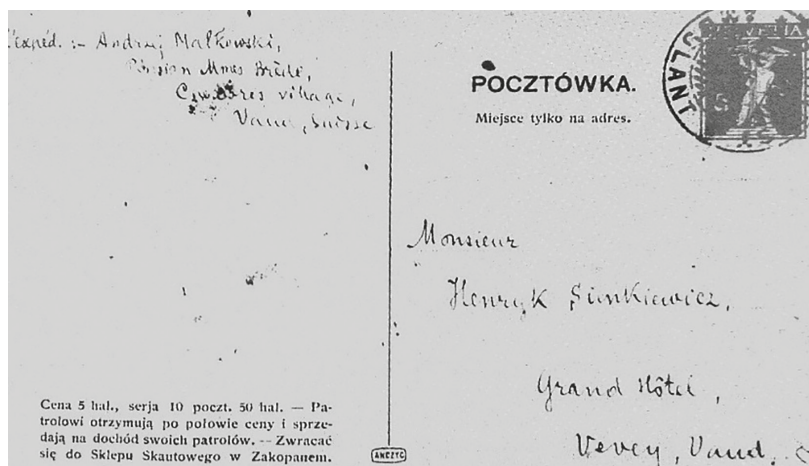
<sup>15</sup> B. Wachowicz, *Dom Sienkiewicza*, Warszawa 2000; oraz eadem, *Marie jego życia*, Warszawa 1985.

<sup>16</sup> A. Małkowski, *List do Henryka Sienkiewicza z 19 maja 1915 roku*, w: *Korespondencja Marii i Henryka Sienkiewiczów*. Rękopisy Ossolineum, sygn. 11570. Cyt. za: B. Wachowicz, *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju!...*, s. 145.



List rzuca nowe światło na relację Sienkiewicza z Małkowskim. Choć pisał w tonie oficjalnym, to jednak zawiera osobiste akcenty (wspomniana choroba żony). Jak pisarz odpowiedział na tę prośbę druha? Możemy w tym wypadku jedynie snuć domysły. Trudno określić, czy Sienkiewicz zdążył przedsięwziąć coś w tej sprawie. Prawdopodobnie podjął jakieś starania w tym celu. Pomoc Małkowskim przyszła jednak z innego miejsca, wkrótce bowiem Olga Małkowska przyjęła zaproszenie Wincentego Lutosławskiego na wyjazd do jego willi położonej na granicy francuskiej. Zweryfikowanie relacji łączącej obu pisarzy mogłaby z pewnością przynieść korespondencja Sienkiewicza, jednak większość listów pisana do harcerza zaginęła podczas II wojny światowej. Relacje między Sienkiewiczem a Małkowskim to jednak ważne świadectwo ukazujące żywe zainteresowanie klasyka polskim skautingiem i jego programem ideowym.

Personalne kontakty skautów z Sienkiewiczem pokazują, że harcerze poszukiwali poparcia dla swego ruchu i wyraźnie starali się połączyć go z twórczością autora TRYLOGII. Za nim poszli inni harcerze, nadając Sienkiewiczowi rolę rzecznika harcerstwa. W przeciwieństwie jednak do Kiplinga Sienkiewicz nie angażował się bezpośrednio w budowanie ruchu. Oddziaływał na niego pośrednio, za pomocą stworzonego przez siebie fikcyjnego świata wartości i niezapominanych kreacji bohaterów.



A. Małkowski, *List do Henryka Sienkiewicza z 19 maja 1915 roku*, w: *Korespondencja Marii i Henryka Sienkiewiczów*. Rękopisy Ossolineum, sygn. 11570.

## Sienkiewicz intymny i Sienkiewicz odziedziczony

Skąd wzięła się tak wielka popularność pisarza w chłopięcych ruchach młodzieżowych? Przyglądając się skali kultu Sienkiewicza warto na chwilę zatrzymać się nad przyczynami jego sukcesu. Przewrotnie dopiero *ex post*, po śmierci pisarza, harcerze artykułują przyczyny tej estymy, którą go darzyli. Jej wyrazem, w bardzo skondensowanej formie, stała się treść telegramu wysłanego wdowie po Sienkiewiczu przez harcerzy i Związek Sokoli<sup>17</sup>. Przedrukowano ją w nr 20 „Skauta” z 1916 roku:

Imieniem sokolstwa polskiego i jego organizacyi skautowej przesyłamy Pani wyrazy najgłębszego współczucia i czci dla nieśmiertelnej pamięci niezrównanego Mistrza słowa, duchowego Wodza narodu, serdecznego Żywiciela bezdomnych ziomków. Związek Sokoli <sup>18</sup>.

W kolejnym numerze „Skauta” autor posługujący się kryptonimem dr X. F. przeprowadza wnikliwą analizę czynników czci, jaką harcerze obdarzyli swojego mistrza. Badacz odwołuje się do wspomnianej kondolencyjnej depezy: „W telegramie tym chciano dać nie tylko wyraz żalu z powodu straty męża w pracy narodowej tak zasłużonego, lecz także wyliczono zwięźle powody tej czci, którą tego męża otaczało społeczeństwo polskie zawsze [...]”<sup>19</sup>.

Pierwszą ważną przyczyną kultu pisarza był aspekt estetyczny. Harcerze mieli szczególne upodobanie do bohaterów silnie zakorzenionych w dyskursie afirmatywnym, reprezentujących męskie wzorce inicjacji, sięgające do fundamentów natury chłopca, albo wtajemniczających w chłopięcą paideię. Estetyczne doświadczenie lektury często prowadziło do emocjonalnego odbioru dzieł pisarza. Dowodem na to jest relacja z mszy żałobnej za Sienkiewicza zorganizowana w kościele farnym 10 listopada 1916 roku,

<sup>17</sup> Harcerze nie mogąc wziąć udziału w pogrzebie pisarza – władze państwowe nie wydały im pozwolenia – wysłali telegram z kondolencjami.

<sup>18</sup> Związek Sokoli, *Henryk Sienkiewicz*, „Skaut. Dwutygodnik Młodzieży Polskiej. Pismo Urzędowe Związkowego Naczelnictwa Skautowego” 1916, nr 20, s. 154.

<sup>19</sup> Dr X. F., *Henryk Sienkiewicz*, „Skaut. Dwutygodnik Poświęcony Sprawom Sokolej Młodzieży Skautowej” 1916, nr 21, s. 161.

w której młody harcerz podczas słuchania kazania żałobnego poddał się emocjonalnemu rozpamiętywaniu twórczości Sienkiewicza:

Oto przed nami przesunęły się obrazy. Zdawało się, że stoją wśród nas, jak żywi, Zagłoba, Wołodyjowski, Kmicic. Widzimy ich w utarczkach z kozakami, w rozpaczliwych zapasach z nawałą szwedzką, na murach Częstochowy, w obozie zbaraskim... Oto Zbyszko i Danuśka znów przeżywają swą tragedję, a serca słuchaczy zapalają się gniewem i zemstą przeciw katom z czarnymi krzyżami i rozpalają się jako zapowiedź nowego Grunwaldu, zapowiedź zemsty straszliwej i krwawej... [...]. A nad tymi postaciami góruje duch twórcy, duch ś.p. Henryka Sienkiewicza. Zda się słyszymy głos Jego, wzywający do pracy społecznej, do miłości Boga, narodu, Ojczyzny, głos dzwonu z sercem złotem... [...]. Umarł Sienkiewicz, ale pozostał duch Jego w postaciach, stworzonych jako wieki dokument Jego pracy i poświęcenia. Duch Jego jest wciąż z nami i pozostanie, aby poprowadzić nasz naród do Wolności i Odkupienia<sup>20</sup>.

Była to więc lektura emocjonalna, zakorzeniona w silnym przeżyciu narodowym i egzystencjalnym. Chłopiec posłużył się figurą „żywych obrazów”, która pozwoliła mu wskrzesić na koniec również samego pisarza. Podobne wypowiedzi o nacechowaniu uczuciowym i estetycznym Avishai Margalita określa „gorącą pamięcią”<sup>21</sup>. Temu typowi pamięci, niemal witalistycznemu w swym podejściu do podmiotu, towarzyszyła praktyka afirmatywnego odbioru twórczości. Tylko w ten sposób, poprzez utrwalanie bohaterkich czynów, można było urzeczywistnić ideały ruchu. Intymne doświadczenie chłopca zostaje włączone w struktury pamięci „odziedziczonej”, wyrażanej patosem i narodowowyzwoleńczą retoryką.

Czynnik ostatni, który przełożył się na bezpośredni kult pisarza wśród harcerskich wspólnot, obejmował szeroko pojętą działalność humanitarną Litwosa. X. F. nazywa go Jałmużnikiem, „Żywicielem swych ziomeków

<sup>20</sup> B., *Korespondencje*, „Młodzież. Miesięcznik dla Uczącej się Młodzieży” 1916, nr 9-10, s. 47.

<sup>21</sup> Zob. R. Traba, *Procesy zbiorowego pamiętania i zapomniania. Trzy przypadki i ich konsekwencje dla badania pamięci zbiorowej*, w: *Pamięć i afekty Zofii Budrewicz, Romy Sendyki, Ryszarda Nycza*, red. R. Nycz, Warszawa 2014, s. 368.

bezdomnych”<sup>22</sup>. Był to kolejny argument głębokiej admiracji pisarza. Do tych charakterystycznych cech Sienkiewiczowskiego kultu odwołuje się ukryty pod kryptonimem autor artykułu **DZIAŁALNOŚĆ SIENKIEWICZA W OBECNEJ WOJNIE**:

W każdej izbie skautowej brzmieć będzie z końcem tego miesiąca imię Sienkiewicza. Na pogadance skautowej zaduma się każdy, choćby najmłodszy skaut czy skautka, odtwarzając sobie w myśli sylwetkę naszego wielkiego pisarza [...]. W obecnej wojnie, przebywając zdala [sic!] od swej umiłowanej Ojczyzny, rzucił Sienkiewicz narodowi polskiemu hasło pomocy rodakom, dotkniętym klęskami obecnej wojny. Hasło swe poparł czynami. Ileż to razy o uszy skautów obily się słowa Komitet Książęco-Biskupi, a jednak nie zawsze zdawali sobie jasno sprawę z tego, jakie znaczenie i cele Komitet ten posiada i kto był jego twórcą. Do pogadań skautowych o Sienkiewiczu dorzucić więc jeszcze trzeba rozważanie o K. B. K.<sup>23</sup>.

Autor podnosi tu dwa ważne aspekty filantropijnej działalności Sienkiewiczowskiej: jego charytatywną aktywność w ramach Komitetu Książęco-Biskupiego i Komitetu Szwajcarskiego na rzecz poszkodowanych w wojnie oraz w dalszej części wpływu działalności klasyka na zaangażowanie się młodzieży skautowej w podobną działalność altruistyczną<sup>24</sup>.

Warto podkreślić, że ten patriotyczno-narodowy model czytania Sienkiewicza niezaprzeczalnie trafiał do harcerzy, w tym widzieli jego główną

<sup>22</sup> Dr X. F., *Henryk Sienkiewicz*, s. 162.

<sup>23</sup> Z., *Działalność Sienkiewicza w obecnej wojnie*, „Skaut. Dwutygodnik Sokolej Młodzieży Skautowej” 1917, nr 20, s. 164.

<sup>24</sup> Książęco-Biskupi Komitet Pomocy dla dotkniętych Klęską Wojny (popularnie zwany KBK) był charytatywną organizacją założoną na początku 1915 roku w Krakowie przez biskupa Adama Stefana Sapiechę. Jako organ działalności środowisk niepodległościowych stał się jednym z centrów pomocy krajowej odradzającej się Polski. Sienkiewicz przysyłał tam zgromadzone za granicą środki na pomoc ofiarom trwającej wojny. Współpraca Sienkiewicza z Adamem Sapiechą została utrwalona w korespondencji.

wartość<sup>25</sup>. Nie pozostało to bez wpływu na retoryczny charakter artykułów poświęconych jego działalności i osobie.

## Harcerska polityka tożsamości

W tekście analizującym przyczyny kultu pisarza, podobnie jak we wszystkich pozostałych artykułach współtworzących niejako fenomenologię „zachwytu” nad prozaikiem, powraca w różnych kontekstach, powtarzane niczym mantra pojęcie wpływu. Co kryje za tą tak często używaną frazą?

Nowoczesna teoria wpływu Harolda Blooma, definiuje go jako „przeniesienie osobowości” i „oddawanie tego co najcenniejsze”<sup>26</sup>. Prowadzi to jednak do negatywnego rozumienia wpływu; zakłada niepokój, lęk, przeciążenie, niemal Heideggerowskie *Angst und Sorge*, demaskuje pewną wtórność dzieła wobec poprzedników i tradycji. W historii literatury tak rozpoznany wpływ oznacza praktykę zapożyczania formy, języka, idiolektu pisarza, jest zatem w jakimś stopniu, zapośredniczaniem głosu. Mnie zajmuje inny rodzaj wpływu, poszerzony o kontekst antropologiczny. Dlatego w miejsce lęku proponuję alternatywną formułę, którą określam potęgą wpływu. POTĘGA wpływu odwołuje się do potencji perswazji, która otwiera się na siłę, aktywność, chęć działania, dzielność i wartość przekazu. Jest to twórczy sposób przetwarzania tradycji. Taki stosunek dopuszcza pojawienie się w niej form nowych, wystąpienie zaskakujących połączeń, które są produktem wpływu; słowem są efektem zjawiska, które Nassim Nicholas Taleb określa mianem „czarnego łabędzia” – zjawiska, którego nie można przewidzieć, a jego znaczenie wybrzmiewa dopiero retrospektywnie<sup>27</sup>. Kategoria ta ma szczególne zastosowanie w badaniach *children studies*, pozwala bowiem umieścić *puerikulturę* w dialektyce relacji wpływu i wpływania. Wpływ taki

<sup>25</sup> Fenomen popularności nacjonalistycznego czytania klasyka poprzez mity tożsamości opisała Jolanta Sztachelska. Zob. J. Sztachelska, *Bohater z gombrowiczowską gębą albo stare i nowe spory o polską tożsamość (Z Sienkiewiczem w tle)*, w: *Mity tożsamości, mity rozdzielenia*, red. L. Wiśniewska, Bydgoszcz 2008.

<sup>26</sup> H. Bloom, *Medytacja nad pierwszeństwem oraz streszczenie*, w: idem, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, tłum. A. Bielik-Robson, Kraków 2002, s. 50.

<sup>27</sup> N. N. Taleb, *The Black Swan. The Impact of The Highly Improbable*, London – New York – Toronto 2007.

może odnosić się do wielu potencjalnych kontekstów – psychologicznych, społecznych, kulturowych, somatycznych i innych.

Szczególnie interesujące z punktu widzenia koncepcji afirmatywnej potęgi wpływu wydaje się prześledzenie wpływu Sienkiewicza na tożsamość chłopców. Reprezentowana przez niego postawa, stworzone przez niego *imaginarium* i system wartości, zostały włączone w system społeczno-edukacyjny skautingu, i niemal samoistnie zsynchronizowały się z polityką tożsamości organizacji. Figura wpływu Sienkiewicza w literaturze skautowej pojawiła się w dwóch wariantach. Pierwszy z nich kodyfikował rolę autora jako *twórcy i konstruktora* chłopięcych dusz. W dwutygodniku „Czuj Duch” hm. Oskar Żawrocki tak eksplikował zadania pisarza:

Jesteś twórcą [...]. Tworzysz. Tworzysz nowego człowieka. Tak, ten mały chłopak [...] c z e k a n a t w o j e w p ł y w y. Będziesz go przez długi rok urabiać. Niepostrzeżenie będziesz wdzierać się do jego duszy i kształtować na swoją modłę i swoje podobieństwo<sup>28</sup>. [podkr. K. Sz.]

Figuracja ta może być objaśniana według definicji Blooma jako „przeniesienia osobowości”, przelania jej więc w młode ciało na swój wzór i podobieństwo.

Drugi wariant uosabia wymowna metafora latarnika. Odnosi się ona do drugiej części definicji Blooma, a więc oddawania tego, co najcenniejsze: jest to dar z siebie, ze swego talentu, czy np. z cierpienia. Taki wizerunek znajdujemy w artykule druha X. F., który postać literackiego bohatera uznał za *porte parole* Sienkiewicza:

Nie można, doprawdy opędzić się myśli, że ten >>latarnik<<, to sam Sienkiewicz, którego służbą było wskazywać drogi jasne swoim ziomkom, chronić ich rozniecaniem światła przed rozbiciem i rozpaczą.

Kontynuując tę asocjację dodaje:

<sup>28</sup> O. Żawrocki, *Wskazówki dla Skautmistrzów*, „Czuj Duch. Środowiskowy krąg instruktorski im. Andrzeja Małkowskiego. Hufiec Tatrzański” 1981, nr 4, s. 15.

Takiem wspaniałem światłem rzuconem na ekran przeszłości naszej są jego «Krzyżacy»<sup>29</sup>.

Dokonując celnej paraleli między Sienkiewiczem a jego literacką kreacją, autor artykułu wskazuje nową rolę pisarza, jaką jest dzielenie się swym światłem, naświetlanie właściwej drogi i oświecanie harcerzy. Te dwa znaczenia konkretyzują się w zadaniach pisarza względem nowego pokolenia. Obie perspektywy są w tym względzie tożsame i nie sposób rozpatrywać ich oddzielnie. Dotyczą kondycji artysty w harcerskim dyskursie, ale także wykraczają poza nie, znajdując szerokie odzwierciedlenie w przestrzeni publicznej, w jej aspektach społecznych, pedagogicznych, politycznych i innych.

Można wyróżnić trzy poziomy wpływu pisarza na tożsamość skauta: wpływ przez lekturę, wpływ przez harce i biografię. Na chłopców w zastępach najsilniej działała lektura utworów Noblisty. W programach pracy harcerskiej inkorporowano szczególnie te fragmenty z powieści pisarza, wybierano tych bohaterów powieści, w których największy był potencjał afirmatywnego oddziaływania na młode umysły. Przy czym nie chodziło tylko o bierny i jednostronny przekaz – chłopców zachęcano do prowadzenia własnego „dzienniczka lektury”. Młodziki, wilczki i harcerze zapisywali tam swoje przemyślenia dotyczące przeczytanych utworów, uporządkowane często według kwestionariusza. Ważną częścią programu harcerskiego były gawędy, podczas których zderzano dzieła Sienkiewicza z wybraną ideą harcerstwa, i tak np. rycerskość konfrontowano z TRYLOGIĄ, a główne hasło ruchu „na słowie harcerza można polegać jak na Zawiszy” rozważano w kontekście KRZYŻAKÓW. Najczęściej pogadanki dotyczyły oczywiście W PUSTYNI I W PUSZCZY. Towarzyszyła tym rozważaniom refleksja metakrytyczna. Zawada pisze: „W opisie trzeba szczególnie podkreślić, co się wydaje najważniejszym w życiu i typie moralnym danego bohatera, a zwłaszcza, jak go można w życiu chłopców naśladować”<sup>30</sup>. Lektura była więc pretekstem do zapożyczania z niej wzorów etycznych, które służyły intelektualnemu

<sup>29</sup> Dr X. F., *Henryk Sienkiewicz*, s. 162.

<sup>30</sup> J. Zawada, *Program pracy skautowej*, w: idem, *Jak prowadzić pracę skautową. Wskazówki dla instruktorów skautowych oraz program pracy skautowej (zastosowane do potrzeb młodzieży szkolnej)*, Kraków 1913, s. 116.

i moralnemu formowaniu tożsamości. Schemat ten zakładał mimetyczne przeniesienie wzorców z literatury do życia.

Kolejny ważny wpływ odbywał się przez harce. Twórcy skautingu uważali, że ważną częścią formowania męskości jest zabawa. Skauci opracowali bogaty system „harców”, które realizowały ideowe prerogatywy dostosowane do biopsychicznych predyspozycji chłopców. Najpopularniejszymi grami *à la* Sienkiewicz były harce „Kozak i Tatarzyn” oraz „Skrzetuski ze Zbaraża”. Nie była to pusta zabawa w żołnierzy i bitwy, wojskowe podchody czy zwiady. Performatywne odgrywanie ról i naśladowanie postaci stworzonych przez pisarza miało bardziej pragmatyczny wymiar. To ludyczne programowanie chłopców, wspomagało rozwój habitusu narodowego i można by rzec – miało na celu „wykuwanie z idei ciała”. Łączyło się z samowychowaniem w gronie rówieśniczym, realizacją ideałów bohaterstwa, dzielności. Sienkiewicz stał się tak istotny dla harcerzy, gdyż wprawdzie koncentrowali się na dylematach tożsamościowych i etycznych jednostki generowanych przez niepodległościowe wyzwania, ale po modernistycznej generacji odziedziczyli gen buntu i borykali się z wizjami zreformowania społeczeństwa polskiego na miarę wyzwań nowoczesności.

Ostatnią ze struktur modelowania tożsamości chłopca jest wpływ przez biografię, którą w programie wychowawczym skautingu traktowano jako „kapitał do naśladowania na całe życie”<sup>31</sup>. Szczególnie miejsce pisarz zajmował w tych drużynach, które go obrały na patrona. We wskazówkach Jana Zawady<sup>32</sup> znajdujemy model pracy z harcerzami z wykorzystaniem biografii twórcy. Stanisław Sedlaczek podkreśla, że harcerza obowiązywała znajomość głównych dzieł życia pisarza, najważniejszych jego czynów, działalności narodowej oraz „harcerskich cech charakteru, z powodu których obrano go na patrona”<sup>33</sup>.

W skoordynowanym procesie budowania tożsamości jej członków wszystkie trzy strategie wpływu odgrywały równie ważną rolę. Osobowość twórcza pisarza została włączona do rytuału inicjacji harcerskiej i była

<sup>31</sup> S. Sedlaczek, *Gawędy o prawie harcerskim*, cz. 1. *Na słowie harcerza polegaj jak na Zawiszy*, Warszawa 1932, s. 18.

<sup>32</sup> J. Zawada, *Program pracy skautowej...*, s. 115-116.

<sup>33</sup> Zob. *Harcerstwo. Praca zbiorowa*, red. S. Sedlaczek, Warszawa 1922.



częścią wtajemniczenia chłopców w kolejne stopnie i progi samodoskonalenia harcerskiego. Rozmowy o Sienkiewiczu były dla skautów częścią wewnętrznej polityki tożsamościowej. Działania analityczne, wynikające z tak sformułowanych w ruchu celów, koncentrowały się na zideologizowanym wykorzystaniu klasyka na rzecz projektowania nowego modelu oświaty. Ruch w tym miejscu zbliżał się niebezpiecznie do indoktrynacji chłopców. Bardziej radykalne systemy posługiwały się w państwach totalnych nowomową, w przypadku skautów wykorzystywano totalną retorykę, normatywizującą odbiór Sienkiewicza w perspektywie afirmatywnej, która praktycznie nie uwzględniała krytyki. Celem wpływu była identyfikacja z wzorcem, który należał do skautowego repertuaru perswazji.

Dla samych członków próby upolitycznienia organizacji budziły kontrowersje. Małkowski w *O WYCHOWANIE SKAUTOWE* (Chicago 1915) zarzekał się, iż skauting powstał jako ruch apolityczny, jednoczący różne poglądy w ramach ruchu patriotycznego wychowania młodzieży. Był to tylko wybieg, bowiem cała struktura skautingu stanowiła czynnik wychowania politycznego i rozpowszechniała wartości prawicowe. W artykule hm. Piotra Bąka z 1981 roku *W SPRAWIE „POLITYCZNOŚCI” HARCERSTWA*, autor ostro krytykował próby upolitycznienia organizacji. Współczesna teoria ideologii demaskuje jednak infantylizm takiego myślenia. Jacques Rancière pisał, że naiwnością jest myślenie o braku ideologii, bo w tym podejściu już leży ideologia: „To dlatego ci, którzy tkwią w ideologii, uważają z definicji, że sami znajdują się poza nią: jednym z rezultatów ideologii jest praktyczne zanegowanie ideologicznego charakteru ideologii przez ideologię: ideologia nigdy nie mówi: «jestem ideologiczna»”<sup>34</sup>. Ten sylogizm odnosi się również do sytuacji harcerstwa. W ten agon włączona była również postać Sienkiewicza. Ogólna strategia perswazyjna, stosowana przez harcerzy, była ważnym mechanizmem wpływu stosowanym na pokolenie „wieku dziecka”. Tworzył on ramę epistemologiczną do bardzo sprofilowanego, ideologicznego odbioru klasyka.

<sup>34</sup> L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, Warszawa 2006, s. 24.

## Czy Sienkiewicz był harcerzem?

Czytając emocjonalne teksty młodych skautów i ich przełożonych, zapominamy niekiedy, że mamy do czynienia z projekcją i życzeniowym sposobem myślenia – wydaje się nam, że Sienkiewicz był nie tylko integralną częścią harcerskiego świata, ale też siłą chłopięcęj afirmacji ulegamy iluzji, iż był również harcerzem. Czy Sienkiewicz był więc skautem? Kompleks obrazów, idei, mitów, pamięci i symboli wytwarzanych przez harcerzy po śmierci pisarza skonkretyzował się w zaskakujący obraz. Integralną częścią jego wizerunku stało się bowiem równie częste podkreślanie, iż był on „świadom” idei harcerstwa. W artykule z roku 1917 *DZIAŁALNOŚĆ SIENKIEWICZA W OBECNEJ WOJNIE* możemy przeczytać: „młodzież skautowa [...] odczuje, że on ich ideę i święte hasło «Czuwaj» rozumiał i kochał”<sup>35</sup>. Harcerski pierwiastek stał się ważnym elementem personalnej, harcerskiej legendy pisarza. W obrębie afirmatywnej opowieści harcerskiej o pisarzu krystalizuje się jej nowe oblicze. Chociaż więc pisarz nigdy nie należał do harcerstwa *per se*, został do niego inkorporowany, a następnie uznany za jego głównego reprezentanta. Harcerze IV Krakowskiej Drużyny Skautowej legitymizują jego status jako honorowego harcerza na łamach miesięcznika „Coś Wam Powiem”:

Tak godzien jest On stanąć obok naszych królów i rycerzy, których stawiamy sobie za wzór harcerzy, obierając ich za patronów. Dlatego tu, na tem miejscu, proponuję, ażebyśmy czcząc I m i ę W i e l k i e g o H a r c e r z a , obrali sobie Jego za Patrona i by drużyna IV była odtąd nazwana drużyną im. Henryka Sienkiewicza<sup>36</sup>. [podkr. K. Sz.]

<sup>35</sup> Z. *Działalność Sienkiewicza w obecnej wojnie*, „Skaut. Dwutygodnik Sokolej Młodzieży Skautowej” 1917, nr 20, s. 164.

<sup>36</sup> [b.a.] *Pamięci H. Sienkiewicza*, „Coś Wam Powiem. Miesięcznik IV. Krak. Drużyny Skautowej” 1917, nr 1, s. 15.

### 3. SYNOWIE SZEHEREZADY I POTOMKOWIE KOPCIUSZKA, CZYLI GENDEROWE MISTYFIKACJE W TWÓRCZOŚCI CHARLESA DICKENSA<sup>1</sup>

Kontekst boyologii prowokuje mnie także do zestawienia przemyśleń Charlesa Dickensa na temat płci dziecka ze współczesnymi ustaleniami *children studies* oraz *gender studies*. Szczególnie interesujące wydaje się przeanalizowanie wyobrażeń utrwalonych w jego powieściach w zestawieniu z teoriami Elizabeth Badinter i Judith Butler oraz możliwość rewizji dotychczasowych interpretacji wymienionych kwestii na przykładzie powieści DAWID COPPERFIELD. Dlaczego właśnie ta powieść?

Główny bohater powieści, Dawid, zajmuje szczególne miejsce w badaniach *children studies* – można by rzec, iż stał się wręcz reprezentantem wiktoriańskiego dzieciństwa. W CHILDHOOD STUDIES. A READER IN PERSPECTIVES OF CHILDHOOD Jean Mills uznaje, że DAWID COPPERFIELD jest „książką o dzieciństwie”, można ją zatem potraktować jako swoistą dickensowską wykładnię boyologii<sup>2</sup>. Pragnę przyjrzeć się więc rozumieniu płci dziecka przez Dickensa, zwłaszcza zaś jego interpretacji „chłopiwości”.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: K. Szyborska., *Synowie Szeherazydy i potomkowie Kopciuszka, czyli genderowe mistyfikacje w twórczości Karola Dickensa*, w: *Charles Dickens –refleksje, inspiracje, (Re)interpretacje*, red. E. Kujawska-Lis, A. Kwiatkowska, Olsztyn 2014.

<sup>2</sup> Zob. J. Mills, *The Child in Nineteenth-Century Literature*, w: *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*, red. J. Mills, R. Mills, London 2000, s. 50.

## Dickensowska b(o)yologia a wiktoriańskie zapisywanie męskości

W XIX-wiecznej Anglii tożsamość płciowa była uznawana za wrodzoną i postrzegano ją przede wszystkim jako kategorię biologiczną, która została nabyta w kolejnych etapach dojrzewania dziecka. Stan ówczesnej wiedzy opierał się na wykreowanym przez J. J. Rousseau paradygmacie o niewinności dzieciństwa i przekonaniu, że dziecko funkcjonuje poza płcią (jest apłciowe)<sup>3</sup>. W wiktoriańskiej dyskusji zaczęto jednak stopniowo dostrzegać, że dziecko nie jest genderowym *tabula rasa*. Pojawiły się już bowiem przypuszczenia dotyczące płciowości dzieci, ale mit o niewinności i nieskomplikowaniu dziecka ostatecznie obalił dopiero twórca psychoanalizy, Zygmunt Freud.

Wzrost świadomości gender w tradycji brytyjskiej na początku XIX wieku zaowocował zmianą w mentalności społeczeństwa, które zaczęło szczególnie dbać o męskosc chłopców. Dzieciństwo rozpoznano jako okres krytyczny w rozwoju męskiego charakteru i identyfikacji płciowej chłopca. Literatura tego okresu proponowała chłopcom-robotnikom przegląd genderowych wzorców i zachowań, wzmacniających parametry „męskości”, do rodziców kierowała natomiast ofertę dotyczącą ukształtowania „prawdziwej męskości”, oddając w ich ręce „boyologiczny kanon”, który wcielał i określał kulturowy zestaw dominujących cech, opartych na kodach i paradygmatach patriarchy<sup>4</sup>. Wyrosła z boyologii „polityka męskości” przejawiała się w nowych propozycjach dotyczących wychowywania dzieci, sposobu pojmowania socjalizacji płci i miała za zadanie ukształtowanie

<sup>3</sup> M. J. Kehily, H. Montgomery, *Innocence and Experience: a Historical Approach to Childhood and Sexuality*, w: *An Introduction to Childhood Studies*, red. M. J. Kehily, Maidenhead 2004; P. Ariès, *Od bezwstydu do niewinności*, w: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, tłum. M. Ochab, Warszawa 2010, s. 154; M. Foucault, *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in., Warszawa 1995.

<sup>4</sup> Zob. J. Jorgensen, *A Wave of the Magic Wand: Fairy Godmothers in Contemporary American Media*, „*Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies*” 2007, t. 21, nr 2, s. 216-227; M. Poovey, *The Man-of-Letters Hero: „David Copperfield” and the Professional Writer*, w: *Uneven Developments. The Ideological Work of Gender in Mid-Victorian England*, Chicago 2009, s. 109-111.

„normalnych” chłopców. Idealem tak pojmowanej męskości był bowiem „prawdziwy chłopiec” (*real boy*)<sup>5</sup>.

Epoka nie radziła sobie jednak z innością i odstępstwami od utrwalonej kulturowo normy. Chłopcy, którzy byli inni pod względem płciowości czy rasy, nie mieścili się w heteronormatywnym modelu męskości. Bardzo wielu chłopców przedstawionych w literaturze i kulturze tamtych czasów stanowiło przeciwieństwo tego modelu. Szczególnie często pojawiał się *sissy boy*, chłopiec z silnymi cechami kobiecymi, łagodny, delikatny, wrażliwy. Takie kobiece nacechowanie chłopców uznawano za schorzenie i patologię. Elizabeth Badinter w książce zatytułowanej *XY. Tożsamość męczyzny* pisze: „*sissy boy* [...] jest chłopcem o zachowaniu przesadnie kobiecym: pozy, gesty, intonacje jego głosu są karykaturą damskich manier”<sup>6</sup>. Za takiego *sissy boy* można by uznać Dawida Copperfielda.

Według boyologicznej tradycji, bohater powieści chłopięcej powinien realizować model dojrzewania stosowny dla *real boy*. Zamiast tego, śledzimy niepokoje młodego umysłu, i – jak pisze Gail Turley Houston – otrzymujemy próbę przełamania tradycyjnego gorsetu XIX-wiecznych przyzwyczajaję genderowych w postaci „androgynicznego modelu” pisarstwa i autorstwa. Badaczka podkreśla, jak ważne znaczenie ma u Dickensa płeć dziecka:

Dążenie Dawida Copperfielda by zostać autor(ytet)em [...] wywołało w bohaterze pragnienie odkrycia w sobie kobiecej natury. U. C. Knoepflemacher i Margaret Myers znajdują potwierdzenie tej hipotezy [...] m.in. w pierwszym rozdziale fikcyjnej autobiografii Dickensa, w której toczy się spór o płeć nienarodzonego jeszcze *alter ego* autora. Chociaż czytelnicy są przekonani, że pisarz jest mężczyzną, narrator wkłada wiele wysiłku, by przekonać ich, że może być inaczej. Dickens bowiem w jednowymiarowym obrazie ciotki Betsey, która domagała się, by Clara

<sup>5</sup> J. Grant, A. „*Real Boy*” and *Not a Sissy: Gender, Childhood, and Masculinity, 1890–1940*, „*Journal of Social History*” 2004, t. 37, nr 4, [b. s.]. Dostępne w Internecie, <http://www.jstor.org/stable/3790069> [data dostępu: 28.02.2013].

<sup>6</sup> E. Badinter, *XY. Tożsamość męczyzny*, s. 102. Julia Grant wywodzi ten termin od „maminsynka” (*sissy*). Wyłonił się on z chłopięcej kultury w połowie XIX wieku w Ameryce, zmienił jednak swój zakres semantyczny z epitetu używanego przez podwórkowych łobuzów w termin kliniczny, sugerujący odwrócenie patologii psychicznej i seksualnej (J. Grant, op. cit.).

Copperfield urodziła córkę, zawarł humorystyczną krytykę społecznego narzucania płci<sup>7</sup>. [tłum. K. Sz.]

Ciotka Betsey idealizuje tę nieobecną, kobiecą stronę istnienia chłopca, przyjmując, że powinien być urodzić się dziewczynką i twierdząc, że ta kobieca strona jest jego lepszym ja. W pewnym momencie sugeruje: „Bądź taki jak twoja siostra, jak możesz”, a Dawid stara się sprostać tym etycznym wymaganiom opiekunki<sup>8</sup>.

Bohater początkowo nie dorasta do swego kobiecego *alter ego*. Na dodatek jako „maleńki przybysz” i „pogrobowiec”, jak go określa narrator, od urodzenia ma cechy baśniowego odszczepieńca-sieroty, stygmatyzowanego przez fatum, gdyż urodził się nie tyle pod złą gwiazdą, ile w niewłaściwej płci. Pozbawiony czepka chłopiec – jak się wyrokuję – będzie w przyszłości nieszczęśliwy, ponadto widzieć będzie duchy i upiory (s. 5). Jednym z widm nawiedzających go od dzieciństwa jest widmo drzemiącej w nim kobiecości.

Literacki obraz sfeminizowanego chłopca jest poniekąd prowokacją, uderza w imperialne, patriarchalne przyzwyczajenia, pozbawiając je heteronormatywnej, boyologistycznej wykładni w sposobie percypowania własnej płci. Odślania falliczne kłamstwo, które stanowiło filar społecznej fasady patriarchalnej władzy. W ukazywanym przez Dickensa panoptycznym systemie męskiego dyscyplinowania chłopców, jedyny obowiązujący i utrwalony przez uzus model męskości wsącza się w żyły społeczeństwa niczym świadomie dawkowana trucizna. Dickens – pisze Badinter – przekornie pokazuje uwikłanie chłopięcości w „kobiecość utożsamianą z zawartym w nim »dzikim« pierwiastkiem”<sup>9</sup>. Stygmat dzikości, którą przypisuje swojemu

<sup>7</sup> G. T. Houston, *Gender Construction and the „Kunstlerroman”*: „David Copperfield” and „Aurora Leigh”, „Philological Quarterly” 1993, t. 72, nr 2, [b. s.]. Dostępne w Internecie, <https://www.questia.com/read/1G1-14916914> [data dostępu: 01.03.2013].

<sup>8</sup> Ch. Dickens, *Dawid Copperfield*, tłum. K. Beylin, t. 1. Warszawa 1989, s. 166. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania, dalej stosuję w nawiasach okrągłych skrót DC i numer stron, bezpośrednio po cytacie.

<sup>9</sup> Badinter sugeruje, że płęć kobieca jest podstawową płcią u wszystkich ssaków, o czym świadczy niemożliwość istnienia żadnej istoty bez genu X. Jak pisze badaczka „W pewnym sensie samiec jest samicą z czymś dodatkowym”. Za przykład podaje ona XIX-wieczne dzikie dzieci, Kaspara Hausera i Wiktora z Aveyron, którzy pozbawieni społecznego zaplecza i wychowani poza społeczeństwem nie wykształcili płciowej

bohaterowi, tak charakterystyczny dla *feral tale*, jest śladem patriarchalnego niedopasowania we własnym ciele: „Nabierałem wstrętu do samego siebie. Stawałem się istotnie prawie dzikim, zdolnym kąsać dzieckiem” – rozmyśla Dawid Copperfield (s. 77). Chłopiec zostaje uznany za dzikie dziecko, gdyż ugryzł ojczyma. Nauczyciel w szkole stygmatyzuje go, każąc mu nosić przewieszony przez plecy karton z napisem „Uwaga! Gryzie” (s. 82).

Dawid Copperfield jest w tym ujęciu *puer barbarus* – dziki, nieposkromiony, oddany na łaskę władzy patriarchalnej, uosabianej w powieści przez postać ojczyma. Nieujarzmiona dzikość chłopca wyrzuca go na obrzeża heteronormatywnego społeczeństwa jako podmiot osobny, osobliwy. By wypenić wszelkie przejawy „dzikiego” zachowania z charakteru Dawida, ojczym włącza aparat instytucjonalny – posyła chłopca do szkoły w Salem House – odpowiedzialnej za eliminowanie u dzieci wszelkich odstępstw od obowiązującej powszechnie normy.

Dziecko od najmłodszych lat poddano więc tresurze i różnym formom nacisku, prowadzącym do osłabienia i złamania jego dzikości oraz stworzenia modelowego małego mężczyzny. Odpowiednio zsocjalizowane dzikie dziecko, jeśli ostatecznie odrzuci „zwierzęce” zachowania i atawistyczne dziedzictwo, zostanie przekształcone podług modelu męskości przewidzianego dla reprezentantów płci męskiej z białej klasy średniej i podobnie jak jego literacki protagonista Mowgli Rudyarda Kiplinga (KSIĘGA DŻUNGLI) zostanie przywrócony na łono społeczeństwa.

Stawanie się mężczyzną, odzwierciedlające lęki epoki, jest bardzo sugestywne w powieści Dickensa. W swoich najważniejszych dziełach (DAWID COPPERFIELD, WIELKIE NADZIEJE) pisarz przybliży tajemnicę konstruowania płci w kontekście antyesencjalistycznego kracjonizmu. Dickens nigdzie w swoich pracach nie definiował wprost stosunku do płci dziecka i chłopięcości *per se*, jednakże cechowała go intuicja dotycząca genderu, zdecydowanie wykraczająca poza XIX-wieczne imaginarium. Niezależnie od tego, czy czyni to świadomie czy nie, pisarz podejmuje kwestię „nieoczywistej” męskości oraz męskości uwikłanej, błędzącej po meandrach świata dziecięcej wyobraźni, uczuć i norm, które nieuświadomione, przerażają i są powodem długotrwałej traumy. Dickens pokazuje, że chłopcy instynktownie zwracają

---

dyferencjacji. Kaspar chce nosić damskie stroje, a Wiktor nie ma wyspecjalizowanych preferencji płciowych (Zob. E. Badinter, op. cit., s. 51).

się w stronę patriarchalnego świata i tego, co w nim zdefiniowano jako męskie, ale jednocześnie żywią w sobie niepokojącą tęsknotę za tym, co w nich kobiece, tworząc destabilizujący dziecięcą tożsamość obraz.

Dickens swego „mężczyznę”, jego zachowania, cechy charakterystyczne, wyobraźnię i temperament umieszcza jakby pod mikroskopem – śledzi w nim wszelkie przejawy osobliwości płci, kształtowanie ról płciowych, trud autoafirmacji, naukę tożsamości. Brak pozytywnie waloryzowanej w powieści męskości jest w jego ujęciu dramatem dziecka. Postaci, funkcjonujące jako pośrednicy męskości, takie jak Steerforth czy ojczym, przyczyniają się do powstania nie tylko emocjonalnego zamętu czy odrzucenia, ale także do wytworzenia krytycznego obrazu dojrzewającej w chłopcu męskości. Zamiast spodziewanej imitacji ich zachowań, chłopiec wybiera symbiotyczny związek z matką, czego konsekwencją jest infantylizacja, a nawet feminizacja.

Dickens nadaje chłopięcości swoisty ontologiczny status, pokazując ją z właściwą sobie ironią i dystansem, odmiennym jednak zdecydowanie od amerykańskiego wzorca boyologii. Autor intuicyjnie przeczuwa, że gender dziecka nie jest zdeterminowany biologicznie, że jest wynikiem oddziaływania na dziecko społecznych i kulturowych procesów, które – według współczesnej nomenklatury – formują jego płeć kulturową. Kwestionuje więc pośrednio heteronormatywne źródła boyologii.

Powieść Dickensa rozpatrywana w szerszym kontekście angielskiej powieści łączy w sobie elementy studium boyologicznego z opowieścią w stylu *feral tale*. Podczas gdy boyologia Kidda sugeruje instytucjonalną socjalizację chłopięcej dzikości, Dickens przekornie łączy *feral tale* z *fairly tale* i sublimuje przejawy dzikości w dziecku przez stylizowane przymierzanie kobiecych kostiumów. Płeć kulturowa konstytuowana jest w jego utworach na prawach całkowitej wolności wyobraźni autorskiej, co pozwala mu tworzyć interesującą iluzję istnienia określonej tożsamości płciowej, posiadającej prócz cech typowo chłopięcych, męskich, również elementy kobiecego *manqué*. Konstrukcje te wpisuje w odniesienia baśniowe, czyniąc z nich niepowtarzalne całości. Intuicyjna boyologia i narracja o dzikich dzieciach spotykają się więc na poziomie wspólnego dla obu zainteresowania neutralizowaniem dzikości i przejawów antyspołecznych u chłopców, procesu, który przekształca kruche chłopięctwo w silną męskość.



## Przymierzanie pantofelka Kopciuszka

Dawid zmienia kostiumy, jak imiona, przechodząc kolejne kobiece metamorfozy. Dostaje przy tym adekwatne do nadawanych mu imion (m.in. Betsey Trotwood Copperfield, romantyczna Stokrotka – Daisy, Trotwood Copperfield, nowa Szeherezada) właściwości symbolizujące konkretne aspekty psychologicznej transformacji: „Tak więc pod nowym imieniem [Trotwood Copperfield] i w nowym otoczeniu rozpocząłem nowe życie” (s. 203). Powieściowy bohater przymierza początkowo pantofelki Kopciuszka i odnajduje w nich zadziwiającą swojskość. Pantofelek pasuje chłopcu jak ulał, bo wiąże go z nim tożsamość sieroty, zagubionej i osamotnionej duszy, trud odzyskiwania własnego głosu oraz niezakończony proces identyfikacji płciowej. Okres sprzed przymierzania pantofelka jest w krótkiej biografii naszego bohatera okresem spopielenia, tj. niedopasowania i sieroctwa. Jest w nim trauma walki o przetrwanie, lęk przed ojczymem, praca ponad siły w fabryce<sup>10</sup>. Bohater śni wówczas o zmianie własnej kondycji społecznej, marzy o zostaniu pisarzem. Brak pewności ontologicznej prowadzi do izolacji prawdziwego ja. Wygląda to tak, jakby przez długi czas Kopciuszek rozbudowywał swoją osobowość, przymierzając różne stroje, które pozwoliłyby mu przystosować się do wrogiego dlań otoczenia za cenę skrywania swego prawdziwego oblicza, a zarazem coraz bardziej zatracą kontakt z własną jaźnią, to znaczy z głębokimi treściami własnej *psyche*.

Los Dawida Copperfielda wykazuje podobieństwo do historii Kopciuszka. Ojciec chłopca zmarł, zanim ten się urodził, następnie porzucony został przez baśniową matkę chrzestną – ciotkę Betsey, która „zniknęła jak rozgniewana wróżka lub jedna z tych nadprzyrodzonych istot, które obdarzony szczególnym darem, miałem widywać” (s. 16). Po śmierci matki chłopiec

<sup>10</sup> Dickens wypowiadał się na temat baśni w *Frauds on the Fairies* w 1853 roku zamieszczonych w dzienniku „Household Words”. Pisarz atakował nadmierne eksploatowanie tradycyjnych bajek, szczególnie ich proedukacyjnych zniekształceń. Za przykład podał przerysowaną wersję Kopciuszka. Takie użycie adaptacji było sprzeczne w jego ujęciu z oryginalnym przeznaczeniem baśni. W historii Dawida Copperfielda można zaobserwować wiele osobliwości, wynikających z próby zdemaskowania przez Dickensa baśniowych genderowych ról (Ch. Dickens, *Frauds on the Fairies*, „Household Words. A Weekly Journal” 1853, t. VIII, nr 184, s. 97-100).

wyzyskiwany jest przez ojczyrna, zostaje zabrany ze szkoły i umieszczony w okrutnym zakładzie pracy „Murdstone i Grinby”, gdzie musi wykonywać prace porównywalne z absurdalnym oddzielaniem grochu od popiołu. Gubi swój symboliczny pantofelek – szansę otrzymania dobrego wychowania, wychowania godnego dżentelmena. Owo fantazmatyczne (kopciuszkowe) przebranie ucieleśnia więc stan dziecięcej tożsamości płciowej, ale – jak pokazuje autor utworu – to tylko mistyfikacja, miraż, w który inkorporowana jest męska brutalność i obojętność. Wróżka w końcu spełni swoją powinność matki chrestnej, pomagając chłopcu skończyć szkołę. Czyni to jednak za cenę mistyfikowania jego prawdziwej płci. Personifikuje jego kobiecość, nazywając chłopca imieniem jego nienarodzonej siostry – Betsey Trotwood, tworzy zbiór wyobrażeń, oczekiwań i norm związanych z jego istnieniem. W tym miejscu Dickens zdaje się parodiować społeczne konstruowanie płci, pokazując je *a rébour*.

Różnorodnych amplifikacji podobnego rodzaju mamy zresztą w powieści więcej. Trawestacje płci zdają się organizować główny zrąb tożsamościowy Copperfielda. „Ulubione dziecko Dickensa” jest więc ukazwane przez autora jako Kopciuszek rodzaju męskiego. Kwestię możliwości ukazywania Kopciuszka w formie męskiej rozważał najobszerniej Mariusz Kraska w szkicu CZY KOPCIUSZEK MOŻE BYĆ MĘŻCZYZNĄ? Do tych ustaleń odwołuje się również Zbigniew Majchrowski, który w KOPCIUSZKACH MICKIEWICZA dostrzega jeszcze inny, egzystencjalny wymiar męskiej „kopciuszkowości”<sup>11</sup>. Dawid Copperfield oddaje więc nie tylko leksykalną dwuznaczność w określaniu Kopciuszka rodzajnikiem męskim: „ten kopciuszek”, a nie „ta kopciuszka”, a w angielskim *Cinderfella*, zamiast *Cinderella*, ale reprezentuje szerszy problem dotykający dziecięcego genderu<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> M. Kraska, *Czy Kopciuszek może być mężczyzną?*; Z. Majchrowski, *Kopciuszki Mickiewicza*, w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002.

<sup>12</sup> Więcej na temat maskulinistycznej natury Kopciuszka pisze Agata Araszkiewicz w artykule *Kopciuszek czyli baśń o różnicy płci*. Badaczka stwierdza: „Już samo imię »Kopciuszek«, jak zauważyła Katarzyna Bratkowska, stwarza problem natury gramatycznej, i to nie tylko w języku polskim, gdyż nie wiadomo, czy wymaga określeń w rodzaju męskim, czy żeńskim. Ale czy rzeczywiście Bettelheim ma rację, niwelując w swej interpretacji różnicę płci?”. A. Araszkiewicz, *Kopciuszek jako baśń o różnicy płci?* w: *Siostry i ich Kopciuszek...*, s. 248.

Jak zauważa Anna Świtalska-Jopek, dwuznaczność tej baśniowej postaci leży również w kopciuszkowym cieniu, czyli ciemnej stronie duszy bohatera. Badaczka pisze: „Aby osiągnąć pełnię, aby w planie osobowości nastąpiła konieczna *coincidentia oppositorum*, dobry Kopciuszek musi zajrzeć w mroczne oblicze swego ja. Musi zaakceptować istnienie tego drugiego oblicza, a następnie włączyć je w obręb świadomości”<sup>13</sup>. Tym drugim obliczem jest w przypadku Dawida-Kopciuszka jego protokobiecość. Kopciuszkowy cień Dawida Copperfielda przejawia się w kobiecych personifikacjach jego *psyche*, nieodłącznych elementach formacji psychicznej, której celem jest osiągnięcie jedności płciowej. Te mroczne, niepokojące i niezbadane aspekty osobowości chłopca kryją się w nieświadomości i są obnażane w powieści przez męskich i kobiecych protagonistów. Bohater ma więc zajrzeć w ową przypisywaną mu rzekomą dzikość. Zwieńczeniem tej drogi będzie metamorfoza z popielucha w księcia, czyli bohatera swej opowieści.

Chodzi również o odzyskanie głosu. Głos uosabia zarówno pogodzenie się z kobiecością, jak też wkroczenie w męskie uniwersum dzięki książkom (opowieściom) odziedziczonym po ojcu:

Z tej cudownej kryjówki wychodzili ku mnie wspaniałym orszakiem: Roderyk Random, Humphrey Clinker, Tom Jones, Wikary z Wakefieldu, Donkiszot, Gil Blas i Robinson Kruzoe. Stali się ukochanymi moimi towarzyszami, rozbudzali mą wyobraźnię i ukazywali nadzieję, unosząc mnie daleko od czasu i miejsca, w którym przebywałem. Zarówno z tych książek, jak z „Baśni tysiąca i jednej nocy” nie wyniosłem nic złego, gdyż tego, co było w nich złe, nie rozumiałem (s. 56-57).

Te historie same w sobie wydają się nacechowane genderowo, a odwaga postaci kształtuje męskie zachowania bohatera. Odgrywają też ogromną rolę w „dialogu wychowawczym”. Przykładowo, chłopiec przestaje płakać tylko dlatego, że bohater jego powieści z pewnością by tego nie robił w podobnej sytuacji (s. 64). Konstatuje: „Po tym wszystkim, o czym opowiadałem, czytelnik wyobrazi sobie z łatwością, jaki byłem w chwili, do której dobiega moje opowiadanie” (s. 57).

<sup>13</sup> A. Świtalska-Jopek, *Symbole przemiany. Dzieło alchemiczne i proces wewnętrzznego rozwoju w baśni o Kopciuszku*, w: ibidem, *Siostry i ich Kopciuszek...*, s. 188.

Akceptacja, z jaką w końcu się spotyka, wyzwala w nim naturalne zdolności twórcze, przejawiające się w upodobaniu do pisarstwa i literackim objaśnieniu własnej biografii działaniem „książek zbójeckich młodego wieku”<sup>14</sup>. Znamienny wydaje się fakt, że krąg skojarzeń bohatera-dziecka zaczyna sprzęgać się z autorem, opowieścią i narracją, uruchamiając dalsze, nieprzewidywane wcześniej konotacje. Wątek tożsamościowej mistyfikacji odsłania przyszłość Dawida, która staje się po prostu zrealizowanym projektem autorskim. Ta historia o Kopciuszku jest bowiem równoległe historią życia Dickensa, historią jego ewolucji – od delikatnego chłopca do wrażliwego mężczyzny. I tak, jak baśniowy pantofelek nie był ze szkła, bo nie dałoby się w nim przecież tańczyć, tak chłopięcość u Dickensa nie miała jedynie idealistycznie pojętej, idyllicznej natury.

### **Szeherezada w garniturze, czyli narodziny autora**

Dickens prowadzi więc dyskusję dotyczącą nie tylko płci chłopca, ale również jego podmiotowości i autorstwa dziecka. Temu zdobywaniu głosu w powieści patronuje postać Szeherezady, kolejnej kobiecej metamorfozy małego bohatera, identyfikowanej z metaforą Orientu. W krytyce feministycznej jest ona emblematem piśmienności kobiet, umiejętnością zapewniającą życie poprzez narrację. Szeherezada reprezentuje również bunt i przetrwanie w uciążliwych warunkach. Dickens ubiera Szeherezadę w chłopięcy garniturek, a mały bohater wchodzi w imaginarium narracyjności Szeherezady z całym ciężarem semantycznym, który się z nią wiąże. Dawid Copperfield staje się „nową Szeherezadą”, bo obdarzono go imaginacją rodem z *Baśni tysiąca i jednej nocy*. Czytamy w powieści:

Opowiesz mi więc wszystko po kolei, będzie to coś w rodzaju tysiąca i jednej nocy. Pochlebilo mi to niezmiernie i tegoż jeszcze wieczora

<sup>14</sup> G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 108. Termin „zbójeckie księgi młodego wieku” stosuję za Grzegorzem Leszczyńskim. Odnosi się on do tych tekstów „literatury osobnej”, które rozpalają dziecięcą wyobraźnię, by odkrywać własną tożsamość, rzucać wyzwania rzeczywistości, ale przede wszystkim, by przezwyciężyć egzystencjalną samotność dziecka. Badacz konstatuje: „Zbójeckie księgi miały zawłaszczyć i przemienić czytelnika, przenicować go, wzbudzić niepokój istnienia, wyrwać z marazmu życia” (Zob. ibidem, s. 57).

rozpoczęliśmy cykl opowieści. Jak na tych dowolnych streszczeniach wychodzili autorzy, nie wiem, niewiele mnie to obchodzi. Opowiadałem z zamiłowaniem, posiadałem też pewien dar słowa, a z tym zająć można daleko. Złą stroną tych rozmów nocnych było to, że chociaż senny i nie zawsze usposobiony do opowieści, uważałem je za świetny obowiązek. Za nic zresztą nie zawiódłbym ufności i oczekiwania przyjaciela. Toteż rano oczy mi się nieraz kleiły, gdy mnie mój sułtan, niby nową Szeherezadę, budził godzinę przed dzwonkiem, ciekaw dalszego ciągu opowieści (s. 89).

Jako Szeherezada bohater opowiada swojemu towarzyszowi oraz kolegom coraz to nowe *feral tales*, które są zapisem anglosaskich wyobrażeń na temat męskości i heroizmu. Przekazuje w nich także boyologiczną ideę osiągnięcia ideału męskości. Dawid jako symboliczny syn Szeherezady funkcjonuje w powieści jako bajarz i bohater swojej opowieści, który poprzez sztukę czarowania słowem pokonuje własne zmagania z płcią, budując swoją nową tożsamość. Tak oto narracja staje się symbolem rozwoju wiktoriańskiego chłopca. Dickens pokazuje, jak za sprawą narracyjnego żywiołu oralności rodzą się pierwsze pisarskie juvenilia, jak chłopiec odzyskuje głos i jak ten głos zaczyna współtworzyć jego tożsamość:

Wszystko, co w usposobieniu mym było marzycielskiego i romantycznego, rozwijało się wśród tych nocnych opowieści. Nie wyszło mi to na dobre; lecz zachęcało mnie to, że sława moja rozchodziła się, że towarzysze, wśród których byłem najmłodszy wiekiem, okazywali mi coraz więcej szacunku i słuchali ze wzrastającą uwagą (s. 91).

BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY są świadectwem potęgi opowiadania, które może zmienić nasze poglądy, a nawet uratować nam życie. Dickens łącząc opowieść Dawida Copperfielda z opowieścią Szeherezady narratywizuje własną biografię, to samo czyni zresztą ze swoimi bohaterami. W samym centrum tej autorskiej opowieści znajdujemy najgłębsze przekonanie o tym, że opowiadanie jest pewną strategią przetrwania, powiązaną z poszukiwaniem własnej tożsamości. Służy temu zawarta w powieściowej fabule konstruktywistyczna koncepcja tożsamości płciowej dziecka. Sposób narracji, którego geneza wywodzi się z BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY, zyskał u Rolanda Barthesa określenie „życiodajna siła”. Proces dojrzewania autora,

integralnie powiązany w powieści z burzliwymi zmaganiem z własną płciowością, jest zakorzeniony w tradycji *Kunstlerroman*<sup>15</sup>. Metafikcyjny narrator świadomie konstruuje tu opowieść analizując elementy swojej biografii przez kadrowanie wcześniejszych, nacechowanych genderowo opowieści w nowym kontekście, balansując między pierwiastkami kobiecymi i męskimi zawartymi w narracji, co prowadzi do skomplikowanych interakcji pomiędzy jego tożsamością płciową a estetyczną.

Dawid opowiada historie, nie tylko po to, by uniknąć śmierci, ale uciekając przed przytłaczającym losem robotnika czy życia właściciela ziemskiego, umyka raczej śmierci symbolicznej, figuratywnej. Jego historia staje się alternatywnym życiem, które zawiera inne historie w ramach metahistorii. Zatracając się w tym alternatywnym istnieniu, chłopiec może przekroczyć niedopasowanie płciowe i znaleźć swoje miejsce w autorskim projekcie autoanalizy. Tak więc początkowe pytanie Dawida: „Czy będę bohaterem mojego własnego życia,” zapisuje się niczym w formule Todorowa: „narracja równa się życie”. *Jouissance* opowiadania, pragnienie języka osiągnęte przez opowiadanie jest zinternalizowane przez hipostazy kobiecości. Snucie opowieści, tak dla Szeherazady, jak dla bohatera Dickensa, staje się istotnym elementem w konstruowaniu swojej autorskiej podmiotowości.

Tak więc u Dickensa gender powiązany jest z tekstualnością. Nagroda, jaką chłopiec ma dostać, jest podobna do skarbu, jaki miała otrzymać Szeherazada. Dickens zdaje się sugerować, że klucz do skarbu znaczenia lub zrozumienia płci leży w samym opowiadaniu. Jest to podwójny klucz, który jest niczym innym jak przedłużeniem aktu wyobraźni i rozpoznania płci. Historię Dawida-Kopciuszką-Szeherazady Dickens komponuje więc jako rodzaj walki o baśniowe zakończenie. Jego narracyjne gry z męskością podważają tradycyjne formy ukazywania dzieciństwa w wiktoriańskiej Anglii i potwierdzają znaczenie opowieści w naszym życiu. Dotyczą problemu języka i narracji jako reprezentacji doświadczenia płci: opowiedane w powieści historie budują napięcie pomiędzy pragnieniem przezroczystej

<sup>15</sup> Bliżej temu procesowi przygląda się Gail Turley Houston w *Gender construction and the „Kunstlerroman”*: „David Copperfield” and „Aurora Leigh”. Badaczka pokazuje, jak gender determinował paradygmat pisarza. Zabiegi, którym Dickens poddaje swojego bohatera, w celu wyzwolenia go z gorsetu płci, są świadectwem narodzin nowej ekonomii statusu autora (G. T. Houston, op. cit.).

reprezentacji płci (motyw *real boy*) i żartobliwej akceptacji kobiecego *manqué*. Dawid Copperfield musi przekroczyć swoją kobiecość, by uzyskać tekstowe spełnienie jako mężczyzna. Tekstualna reinterpretacja dziecięcego ja przez narrację pozwala mu przywrócić funkcjonowanie symbolicznego porządku we własnym życiu, zakłóconym wcześniej przez genderowe mistyfikacje, reprezentowane przez oczekiwania innych bohaterów. Wychodzi z labiryntu płci i odkrywa, że stał się bohaterem własnej opowieści.

Dickensowskie interpretacje kobiecej męskości Dawida, w połączeniu z intertekstualnymi odczytaniem zmityzowanych postaci Kopciuszka i Szeherezady, prowadzą pośrednio do zakwestionowania determinizmu biologicznego płci dziecka na rzecz płci pojmowanej jako konstrukt, dyskredytując tym samym arbitralność koncepcji męskości narzucanych przez klasę średnią w XIX-wiecznej Anglii. Intuicja pisarza pokazuje, że płęć nie jest czymś oczywistym i danym raz na zawsze. Na jej ukształtowanie wpływa wiele czynników: kultura, rodzina, społeczeństwo, literatura czy relacje z odmienną płcią biologiczną. Przebieranie męczyzny w kobiecość jest dramatycznym maskowaniem traumy sieroctwa, a zmiany kostiumów – w myśl współczesnych teorii feministycznych – mogą być odbierane jako parodia ról gender – „sposób kontestowania porządku społecznego”<sup>16</sup>. W tym ujęciu kobiecość może być maską, stosowaną „w celu ukrycia męskości, jak i w celu uniknięcia odwetu w wypadku, gdyby wyszła ona na jaw”<sup>17</sup>.

Płęć może być zatem mistyfikowana niczym w szekspirowskiej maskaradzie *WIECZORU TRZECH KRÓLI* – dochodzi tu nie tyle do zamiany kostiumów, co ról płciowych, a bohaterowie Dickensa stają się synami Kopciuszka i potomkami Szeherezady, wpisując się w kulturowy schemat odgrywania ról. Analiza powieści Dickensa przez pryzmat boyologii i *feral tale* ujawnia, że może być ona fascynującym studium dorastania do kulturowej męskości i osvajania męskich wzorców kulturowych *a rébour*, poprzez obecność pierwiastków kobiecych. Dickens afirmuje tę inność w przewrotny sposób. Patriarchalny porządek symboliczny spycha sfeminizowanych chłopców wyposażonych w pantofelek Kopciuszka czy garnitur Szeherezady na margines i definiuje ich męskość jako ułomną, o ile nie podejmą wysiłku transcendencji tej kobiecości w męskość.

<sup>16</sup> K. Szczuka, *Kopciuszek i maskarada kobiecości*, w: *Siostry i ich Kopciuszek...*, s. 271.

<sup>17</sup> Ibidem.

## 4. MAKING POLISH BOYS: BOYOLOGY AND POLISH BOYHOOD

Boyology is a 19th-century term describing what we now call *boyhood studies*. It derives from Henry William Gibson's book *BOYOLOGY OR BOY ANALYSIS* and Kenneth Kidd's inspiring book *MAKING AMERICAN BOYS: BOYOLOGY AND FERAL TALE*. It was considered an Anglo-American biological pseudoscience, which analyzed the formation of boys' characters in late 19<sup>th</sup>- and the beginning of 20<sup>th</sup>-century America. Boyology takes a holistic approach to the becoming-a-boy project. Kenneth Kidd refers to it as an American phenomenon "comprising descriptive and prescriptive writing on boyhood across a variety of genres"<sup>1</sup>, understanding it as an umbrella term for both institutional and cultural boy work. The second approach he considers as fundamental to constructing American boys is the *feral tale*: "a narrative form derived from mythology and folklore that dramatizes but also manages the "wildness" of boys"<sup>2</sup>. "Boyology" seems a particularly important phenomenon in Poland. It reflects a new type of child vulnerability and sensitivity to issues related to the identity of boys, though it also forms part of a larger historical narrative about human and cultural development.

Inspired by this discourse I will attempt to revise this term in my article and see whether it also reflects how boyhood was (re)framed and imagined in late 19<sup>th</sup>-century Polish literature and other works of culture. What did "Making Polish boys" look like in the European context? How was a child

---

<sup>1</sup> K. Kidd, *Making American Boys. Boyology and the Feral Tale*, Minneapolis-London 2004 p. 1.

<sup>2</sup> Ibidem.



transformed into a “boy wanted” and what function did the family and society play in reimagining the child’s gender role? How did the sensitivity for boyhood energy change in nurturing boys? How, finally, are the cultural influences on the changing notion of boyhood reflected in new *children studies* and *boyology* discourse? All these issues will be put under scrutiny in the following analysis.

## Polish Boyology

Reference to American boyology in Polish literature is not unfounded. The specific imagery of the “gendered child” in Poland has benefited from an uneven tutelage in the more extensive theoretical vistas of *boyological pedagogy*, and to a lesser degree to *feral tale*. Boyological works have influenced the Polish understanding of masculinity, but they have also corresponded with the inner conceptualization of masculinity. The tradition of boyology, however, did not develop to such a great degree in Poland as it did in the West, but it has penetrated into the tissue of understanding Polish boyhood discourse.

To a great extent, positivists read the same books as American boyologists, but each tradition was entangled in a different imagological system and led to a different understanding of boyhood. Imperialist cultures were more focused on the civilization context of nurturing *homo ferus*; Polish tradition was concerned with re-creating Polish selfhood, which was at risk of vanishing during the politics of occupation<sup>3</sup>. Thus, Polish tradition in the second part of the nineteenth century addresses the Anglo-Saxon boyology tradition, enriching it with its own imagology.

Polish boyology is a part of a broader paidocentric project of interdisciplinary discussion about the child, which took place in the second part of the nineteenth century. It evolved into a separate field called pedology – from Greek. This discipline was the nineteenth century holistic science about the child. Pedology had a significant impact on boyological concepts and contributed to the use of achievements of experimental child psychology

---

<sup>3</sup> Talking about Polish boys during this period can be seen as some mis-use, because Poland did not exist then in the political or territorial sense.

to reformulate the concept of masculinity<sup>4</sup>. These diagnoses were the first attempt to create a comprehensive study of the child, which today is known as children studies. The pertinence of boyology to childhood studies, furthermore, opens out on the questioning of the boyhood episteme at the turn of the centuries.

In the Polish discourse about boys, just as in the ideological thinking of America, the most important role is attributed to the English thinker, Samuel Smiles and his book recognized across Europe as “the bible of mid-Victorian liberalism” called *SELF HELP; WITH ILLUSTRATIONS OF CHARACTER AND CONDUCT* (1859). Smiles can be regarded as the founding father of the boyological ideology, since his concept of gender is the constitutive feature of the becoming-a-boy project and then may be considered as a fundament to the whole of 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century boyology, although Kenneth Kidd seems not to notice that.

This tradition was very much alive in the 2nd half of the nineteenth century. Boyhood was recognized as a crucial emblematic function in his liberal gender politics, and was regularized as a central social concern in the socio-cultural politics of this characterology. This especially pertains to the idea of Victorian morality showing the benefits of hard work, education, determination, and a sound moral character. Samuel Smiles in *LIFE AND LABOUR OR CHARACTERISTICS OF MEN OF INDUSTRY, CULTURE AND GENIUS* (1887) (Pol. transl. *ŻYCIE I PRACA, CZYLI ŻYCIORYSY LUDZI SŁAWNYCH*), in a part titled “Great Young Men” reflects on sculpting a boy’s character, mind and body:

Each human being contains the ideal of a perfect man, according to the type in which the Creator has fashioned him; just as the block of marble contains the image of an Apollo, to be fashioned by the sculptor into a perfect statue. It is the aim of education to develop the germ of man’s better nature, as it is the aim of the sculptor to bring forth the statue from the block of marble. Education begins and ends with life. In this respect it differs from the work of the sculptor. There is no solstice in

<sup>4</sup> This term introduced an American researcher Oscar Chrisman (1893); Polish pioneers of pedology were: psychologist Józefa Joteyko: *La pędologie*, Liege 1908, (*O pedologii*, Lwów 1921) and Aniela Szyc See A. Szyc, Ch. Appel, *Bibliographie pędologique polonaise*, Varsovie 1911.

human development. The body may remain the same in form and features, but the mind is constantly changing. Thoughts, desires, and tastes change by insensible gradations from year to year; and it is, or ought to be, the object of life and education to evolve the best forms of being<sup>5</sup>.

The metaphor of sculpting a boy, as a synecdoche of making a (hu)man, reflects the process of turning a boy into an ideal, even utopian version of a man. The model and pattern of a “self-made-man”, as Ewa Paczoska states, “becomes the ideal of character, whose formation was to be dependent on the work and perseverance of each individual, as well as its ability to recognize their own opportunities in the world”<sup>6</sup>. This vision of the boy-Self sees boys in the very beginning as they were essentially like a sculpture. Smiles stresses the ways in which different social institutions, like the family and education, contribute to the maintenance of the broader self-creation of boy-becoming and turn him into a self-making boy. Boys were not passive receivers of social and cultural norms, which shaped them into the kind of men that fitted the social order or met the needs of local imagology, but they received all the dispositions for their own development<sup>7</sup>. This is an increasingly popular concept within contemporary *childhood studies*<sup>8</sup> and the *boyhood studies* perspective.

The identity of the male is thus a complex process. A child-boy is constituted socially as well as individually, as the status of a person who is composed of a series of often heterogeneous images, representations, codes, and constructs. Smiles seemed to understand that masculinity is not given, but it must be manufactured, produced, which corresponds with the findings of contemporary feminist criticism, especially the work

<sup>5</sup> Here I cite after edition S. Smiles, *Life and Labour or Characteristics of Men of Industry, Culture and Genius*, London 1931, p. 75.

<sup>6</sup> E. Paczoska, *Ojcowie i dzieci: dojrzewanie w modelu „self-help”*, in: eadem, *Dojrzewanie, dojrzałość, niedojrzałość. Od Bolesława Prusa do Olgi Tokarczuk*, Warszawa 2004, p. 17.

<sup>7</sup> See J. Sztachelska, *Czytanie Smilesa*, in: *Książka pokolenia. W kręgu lektur polskich doby postyczniowej*, eds. E. Paczoska, J. Sztachelska, Białystok 1994, p. 80.

<sup>8</sup> See C. Jenks, *Sociocultural Approaches to Childhood. Constructing Childhood Sociologically*, in: *Childhood Studies*, ed. M. J. Kehily, Maidenhead – New York 2004.

of Elizabeth Badinter, who in *XY. ON MASCULINE IDENTITY*<sup>9</sup> argued that fulfilling the role of a man assumes the execution of work and effort that is not required from a woman, whose condition is constituted naturally by the biological transition into womanhood. Masculinity, on the other hand, as constructed, must constantly prove itself.

Positivists formed a kind of amalgam of these attitudes rejecting imperial accretions and enriched them with a local color. The Polish author in the article *DORASTAJĄCY SYNOWIE* (Eng. *ADOLESCENT SONS*) published in the weekly magazine „Opiekun Domowy” (1873, no. 50) emphasizes the role of parents’ work on the nature of the boy’s character with regard to the independence of the child:

For parents, who still have children with themselves, the changes in their physical as well as spiritual body, pass usually unnoticed, or at least, they do not draw parents’ attention so far, as to simultaneously know the need to gradually modify, gradually – so to speak – **start making a man of their son** [...]. But, on the other hand, parents themselves need to draw borders to themselves based on respect for the child’s autonomy<sup>10</sup>.

This perspective is mostly concerned with making men out of Polish boys. The role of parenting in the process of becoming boys is to establish a set of experiences to children to teach them how to be independent. The author recommends that parents shape their adolescent sons, so they can become socially and economically autonomous and thus avoid in future helplessness in business. “Opiekun Domowy” began to promote the self-made-boy canon as in the article “Books for Children”, whose author recommends a novel for youths by Leopold Szyler, *PIOTR ZAMAJTYS*<sup>11</sup>.

Smiles’s ideas endeavor to reconcile the opposing epistemologies of empiricism and rationalism towards boyhood. Individualism in the self-creation of a child was a relatively new departure in the understanding of boyhood, which found two major landmarks in boyology, partly translated

<sup>9</sup> See E. Badinter, *XY. Tożsamość mężczyzny...*

<sup>10</sup> [b.a.], *Dorastający synowie*, “Opiekun Domowy” 1873, nr 50, pp. 394-395, trans. K. Sz.

<sup>11</sup> [b.a.], *Książki dla dzieci*, “Opiekun Domowy” 1873, nr 52, 53, p. 409.

for Polish readers. First it was an exertion of the psychological aspects of adolescence overloaded with determinism and fermenting in boyhood “storm and stress” considered as a universal and inevitable part of adolescent development caught up in the changing body of a boy. This issue was raised by Granville Stanley Hall in *ADOLESCENCE – fragments of this book* were translated by Anna Grudzińska in 1906<sup>12</sup>. The other stance concerned the work of Robert Baden-Powell’s *SCOUTING FOR BOYS* (1908), embodying Smiles’s concept in praxis, with the integral shaping of the body and mind. This viewpoint of childhood drew attention to the child as a whole being, to his activity, sensibility, and intelligence and through scouting gave the child an *active* role in creating its own gender identity. The child’s socialization was seen then as a two-way process of negotiation: the child interprets the actions and statements of “significant others”<sup>13</sup> and creates his or her own idea of who he or she is.

This work answered the need of Polish boys for a collective life, which produced various youth community associations beyond the law of partitioning power. It was, however, long before establishing scouting, when gradual institutionalization of a similar association began to evolve in Polish territory, which later was considered as boyological. The most complete form of the incarnation of ideas of a self-made-boy which goes beyond the literature and enacts the ideal of a boy, was in fact scouting, whose Polish equivalent is “harcerstwo”. Henri Bouchet in *SKAUTING I INDYWIDUALNOŚĆ*<sup>14</sup> (Eng. *SCOUTING AND INDIVIDUALITY*) argues that the Polish scouting movement has deeper ideological foundations and has more literally understood all the rules of English scouting and would have arisen regardless of Baden-Powell’s idea<sup>15</sup>. The causes of this phenomenon reside in both Polish tradition and custom, entrusting the mission of education to the collective effort of other boys, as well as the social and political situation

<sup>12</sup> It’s a part of a Granville Stanley Hall, *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, vol. 1-2, New York 1904. Polish edition: idem, *Wychowanie fizyczne i umysłowe dziecka: urywek z większej całości pt. “Adolescence”*, trans. A. Grudzińska.

<sup>13</sup> Ch. Jenks, *Sociocultural Approaches to Childhood...*, p. 80.

<sup>14</sup> H. Bouchet, *Skauting i indywidualność*, trans. M. Ziemińska, Warszawa 1998.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 22.

of the period during the partitions and national uprisings. Poles made scouting an outpost of change and prepared the potential for recovering the homeland. The first Polish textbook based on the work of Baden-Powell was *HARCE MŁODZIEŻY POLSKIEJ* (Eng. *PRANKS OF THE POLISH YOUTH*) by Eugeniusz Piasecki and Mieczysław Schreiber (1912)<sup>16</sup>. It was not only based on Polish traditions, but it also immersed them in the nineteenth century idea of modernity.

According to the authors, the words *scouthood* (*harcerstwo*) and *scout-master* (*harc mistrz*) allude to *knighthood* (*rycerstwo*). In their opinion the knights' law and ethics much better represented the concept developed by Robert Baden-Powell than the word *scout* (router). Young boys had a fondness for heroes and to anything which was outstanding, unusual, and had overnormative features. The culture of Polish noblemen was fond of the Knight pattern. It was strongly marked axiologically and symbolically. It is the courage and uncommon qualities that distinguish the knight model of masculinity which scouts and young boys looked up to from an early age.



Image 7.

Józef Szermentowski, *Pasowanie na rycerza przez dziadunia* 1868

<sup>16</sup> E. Piasecki, M. Schreiber, *Harce młodzieży polskiej*, Lwów 1912.

The project of knightly education in Poland started early at home; literary parenesis was strengthened by drill exercise and various games. The aim of the knight education was to instill in boys a code of values and eagerness to fight for their country. The figure of the Knight so strongly penetrated into the consciousness of the era that it remained in the convention of 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century photography and boy portraits. Their aesthetics related to the knightly tradition by stylized outfit and requisites: sword, horse, and other chivalry symbols. “Playing knights” as well as playing battle games was also very popular among children. It was also entangled in the didactic message of the educational purpose of this endeavor, which we can find in a book relating to the history of a boy who imitates Kościuszko in *MAŁY KOŚCIUSZKO. IGRA DLA CHŁOPCÓW NA TLE ŻYCIA TADEUSZA KOŚCIUSZKI Z DODANIEM KILKU KOMEDYJEK* (Eng. *LITTLE KOŚCIUSZKO. PLAYS FOR BOYS ON THE BACKGROUND OF TADEUSZ KOŚCIUSZKO’S LIFE, WITH THE ADDITION OF SEVERAL COMEDIES*) by Józef Chociszewski<sup>17</sup>.



Image 8. Juliusz Kossak, *Chłopczyk na koniu* (*Boy on Horseback*), from the collection of the Museum of Art in Łódź

<sup>17</sup> J. Chociszewski, *Mały Kościuszko. Igra dla Chłopców na tle życia Tadeusza Kościuszki Z dodaniem kilku komedyjek*, Chicago 1920.

The Polish search for boyhood is deeply affected by this tradition. Boy subjectivity needed to be accounted for by a number of productive transpositions of boyhood into masculinity. This boy concept represents a new type of masculinity reproducing the pattern outlined by Smiles in *Self-Help* with a noble mixture of Polish knightly tradition.

Another researcher who influenced the Polish perspective towards boy discourse was Nixon Waterman. He was one of the most significant writers in the movement of boyology known in Poland. In *BOY WANTED. A BOOK OF CHEERFUL COUNSEL* (1 ed. 1906, Pol. transl. 1913)<sup>18</sup> he stressed the idea of “self-help” with what can be described as the over-idealized concept of “little man”. He sees the purpose of his volume to serve as a guide-book for the boy who desires to reach happiness and helpfulness, prosperity and “splendid manhood” in the most direct and efficient manner. For the purpose of engendering a sense of self-help within youths, Waterman offers guidance regarding the ways of becoming what he calls a “wanted boy”. Manhood in the making becomes implemented in the boys’ code.

The emphasis on socialization led him to portray the pursuit of perfection in boyhood. It is the concept of becoming a boy wanted, meaning an ideal boy, an idealistic view of boyhood wanted: “Oh, I sincerely hope that you have/already begun to begin”<sup>19</sup> – says the author in the part called *THE AWAKENING*. He encourages training a boy from the moment he is born. He quotes a poem called *BOY WANTED*:

Wanted — the world wants boys to-day  
 And it offers them all it has for pay.[...]  
 Boys who will guide the plow and pen;  
 Boys who will shape the ways for men;  
 Boys who will forward the tasks begun,  
 [...] All men are to some degree “selfmade,” [...]  
 The loser declares it is Fate’s hard plan,  
 But the winner—ho, ho!—he ‘s a “self-made” man<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> N. Waterman, *Jakim chłopiec być powinien*, trans. J. M., Warszawa – Kraków 1913.

<sup>19</sup> Idem, „*Boy Wanted*”, Toronto 1906, p. 11.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 18.



This idealistic view affirming self-creation in boyhood and its guidance from adults to be one's best version attracted positivists, who saw in it a chance to recreate their country, through reinventing boys into future men reaching the kind of ideal described and reproduced by Smiles, and developed later in Waterman's and Baden-Powell's concept of an individualized, psychologized child. Boys were flourishing into manhood through two complementary discourses of individualism and boyology. In Poland however this gendered boy becoming was mostly historical. Individuation and self-growth – both emotional and physical – were written into a pattern of self-realization, encouraging patterns of experiencing boyhood in a performative way.

This conceptualization of the subject entails also a specific model of the boyhood condition which is the desire for a journey. This condition is connected with growth, which has to transform him into an idealized boy. Waterman instructs boys:

This timely notice telling you what the world is going to ask you to perform is as if you were told to prepare to take an extended and important journey. It would require some time for you to procure a trunk and a traveling-bag and to select wearing apparel suitable for the undertaking. Then, too, you would need to study maps and time-tables so as to select the best lines of travel and to make advantageous connections with trains and steamships. Furthermore, it would be for your best interests to read books describing the countries through which you were to pass, and to learn as much as possible regarding their peoples and customs. As a matter of fact you are preparing to start on an extended and important journey. You are going out into the big world, by and by, to do business [...]. You are to put into the business your honesty, industry, integrity, and ability, and in return for your contributions, the world is to bestow upon you all the honor, fame, goodwill, and happiness of mind that your manner of living your life shall merit<sup>21</sup>.

The element of male identity is the pathway. He embarks on it with some traveling bag of cultural, social, and gender ideas, and finally, his own premonitions, which gradually bring together the form and sculpture

<sup>21</sup> Ibidem, pp. 19-20.

to his masculine essence. Franco La Cecla notes that in the adultocentric perspective teenage boys can wander only in a controlled manner. These words are a confirmation of what Waterman states:

Every boy is starting out on a long, interesting, and tremendously important journey. It will lie mostly through a strange country and is a journey which must, in a very large sense, be traveled alone by each individual person. There are many partings of the ways; many perplexing forks in the road. The thoughtful boy will ever feel called upon to ask his highest understanding: "Which is the right road for me to take?" He will not carelessly pass by the sign-posts without learning what they have to tell him, nor will he forget or refuse to be guided by their instructions and admonitions<sup>22</sup>.

The approach assumed above consists in treating a journey as a way of finding one's own place in gender. At every turn of life's way it will warn a boy against the shaded paths.

One of the forms that society and culture offer boys in this journey, something that can be considered as a map, is a boyological canon. In this collection a child can find tools for self-creating into a "boy wanted." Gender implication in the categorization of boys' literature was to govern the complex coordination of self-diversification of boy subjectivity across the maturational process. The major questions revolve around the boys' genre as, indeed, how the child is "made" in a very generic sense—and of the instrumentality of the trope of the "wanted boy" across children's literature.

### **From *(w)rite de passage* to boyish *rite de passage***

There are genres in children's literature that can be considered as so-called "books for boys". The 19<sup>th</sup> century is a moment of introducing a distinction between literature for adolescent boys and young ladies. It is a part of a wider process of searching for a model of children's books. Two major competitions were announced in the press for a novel for young people for a belletristic book closely related to the current problems and

---

<sup>22</sup> Ibidem, pp. 6-7.

the travelogue novel. The first was in 1882 in “Tygodnik Ilustrowany” (Eng. Illustrated Weekly) and the second in 1887 in “Wieczory Rodzinne” (Eng. Family Evenings). In the second stage of the competition, Sfeban Gębarski’s touring novel for boys *DWA DNI W PODRÓŻY* (Eng. TWO DAYS ON THE ROAD) was awarded the main prize. This event revealed the belief of the epoch, which was expressed by Stanisław Karpowicz, that literature should offer exemplary education, so that the reader felt “as if he had been passing railways of his characters’ lives or was watching them with his own eyes”<sup>23</sup>. It resulted from the belief that boyhood tales should serve as encoded masculine morals to the becoming Polish boys.

Positivists intuitively implemented boyologist views in Polish literature. 19<sup>th</sup>-century handbook literature began to pay attention to the problem of the boy, though the main attention of researchers certainly focused around girls. The works which take up these issues include Karolina Wojnarowska’s *OSTATNIE RADY OJCA DLA SYNA* (1842), Konopnicka’s *CZYTANKI DLA TADZIA I ZOSI* (1892), books written by Jachowicz for his sons *KSIĄŻKA DLA STEFCIA* (1855), *PAMIĄTKA DLA ERYCZKA* (1846), *POGADANKI OJCOWSKIE* by Marcel Skotnicki, the anonymous *LIST MATKI TROSKLIWEJ O DOBRE WYCHOWANIE SYNA SWEGO CZYLI UWAGI JAKIEJ EDUKACJI, NAUKI I WIADOMOŚCI W POŻYCIU I OBYWATELSTWIE NIEODZOWNA JEST POTRZEBA* (1811), *PODRĘCZNIK DLA GRZECZNYCH CHŁOPCZYKÓW*<sup>24</sup>; *ZABAWKI KAZIA. PRZEŚLICZNA KSIĄŻECZKA OBRAZKOWA DLA PILNYCH CHŁOPCZYKÓW*<sup>25</sup>; *LITTLE MEN* by Louisa Mae Alcott, translated by Zofia Grabowska<sup>26</sup> (1877) or Edmund de Amicis, *SERCE. KSIĄŻKA DLA CHŁOPCA* (translation: M. Konopnicka, 1906). The most interesting among these books is one by Franciszek Kowalski *WIĄZANIE BRONIA. POWIASTKI OBYCZAJOWE DLA MŁODYCH CHŁOPCÓW* (1852)<sup>27</sup>. These patriarchal, ideological stories build a boy tale about becoming a man

<sup>23</sup> [b.a.], *W sprawie ludu*, „Opiekun domowy” 1873, no. 39, p. 306, trans. K. Sz.

<sup>24</sup> [b.a.], *Podręcznik dla grzecznych chłopczyków*, Warszawa 1844.

<sup>25</sup> [b.a.], *Zabawki Kazia, Prześliczna książeczka obrazkowa dla pilnych chłopczyków. Powiastka wierszem z rycinami kolorowymi*, Warszawa 1879.

<sup>26</sup> L. Alcott, *Little men*, trans. Z. Grabowska, Warszawa 1877.

<sup>27</sup> F. Kowalski, *Wiązanie Bronia. Powiastki obyczajowe dla młodych chłopców*, Wilno 1852.

and can be seen as a part of the boyological canon. Boyological discourse had transformed into literature for children.

Positivists maintain that school and work only provide a framework for the greater adventure of a boy who requires a hero representing old values and actions, which he should be able to find in literature. The process of the symbolic transformation of boyishness into masculinity is closely related to what I call here after Krzysztof Kłosiński the “male romance”<sup>28</sup>. It includes the discourse of the travel novel, adventure and historical novel or Bildungsroman, which here gains gender classification. In such stories, a boy searching for his manhood receives a model of literary patterns of behavior.

“Male romance” was in the 19<sup>th</sup> century a reservoir of initiation rituals. It assumed that the experience of masculinity was inscribed in the text. The adventure pattern, which it realized in its structures, assured for the young men a penetration into some source of masculine power. Discourse of the masculine tale is thus essential for boys to transform them into men, because more than any other endeavor, it gives boys a chance for self-knowledge regarding their gender. “Male romance” by (w)rite de passage sublimates the literal *rite de passage* into a real experience. The boy is left only with himself and the Waterman’s baggage. He can only see in the mirror of art what he has within himself.

Affirming the male romance, on the one hand includes the idea of self-help, and on the other, the transformation of an adventure novel into a novel of initiation, whose implementation is a boys’ story. It provides boys with a controlled adventure: remaining in the safe territory of home, the boy can reproduce an initiatory experience. The hero narratives perceive the move from *rite de passage* to *rite de passage* as the most fundamental experience this type of literature has as its purpose. It allows sublimating the experience of a journey and interiorizing it at a symbolic level into becoming a boy and making a man. Its *raison d’être* is initiation discourse. Joseph Campbell states that the “standard path of the mythological adventure of the hero is a magnification of the formula represented in the *rites of passage*: separation – initiation – return, which he names the nuclear unit of the

<sup>28</sup> K. Kłosiński, *Problematyka inicjacyjna a dyskurs kolonialny*, in: *Wokół „W Pustyni i w Puszczy”*, eds. J. Axer, T. Budrewicz, Kraków 2012, p. 329.

monomyth”<sup>29</sup>. He refers to the categorization of *rite of passage* proposed by Arnold van Gennep distinguishing between three basic stages: separation, marginalization, aggregation. Boys ought to confront these stages in a story.

An initiation discourse – a (w)rite de passage ought to assist a boy with his journey into manhood like a blueprint. These “inner blueprints” of boyhood, which are found inside the text, are a source of the energy of archetypal masculinity. This concept of masculine energy was already discovered by nineteenth century researchers. Samuel Smiles writes: „[...] energy is the basis and content of the male character”<sup>30</sup>, but it is also in Campbell’s idea of the *monomyth*, connecting energy with the source of the masculine in the story. Energy and self-work are ontological passions playing a central role in philosophical boyhood. The political economy of this kind of (syn)energy is linked to a vitalist brand of archetypal energy of boyhood, which is represented in the liberal individualism and positivistic self-help model which flourished from the literature to Polish boyology. A boy has to reinvent himself in relation to these archetypes. It has always been the prime function of rite to supply the archetypes that *male romance* carries to the boyhood experience, to enable the passage from boyhood to manhood.

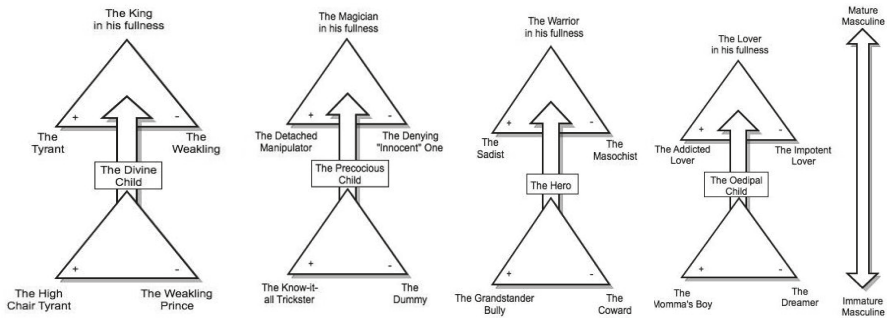
The boy’s tale goes back to the most primary archetypes of boyhood transforming into man archetypes. This energy is referred to by the modern researchers Robert Moore and Douglas Gillette, who built their concept of the energy dynamics in their book: KING. WARRIOR. MAGICIAN. LOVER. REDISCOVERING THE ARCHETYPES OF THE MATURE MASCULINE<sup>31</sup>. Here the authors explore this energy in the archetypal *rites of passage*. The analysts define four universal adult male archetype energies: the King (the energy of organizing, ordering, and creatively healing), the Warrior (the energy of mindful aggressiveness and transpersonal ideal or goal), the Magician (the energy of awareness, insight and, initiation of knowledge), and the Lover (the energy of vividness, aliveness, and passion). Each of these mature

<sup>29</sup> J. Campbell, *The monomyth*, in: idem, *The Hero with a Thousand Faces*, Princeton – Oxford 2004, p. 28.

<sup>30</sup> S. Smiles, op. cit., p. 205.

<sup>31</sup> R. Moore, D. Gillette, *King. Warrior. Magician. Lover. Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine*, New York 1991.

archetypes has its immature form, consisting of immature forms of “Boy Psychology.” They show that there exists something like “boy energy” which can transform boy energies into man energies.<sup>(15)</sup> The immature boyhood archetypes are the Divine Child (which is the source of life’s energy), the Precocious Child (the energy of adventuring in the world of ideas incarnated by *puer senex* power), the Oedipal Child (the energy of spirituality and connectedness with inner depths), and the Hero (the energy of a heroic approach to life). They evolve into mature ones, which researchers illustrate graphically.



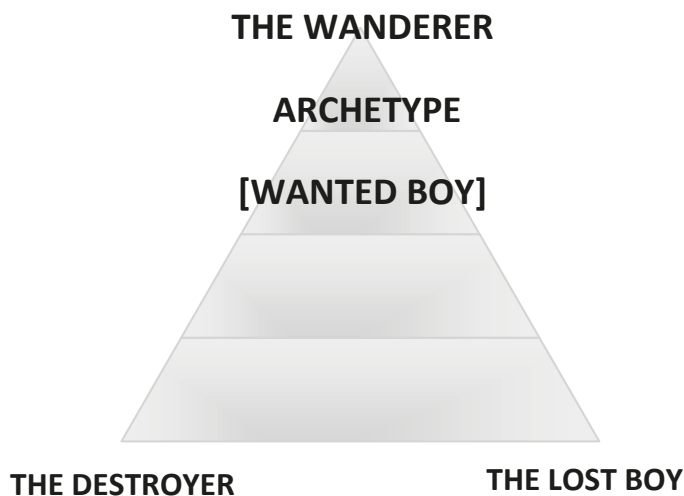
Moore and Gillette male archetypal energy scheme. See R. Moore, D. Gillette, *King. Warrior. Magician. Lover. Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine*, New York 1991.

Moore and Gillette argue that archetypal male energy potentials in the psyche have a triune structure. At the top they place the full and highest expression of the archetype. The bottom corners of this pyramid represent the bipolar dysfunctional shadow-split in the archetypal Self which refers to becoming a wounded boy<sup>32</sup>. According to Jungian analysts boy has to reconcile and integrate these two bipolar shadows in order to attain the fullest expression of the archetype as represented at the top of the triangle. The male Ego must then build upon Archetypes of boyhood and transcend to archetypes of mature masculinity. Hence, as the researchers note, the patterns that literature promotes are strictly associated with certain archetypal bases that refer to some prime experience of masculinity.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 4.

The researchers, after Jung and Joseph Campbell – especially his work *THE HERO WITH A THOUSAND FACES*<sup>33</sup> – formulated the dual schemas of the boy's journey – a universal motif of adventure and transformation that runs through all of humanity's mythic traditions, fairy tales, and children and youth literature that have marked boyhood around the globe – and a timeless guide to all the stages of a man's life. The archetypal image fundamental to all boyhood archetypes, the image of boyish transition into manhood, is however not mentioned by the researchers. I call it **the Wanderer archetype**. It is the archetype of transition, connecting boyish archetypes with the masculine ones, enabling them to transform.

The wanderer is the first heroic archetype of our journey. He is adaptable to circumstances in the search for the masculine Self. He is self-creating with the adventures he encounters on his way, though it is always a solitary one, always unknown, and to some extent uncharted. The traveler, the knight, or the prince seek the answers to masculinity and meaning or fulfillment in life. In the scheme presented by Moore and Gillette, the Wanderer archetype would stand for the transition and maturation process, and it would be represented by the arrow. We can visualize this structure in the way that Moore and Gillette have proposed:



K. Szyborska, The Wanderer archetype scheme.

<sup>33</sup> J. Campbell, *The Hero with a Thousand Faces...*

The boyish archetype of Wanderer can be specified by other names. It can be called burgeoning mental manhood energy, or it can relate to the nature of *homo viator*, but the force that lies behind this name is the Wanderer connecting to his gender roots. It can specify the natural psyche of boyishness, the innate, basic nature of men; and how this nature enters in a developmental way and is represented in the (w)rite *de passage*. But since this energy raises all the important aspects of masculinity, and receives many names, we should be able to look into many aspects of its complex nature.

One quintessential form of the wanderer phenomenon is thus the gender search. I concentrate here on the aspect of a boy's journey for his first boyhood, and then manhood. The elusive layer of the psyche allows **Wanderers** to seek autonomy and need to develop their own sense of gender identity. Its energy can lead into two directions, which can shape the extreme, over-manly images of masculinity or its immature forms. This dichotomy relates to "soft men" and "hard men" personalities (I use here the nomenclature proposed by Elizabeth Badinter)<sup>34</sup>. The ideal, however, is not an androgynous man connecting with his feminine side, as the researcher wanted. I share the opinion of Jungian analysts that a more balanced boyhood can be achieved with understanding manhood not in a patriarchal way, because that represents an immature form of manhood, but in relating to the full archetypal energies of manhood.

The first shadow of the Wanderer is thus **the Destroyer**, who embodies a repressed rage about structures that no longer serve life even when these structures are still supported by society or by our conscious choices. Just like guide-books, "separate literature"<sup>35</sup> has continuously warned against the images of extreme masculinity represented in Polish literature by the incarnation of the *enfant terrible* and negative heroes who usually get punished, or lose, at the end of the narrative. Here, for lack of space, I do not analyze this issue more broadly. I am more interested here in the second shadow form of the Wanderer archetype, which I call **the Lost Boy**.

<sup>34</sup> E. Badinter, *XY. Tożsamość mężczyzny...*, p. 130.

<sup>35</sup> It's the name which Jerzy Cieřlikowski gave to literature for children. See J. Cieřlikowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985.



## The lost boy or the boy in the fairytale forest

The shadow of boyhood energy is the personification of certain aspects of boy personality which he cannot know at the beginning of the journey. The boy's journey towards manhood always starts with being in a shadow. It is epitomized by the image of a boy wandering in the woods. Jadwiga Wais in *ŚCIEŻKI BAŚNI* (Eng. FAIRY TALE PATHS) observes:

Fairytale boy wanders through the woods. He enters the darkness of the forest, as he did during his first infantile darkness in the box; he experiences at the same time a sinking into unconsciousness and the intrinsic activity. The Forest appears in psychoanalysis to be a symbol of the unconscious. It can appear in dreams, fear of the dark, and unknown areas of the psyche. The Forest appears in religious images, legends, poetry and, of course, in fairy tales as a mysterious place inhabited by good and evil powers: deities, demons, wild men, hermits, hunters, fairies, robbers, dwarves, wolves, deer and many other mysterious animals and plants. It is therefore a place of dramatic events, as well as a place of separation from the world, with rest, and security under the cover of trees<sup>36</sup>. [transl. K. Sz.]

The condition of being lost is the first existential experience of a boy, inscribed in what can be called in the structure of male consciousness as being "lost in the forest". We can see here reference to a book by Pierre Péju *DZIEWCZYŃKA W BAŚNIOWYM LESIE* (*LA PETITE FILLE DANS LA FORÊT DES CONTES*). The researcher was, however, mistaken in his concept attributing the wandering condition only to girls. Péju writes that the boy walks only through simple ways, full of signs:

All the most important values refer to the masculine element. They contain it in themselves, making out the boy a model hero. In the story, as well as in life, the boy has at his disposal the way and benchmarks,

---

<sup>36</sup> J. Wais, *O diable z trzema złotymi włosami. Doświadczenie kryzysu*, in: *Ścieżki baśni...*, p. 188.

where his activity begins. The girl instead of a road has, rather, places where she should wait motionless<sup>37</sup>.

Péju falls into the trap of Sigmund Freud's assumptions, that the only form of a male path is one marked out by their fathers and mothers written in the Oedipus complex. It's however not only Oedipal dynamics that constitutes boyhood, but it's also a part of a broader phenomenon attributed to boyhood which I refer to as wandering. Even Oedipus was a part of the Wandering archetype, though he represented the Lost Boy shadow of masculine energy. Franco La Cecla in his book SZORSTKIM BYĆ. ANTROPOLOGIA MĘŻCZYZNY (IL PUNTO G DELL'UOMO, 2011) sees this perspective as one-dimensional. He refers to the Polish nineteenth century anthropologist Bronisław Malinowski to support his hypothesis. The researcher writes: "We are so tainted with Oedipal explanation that we cannot work out any serious discourse of male childhood. [...] Their Studies [of Margaret Mead and Gregory Bateson- K. Sz.], along with the research of Malinowski, previously undermined the confidence of the Oedipus as the key to the whole issue"<sup>38</sup>.

Being lost is thus a condition belonging also to "little men". It lies at the heart of Western civilization texts. Dante Alighieri wrote at the beginning of THE DIVINE COMEDY that he was lost in a forest:

Midway upon the journey of our life  
I found myself within a forest dark,  
For the straightforward pathway had been lost (1 -3w.)<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> P. Péju, *Kim jest dziewczynka?* in: idem, *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, p. 124.

<sup>38</sup> F. La Cecla, *Szorstkim być. Antropologia mężczyzny*, trans. H. Serkowska, Warszawa 2014, p. 119.

<sup>39</sup> Dante Alighieri, *The Divine Comedy*, transl. H. W. Longfellow, <http://www.gutenberg.org/cache/epub/1004/pg1004.html> [web 10 Oct 2017].



Image 9. Aleksander Kotsis, *Dzieci w lesie* (*Children in the woods*), from the collection of the National Museum in Poznań

This story of lost boys and boys' puberty was a very important *rite of passage*. Coming of age in many cultures was represented as coming out of the woods. Franco La Cecla mentions the story of the Achuar tribe, which sent their sons to the Ecuadorian forests, where they get lost in the first place, and later, having found a waterfall, wait for their manhood to come. This confusion results, as the anthropologist indicates, from the wound of fluid and blurred identity, which “is seeking for itself”<sup>40</sup>. Being lost in the woods is thus a constant condition of acquiring manhood.

A fairy tale that captures this state of the hero is HANSEL AND GRETEL of the Grimm brothers. Hansel, gathering pebbles by moonlight, can find his way Home, but in his identity, he loses the way, when he can gather neither stone nor breadcrumb, which results in losing himself in a witch's house with the risk of being eaten. In this way being on a “margin”, he must find the path of a natural, instinctive psyche, and sublimate the Wanderer archetype.

<sup>40</sup> F. La Cecla, *Szorstkim być...*, p. 122.

Polish literature also provides images of existential and symbolic confusion. In Bolesław Leśmian's fairy tale *BAŚŃ O RUMAKU ZAKŁĘTYM* (Eng. *STORY OF THE ENCHANTED CHARGER*), the loss of a boy is actually an existential and identity loss, but it is represented also as being lost in the same story, which confuses the turn signals and landmarks, and turns the familiar route into the unfamiliar. Leśmian begins his story:

One must extremely intensify attention to be able to hear from the beginning to the end tales about the Enchanted Charger. For it is a tale full of unexpected events and untold wonders [...]. An inattentive and careless listener can easily stray in this fairy tale, just the same as a certain boy wandering into a magic forest. At midnight, all the paths and roads of this strange forest began to laughingly jump and dance – and dancifully – ran away from the boy. How many times he wanted to place his foot on them, so that he could return on one of them home. One must be very careful then, when entering a magic forest, or when listening to a really magical fairy tale<sup>41</sup>.

Leśmian exposes the mechanism of male wandering and searching in the narrative. The road of a young boy leads through a deep forest. The Polish storyteller is aware of the internal structure of the story and its generational repetition, and as a consequence its archetypal structure. The King from the story remembers from childhood the fairy tale of his babysitter about the Enchanted Charger: "Maybe this is the same horse from the same story [...]"<sup>42</sup>. It turns out that it is the same steed, and though the ruler knows the pattern of the story, it does not stop his son from reliving it again. The son, in Icaric disobedience to his father flies into the clouds, not waiting for an explanation, which could bring him safely to the ground. This behavior is commented on by the Indian who brought the magical creature to the king in the first place: "But your son is careless and proud, as any young man anyway"<sup>43</sup>. He understands that many others have traveled that

<sup>41</sup> B. Leśmian, *Baśnie i inne utwory prozą, dzieła wszystkie*, Warszawa 2012, p. 213. trans. K. Sz.

<sup>42</sup> Ibidem, p. 216.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 219.

way before him and learned by experience that this life-long pathway upon which every boy starts his journey is a winding, intricate way, and there are many who turn onto the wrong roads that lead off from the main-traveled road to the male identity.

This wandering has a palimpsest mode, because beneath the stories, behind the loss of the way back home, he has to find in his dreams the boy's identity model. This presented morality introduces the theme of seeing into one's own psyche, interrupted by the superego, which here is represented by the Indian who calls the boy in his dream to go back to his homeland and rescues him from prison. The Prince can find his way back home only by reliving an archetypal story of *homo viator* topoi and acknowledging his manhood.

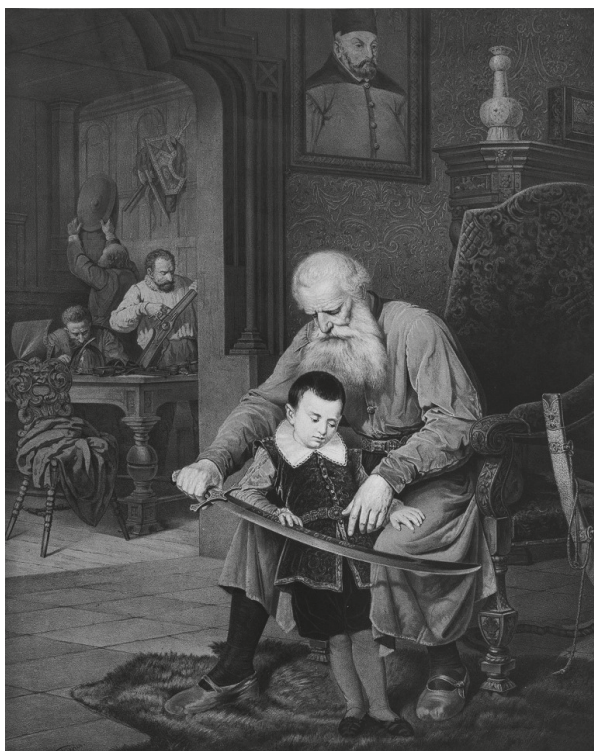


Image 10. Antoni Kozakiewicz, *Lekcja historii* (*History lesson*), in: W. Bełza, *Katechizm polskiego chłopięcia*, Lwów 1912 [b.s.].

In Polish tradition boys were double lost. Finding roads takes also another tone here, associated with the historical context of Polish enslavement. Władysław Bełza in the poem DO POLSKIEGO CHŁOPIĘCIA (Eng. TO THE POLISH LAD), located in KATECHIZM POLSKIEGO DZIECKA (Eng. CATECHISM OF THE POLISH CHILD), shows that wandering and exile are the legacy of a “Polish lad”:

Do not cry, do not cry my dearest sonny,  
 Thou You are on this land so poorly!  
 That sword is not yours or lister,  
 But exile is your fate’s sister,  
 Thou hast only tears and misery,  
 Inherited from your property[...]<sup>44</sup>. [transl. K. Sz.]

This poem demonstrates another level of the shadow side of finding identity for the becoming-Self. Boy’s inheritance from a lost “fatherland” predestines sons to be the sons of the lost land. They become by place of birth little Odysseuses in exile, in duty to create their destiny and gender identity in opposition to the vicious rulers.

Literature gives many opportunities for wandering, being lost and searching. The lost boys are then a shadow bipolar alternative of the Wanderer archetype, its reverse. The experience of the lost boy is a crucial part of the Wanderer archetype. It should however lead boys to transform their shadow energy into the full potential of manhood. This transformation in Polish children’s literature is often shown symbolically. As a representative of this transformation we can consider Gucio from Urbanowska’s tale GUCIO ZACZAROWANY. In the beginning he reflects the ill energy of boyhood, ignores the laws of nature, and as a punishment is changed into a fly. He has to reevaluate his Self in conditions other than human; his way of achieving manhood is similar to Carlo Collodi’s PINOCCHIO, who had to earn his masculine identity through metamorphosis. His passive attitude dooms him to wander. Lost are also the boys in the famous James Barrie novel PETER PAN, who is an example of unresolved masculinity trapped in the boyhood archetype.

<sup>44</sup> W. Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*, Lwów 1912, p. 27.

Often, the Wanderer's story begins in captivity. In fairy tales this is often a literal captivity in a cave or castle, perhaps caged by a dark force or a spell. In Polish literature the presymbol of masculinity imprisonment is represented by an island. Such isolation has been referred to metaphorically – in relation to the maturing of girls – by Alicja Ungeheuer-Gołąb as “sitting on a tree”<sup>45</sup>. This function of exclusion from social roles is represented in the boy's tale by an island.

This period was a time of finding Self and maturation into manhood. The presence on the island allowed a positive transformation of survivors and was a kind of quarantine, in which the identity of the young man begins to ferment. This alienation allows one to draw strength only from oneself, to develop self-sufficiency in an extreme situation, and finally, to enter into one's own being. Such isolation is experienced by the hero of Janusz Korczak's novel KING MATT THE FIRST, who, like Napoleon, was exiled on an island. The motif of male “conviction” to stay on the island can trigger associations with Robinson Crusoe's isolation.

The island is thus an enclave of boyishness, an asylum, where a boy can grow, where there is no admission of the feminine element. The output gained from staying on the island can help lost boys enter the state of the healthy structure of the Wanderer. The lost boy or the boy in the woods should be able to transcend the archetype of a mislaid way and integrate it into a healthy and coherent way. The positive aspect of this assimilated identity represents The Wanderer's “**Wanted Boy**”, who leaves the known to discover and explore the unknown. This inner rugged individual braves loneliness and isolation to seek out new paths for his experience of manliness.

### **Odyssey to manhood or the wanderer uncloaked**

Joseph Campbell in THE POWER OF MYTH says<sup>46</sup> that myths are present at different times in different guises; the same can be said about archetypes.

<sup>45</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Siedząca na drzewie... W poszukiwaniu żeńskich wzorców osobowych w literaturze dla dzieci*, in: *Nowe opisanie świata...*

<sup>46</sup> J. Campbell, *Podróż do wewnątrz*, in: *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, opr. B. S. Flowers, trans. I. Kania, Kraków 1994.

The disguise of the Wanderer in its positive aspect of the Wanted Boy was in ancient times the mythological figure of Odysseus; in the modern age, the Wanderer reveals himself in the hero of New Europe – Robinson Crusoe, who experienced a renaissance in the 19<sup>th</sup> century by penetrating into the structure of national myths. He speaks to something deep in man's psyche and is essential to the (hu)man condition. In many ways, he represents every boy on his journey through life: the odyssey into masculinity underlies the masculine formation of the hero, who must face many adventures and obstacles, must see the Other nonidentical to himself to find the truth of his own identity and to find the way to his manhood. Robinson is the representative figure of the Wanderer, the embodiment of the ideas and philosophy of Polish masculinity, which in the structure of the text takes the form of robinsonade<sup>47</sup>.

Poles in particular have had a longstanding affection for Crusoe. During the occupation, Crusoe's courage, independence, resourcefulness and determination reflected the spirit and values of the uprising, but its structure is also characteristic of the man of Western civilization. Robinson is a sublimated form of the Wanderer archetype, which reflects certain universal psychological characteristics, designed to reflect the boy's actions and behavior in gaining male identity.

Positivists exposed the living energy of masculinity in Crusoe's hero, in his fight against the harsh conditions of being, inspiring fortitude by being strong-willed, resourceful, self-sufficient, and courageous. In its central incorporation and expression of the Wanderer in robinsonade, the Polish concern was to create the native myth of Robinson and robinsonade which would express the Polish spirit<sup>48</sup>. One interesting example of such

<sup>47</sup> Grażyna Lason-Kochańska writes, that robinsonade represented a genre intended for boys. See G. Lason-Kochańska, *Męskość*, in: eadem, *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecej repertuar topiczny*, Słupsk 2012, p. 122-125.

<sup>48</sup> During this period they were created also various *ad usum delphini* versions of robinsonade: J. R. Wyss, *Robinson na bezludnej wyspie czyli Robinson szwajcarski*, Warszawa 1851; *Robinson czyli Skutki niepostuszeństwa, opowiedziane dla młodzieży*, Kraków 1863; D. Defoe, *Nowy Robinson Kruzoe czyli skutki niepostuszeństwa, zupełnie nowo i treściwie dla użytku polskiej młodzieży ułożony i do oryginału zastosowany*, Wadowice 1871; ibidem, *Robinson dla młodszej dziatwy czyli najciekawsze przygody Robinsona Kruzoe*, trans. J. Chęciński, Warszawa 1873.



a transformation is *PRZYGODY MŁODZIEŃCA, CZYLI ROBINSON POLSKI* (1891) by Adolf Dygasiński. The main character Paweł Glinowski is shown as “Robinson in the jungle of the big city”. He is shipwrecked among civilized people. His character lives by a rule which he heard at the deathbed of his father: “[...] you will always think, feel and work”<sup>49</sup>! The death of his father triggers in him the first glimpse of masculinity: “[...] Paul felt the masculine strength and for the first time in his life there spoke to him the voice of duty to start working for his family”.<sup>50</sup> The novelist sees the active role of manhood in a way that is described by the character’s mother: “Paul goes into the world, because he is a man and needs a broad field in order to develop”<sup>51</sup>. Masculine patterns of the Wanderer deal here with the figure of homelessness, compulsory vagrancy, the fate of children’s gender odyssey. During the journey he matures, but he must also try to face the pain, the fear of death, and experience the transgressive initiation moments that build the man in him.

Dygasiński understood robinsonade as a condition of a boy’s life. The novelist connects the model of rite of Defoe’s character and Paweł’s transformation into “Wanted Boy”. We read in the novel that the hero has to be a Robinson among people: “But Robinson, my Kaziu, is every man who in difficult circumstances has to work! Indeed, to break with obstacles and to overcome them is a pleasure for the man”<sup>52</sup>. Dygasiński thinks that the best education comes from the obstacles in life. The hero has to make himself amid the rough conditions a useful man, trying to embody masculine *vitus* and *brevitas* in everyday experience.

Another incarnation of the archetype of the Wanderer can be found in the most famous novel of the nineteenth-century, written by the winner of the 1905 Nobel Prize for literature Henryk Sienkiewicz, *IN DESERT AND WILDERNESS*<sup>53</sup>. Sienkiewicz’s novel for children coincided with this

<sup>49</sup> A. Dygasiński, *Przygody młodzieńca, czyli Robinson Polski dla młodzieży*, Warszawa 1892, p. 20.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>53</sup> H. Sienkiewicz, *In Desert & Wilderness*, trans. J. Curtin, Boston 1902.

pattern of immature masculine energy, and he seemed to share its guiding ideals with full realization of the masculine archetype energy. This tale sets two young children, Staś Tarkowski and Nelly Rawlinson, facing perilous situations within the reaches of Africa, threatening jungles filled with dangerous animals and putting them in the middle of the Mahdi conflict. Their sole companion is a native resident of the continent, Kali, who is a youth reminiscent of Friday in Defoe's novel.

Apart from narrative similarities to Robinson Crusoe, even more significant is the resemblance in terms of gender and character identity. In the *DESERT AND WILDERNESS* Sienkiewicz emphasizes the adventure of the robinsonade pattern. Staś Tarkowski shows convergence with the idea of self-made boy education and scouting methods.

The plot is a pretext for considering issues of masculinity. The puerocentrically conducted narrative brings out from the hero's image his extraordinariness and self-sufficiency. By affirming boyhood in the context of these values, the hero gains manhood when he combines the skills acquired while wandering with individual heroic energy. When presenting the hero Sienkiewicz annexes the figure of a Wanderer, (Ulysses, Robinson-soldier, the scout) for portraying the self-improvement of the masculine condition.

The structure of the uncloaked Wanderer archetype in the robinsonade pattern can also be found in the "Polish Verne" Władysław Umiński's adventure novel *BALONEM DO BIEGUNA* (1894). A Polish engineer Gromski constructs a new type of aerostat named meaningfully "Polonia", that would be able to reach the pole. The expedition accompanied by two Americans – Captain Ford and the helmsman James – shows this parallel on many levels. We read in the novel that Gromski and all his companions became a sort of Robinson Crusoe, with the cardinal difference that Defoe's hero found refuge on the mainland, and the heroes from the novel were trapped on the expanses of the ocean on a moving ice board, which was the plaything of currents and winds. It could be destroyed at any time<sup>54</sup>. Here wandering represents 'the embodied manhood' of invention and conquering the world. Umiński's text triggers also a series of questions on the place of the boy in modern society.

<sup>54</sup> W. Umiński, *Balonem do bieguny: przygody z podróży powietrznej ponad lodami*, Warszawa 1894.

The texts analyzed in this paper build a world of meanings and perceptions that correspond to the experience and sensitivity of boys. Although they represent such differing types of characters (the Knight, Prince, Robinson, traveler, etc.), they seem to belong to the common imagery of a child erring in the meanders of history, alone in society, misunderstood by his/her family, struggling with ethical and gender issues, maturing by his/her own hand. Shaping masculinity without a paradigm of paternity. They represent the model of *summa vitae* of the Wandering heroes – Paweł Glinowski, Staś Tarkowski, and the engineer Gromski are representatives of a wider phenomenon which started in the Enlightenment with Defoe's novel or even earlier with Homer's ODYSSEY. The literary types they represent are the realizations of the Wanderer archetype, which combines the role of a gender matrix. Model masculinity is created at the mercy of the elements of nature and social life, in which they try to find their gender identity. The variants of boy representation in Polish boyological discourse presented here certainly do not exhaust the subject. They are found both in works of fantasy and realistic fiction, but also in guide-books for boys. They express, regardless of the artistic convention, the energy of the boyish Wanderer archetype. The Wanderer, which has been a constant component of literature, has played a significant role in "making Polish boys".

## EPILOG: JAKIE *CHILDREN STUDIES*?

Kończąc rozważania nad perspektywą *children studies*, która – w moim odczuciu – wyraziście kreśli rysy podstawowego dziś w Polsce i na świecie problemu badań nad dzieckiem, pozostaje nam zadać pytanie: jakie powinny być (polskie) *children studies*? Więc odpowiadam. Przede wszystkim polska wersja *children studies* bardzo różni się od zachodniego wariantu i nie sposób znaleźć dla niej jednej, wystarczająco pojemnej formuły. Atrakcyjność naukowa *children studies* jest oczywista. Zainteresowanie współczesnej nauki dzieckiem i przewartościowanie naszego stosunku wobec najmłodszych doprowadziło do uruchomienia kompleksowych studiów zakrojonych na szeroką skalę. Wielu badaczy – często nieświadomie – podejmuje próby ustanowienia nowego języka badań, pozostali identyfikują się z nowym paradygmatem. Stąd też obfitość prac artystycznych i tekstów literacko-filozoficznych, które tropią dzieci w celach również poznawczych, starając się oddać ich dziecięcy innobyt albo coś z ich świata, nierzadko przypominającego na pierwszy rzut szczerłą monadę. W tej kwestii jest jeszcze dużo do zrobienia, bo jakkolwiek badania *children studies* coraz wyraźniej zaznaczają się na polskiej mapie naukowej, to zbyt słabo są nadal obecne w nurcie głównym. Szkice zawarte w niniejszej książce miały po części przybliżyć koncept ponowoczesnych studiów nad dzieckiem, po części zaś ukazać możliwość ich szerokiego zastosowania w humanistyce.

Badania *children studies* zainicjowały nie tylko nowy język mówienia o dziecku, ale społeczno-naukowy ruch emancypacji dzieci. Po pierwsze, wydobyły z literatury dla dzieci i o dzieciach te elementy, które nie tylko propagują partycypacyjne przesłanki, ale badają również mechanizmy ich oddziaływania, wychodząc zresztą z pól uprawianych tradycyjnie przez

filologów, dając do myślenia psychologom, antropologom, kulturoznawcom, prawnikom czy medykom. Po drugie, proponując nam nowy wzorzec „pożądanego dziecka”, stają się poniekąd wiedzą o nas samych, objaśniają wyuczone zachowania, ale i instynkty, mówią o naszych lękach i ich źródłach, podkreślając ich znaczenie w budowaniu tożsamości kolejnych pokoleń.

Wątek pierwszy, odsyłający do wstępnej części niniejszego zbioru studiów i szkiców, pokazuje istotę zastosowania nurtu *children studies* w obszarze humanistyki za sprawą szeroko pojętej metodologii krytyki pajdocentrycznej. Pajdokrytyka jest tutaj pewną wstępną próbą skanalizowania refleksji *children studies* w obrębie tekstów kultury, podziela też ogólne założenia studiów nad dziećmi, ale sama jest przede wszystkim namysłem i pracą nad językiem i przejawem obecności dzieci w narracji. Formułując ten typ krytycznego fermentu dość nieostro rozumiem krytykę pajdocentryczną nie tylko jako specyficzną wrażliwość na dziecko, ale także stanięcie po stronie dziecka – jako badacz, myśliciel, czytelnik.

Wraz z upowszechnieniem się pojęcia *children studies*, pojawiło się także pytanie o aplikowalność tej metody. Otwiera ono kolejne wątpliwości. Jakie powinny być *children studies* dla literatury osobnej? Jak mogłyby się kształtować w polskim kręgu kulturowym, co wnoszą do badań nad literaturą dziecięcą, szczególnie w aspekcie zwrócenia uwagi i dowartościowania tekstów pisanych przez same dzieci? Otóż dla literatury dla dzieci interdyscyplinarne badania *children studies* mogą być istotnym punktem wyjścia poza scjentystyczne obramowanie i wytworzenie narracji eksperymentującej z przestrzenią psychiczną dziecka, tak jak ma to miejsce w serii „Wojny dorosłych – historie dzieci”. Założenie serii polega na wytworzeniu oryginalnego języka percepcji, w którym niemówienie czy niezrozumienie nie jest wykluczające, ale uruchamia szereg psychosomatycznych procesów należących do upodmiotowionego dziecka: recepcję, widzenie, słyszenie, obserwowanie, przeżycie, rejestrowanie zdarzeń w pewnym wycinku rzeczywistości, usensownienie. Otwiera się przed nami możliwość zupełnie innego doświadczenia dziecka w tekście, poza językiem symbolicznym, które wymusza inne reguły kontaktu z tekstem i sytuuje nas poza tradycją. Czytanie tekstów kultury przez pryzmat studiów dziecięcych pozwala zatem prześledzić proces kształtowania się dziecięcego głosu i jego podmiotowości,

określić sposób oddziaływania najmłodszych na dorosłych i prześledzić w jaki sposób budują sensy.

Drugi obszar problemowy, pokazuje dziecko jako indywidualium, rozdarte między wyobrażeniem wspólnoty na jego temat a specjalnym konstruktem dziecka przywoływanym przez dorosłych, dystansując się jednak od arbitralności pedagogiki, która wyrasta z dydaktycznego podejścia do literatury dla dzieci i o dzieciach. Teksty te stają się albo manifestami dziecięcych światów, a więc czegoś, co nie podlega interpretacji, krytyce lub choćby ironizacji, albo wpisują się w tzw. *childstory* – opisują ludzką kondycję, dwuznaczną, lękającą się o skończoność dziecka, upodmiatawającą jego ja, z drugiej wyalienowaną i abiektałną. Bo gdy próbować odczytać dziecko, to nagle okazuje się, że podszyte jest ono lękami, fantazmatami, granicznymi doświadczeniami lub jest synonimem kreacji, poezji, fenomenologicznej siły, projektuje obraz przyszłej wspólnoty, również nowych odmian projektu płci.

W zamyśle polskiej odmiany nurtu chodzi zatem o refleksję nad ewolucją zainteresowania dziećmi, nad zmianami będącymi częścią pewnego procesu, który nie powinien być postrzegany tylko jako wymysł artystów i obrońców praw dzieci, ale tendencja docelowo ugruntowana w praktyce społecznej i sposobach reprezentowania dzieci. Myślę, że to tematyka inspirująca do dalszych eksploracji, rozpoznania i badań. To szansa, której jako badacze nie możemy zmarnować.

## BIBLIOGRAFIA

1. Abrams J. red., *Reclaiming the Inner Child*, London 1991.
2. Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Warszawa 2008.
3. Alcott L., *Mali mężczyźni*, tłum. Zofia Grabowska, Warszawa 1877.
4. Alexander Ch., J. McMaster red., *The Child Writer from Austen to Woolf*, Cambridge-New York-Melbourne 2005.
5. Althusser L., *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, Warszawa 2006.
6. Araszkiwicz A., *Kopciuszek jako baśń o różnicy płci?* w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002.
7. Ariés P., *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Warszawa 2010.
8. Axer J., T. Budrewicz red., *Wokół „W Pustyni i w Puszczy”*, Kraków 2012.
9. B., *Korespondencje*, „Młodzież. Miesięcznik dla Uczącej się Młodzieży” 1916, nr 9-10.
10. Bacchilega C., *Postmodern Fairy Tales: Gender and Narrative Strategies*, Philadelphia 1997.
11. Bachelard G., *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, Warszawa 1975.
12. Bachtin M., *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970.
13. Badinter E., *XY. Tożsamość mężczyzny*, tłum. G. Przewłocki, Warszawa 1993.
14. L. Bailly, *Lacan. A Beginner's Guide*, Oxford 2009.
15. Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, Warszawa 2005.
16. Belabbes A., *Alice in Wonderland and Peter Pan. A Comparison of English and Scottish Fantasy Literature*, Mainz 2009.
17. Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.
18. Bartoletti S. C., *Kids on strike!*, Boston 1999.
19. Bettelheim B., *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 2010.
20. Bettelheim B., *Janusz Korczak: A Tale for Our Time*, w: idem, *Recollections and Reflections*, London 1990.
21. Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, tłum. D. Danek, Warszawa 1989.
22. Bielik-Robson A., *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004.
23. Bielik-Robson A., *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Kraków 2012.
24. Bińczycka J., Smolińska-Theiss B. red., *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.
25. Bloom H., *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, tłum. A. Bielik-Robson, Kraków 2002.
26. Bly R., *Żelazny Jan. Rzecz o mężczyznach*, tłum. J. Tittenbrun, Poznań 1990.
27. Bodkin M., *Wzorce archetypowe w poezji tragicznej*, „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 2.
28. Boguszewska H., *Poradnia pedologiczna*, „Opieka nad Dzieckiem” 1928, nr 2.
29. Bolecki W., *„Polowanie na postmodernistów (w Polsce)” i inne szkice*, Kraków 1999.
30. Borucki M., *Wybitne dzieci sławnych Polaków*, Warszawa 2019.

31. Bowman V. red., *Scholarly Resources for Children and Childhood Studies. A Research Guide and Annotated Bibliography*, Lanham 2007.
32. Bowman V., Spencer L. B., *Toward a Definition of Children and Childhood Studies*, w: *Scholarly Resources for Children and Childhood Studies. A Research Guide and Annotated Bibliography*, red. V. Bowman, Lanham–Toronto–Plymouth 2007.
33. Braidotti R., *The Posthuman*, Cambridge 2013.
34. Brzozowska-Brywczyńska M., *Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie dziecięcej partycypacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, nr 49.
35. Brzozowska-Brywczyńska M., *Partycypacja publiczna dzieci*, „Analizy i Opinie” 2013, nr 4.
36. Budrewicz Z., R. Nycz, R. Sendyka red., *Pamięć i afekty*, Warszawa 2014.
37. Campbell J., *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, opr. B. S. Flowers, tłum. I. Kania, Kraków 1994.
38. Campbell J., *The Hero with a Thousand Faces*, New York 1949.
39. Campbell J., *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*, opr. B. S. Flowers, tłum. I. Kania, Kraków 1994.
40. Cataluccio F., *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, Kraków 2006.
41. Cataluccio F., *Gombrowicz i niedojrzałość*, w: *Witold Gombrowicz nasz współczesny. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej w stulecie urodzin pisarza, Uniwersytet Jagielloński – Kraków, 22-27 marca 2004*, red. J. Jarzębski, Kraków 2010.
42. Cecla F. La, *Szorstkim być. Antropologia mężczyzny*, tłum. H. Serkowska, Warszawa 2014.
43. Cieślukowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985.
44. Cixous H., *Śmiech meduzy*, tłum. A. Nasiłowska, „Teksty Drugie” 1993, nr 4-6.
45. Clarke J., *Histories of Childhood*, w: *Childhood Studies. An Introduction*, red. D. Wyse, Oxford 2004.
46. Clarke J., *The Sociology of Childhood*, w: *Childhood Studies. An Introduction*, red. D. Wyse, Oxford 2004.
47. Coats K., *Looking Glasses and Neverlands. Lacan, Desire, and Subjectivity in Children's Literature*, Iowa City 2004.
48. Coles R., *Children of Crisis: A Study of Courage and Fear*, Boston 1964.
49. Coles R., *Migrants, Sharecroppers, Mountaineers*, Boston 1967.
50. Corsaro W. A., *The Sociology of Childhood*, California 2015.
51. Corsaro W. A., L. Molinari, *Entering and Observing in Children's Worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy*, w: *Research with Children: Perspectives and Practices*, red. P. Christensen, A. James, London–New York 2000.
52. Cunningham H., *The Invention of Childhood*, London 2006.
53. Czabanowska-Wróbel A., K. Zabawa red., *Żywioły w literaturze dziecięcej. Woda*, Kraków 2017.
54. Czernow A. M. red., *Janusz Korczak. Pisarz*, Warszawa 2013.
55. Czerwińska-Rydel A., *Lustra Johannya. Opowieść o Johannie Schopenhauer*, Warszawa 2015.
56. Czerwińska-Rydel A., *Słońcem na papierze. Niezwykłe losy Kornela Makuszyńskiego*, Kraków 2017.



57. Czerwińska-Rydel A., *Sto tysięcy kartek. Opowieść o Józefie Ignacym Kraszewskim*, Warszawa 2014.
58. Dauzenroth E., *Janusz Korczak życie dla dzieci*, tłum. T. Semczuk, Kraków 2005.
59. Dekkers M., *Poczwarka. Od dziecka do człowieka*, tłum. A. Bienias, Warszawa 2007.
60. DeMause L., *The History of Childhood*, New York 1974.
61. Dickens Ch., *Frauds on the Fairies*, „Household Words. A Weekly Journal” 1853, t. 8, nr 184.
62. Dobrin S. I., K. Kidd red., *Wild Things: Children’s Culture and Ecocriticism*, Detroit 2004.
63. Domańska E., *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1-2.
64. Duane A. M. red., *The Children’s Table. Childhood Studies and the Humanities*, Athens-London 2013.
65. Dybel P., *Urwane ścieżki. Przybyszewski-Freud-Lacan*, Kraków 2000.
66. Dziadek A., *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice 2004.
67. Eichsteller G., *Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today*, „The International Journal of Children’s Rights” 2009, t. 17, nr 3.
68. Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne: narodziny mistyczne*, tłum. K. Kocjan, Kraków 1997.
69. Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
70. Feldstein R., B. Fink, M. Jaanus, *Reading Seminar XI: Lacan’s Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis: Including the First English Translation of “Position of the Unconscious” by Jacques Lacan*, New York 1995.
71. Fishel D., *The Boy Game: An Interactive Website Exploring Masculinity*, New York 2014.
72. Fiut A., *Poema nienaiwne*, w: *Poznawanie Miłosza 2. Część pierwsza 1980-1998*, red. A. Fiut, Kraków 2000.
73. Forbush W., *The Boy Problem. A Study in Social Pedagogy*, Boston 1901.
74. Foucault M., *Historia seksualności*, tłum. B. Banasiak i in., Warszawa 1995.
75. Foucault M., *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*, tłum. B. Banasiak, T. Komendant, M. P. Markowski, Warszawa 1999.
76. Franaszek A., *Lekcja niepokoju*, „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 4.
77. Frye N., *Anatomy of Criticism: Four Essays*, Princeton 1957.
78. Frye N., *Archetypy literatury*, w: *Współczesna teoria badań za granicą*, red. H. Markiewicz, t. 2, Kraków 1972.
79. Frye N., *Mit, fikcja i przemieszczenie*, tłum. E. Muskat-Tabakowska, „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 2.
80. Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, tłum. B. Pietrzyk, Warszawa 2004.
81. Gibson H. W., *Boyology or Boy Analysis*, New York 1916.
82. Giergielewicz M., *Henryk Sienkiewicz: A Biography*, New York 1968.
83. Gonick M., S. Gannon red., *Becoming Girl. Collective Biography and the Production of Girlhood*, Toronto 2014.
84. Górski J., *Męska rzecz*, Warszawa-Bielsko-Biała 2011.

85. Grant J., *A „Real Boy” and Not a Sissy: Gender, Childhood, and Masculinity, 1890-1940*, „Journal of Social History” 2004, t. 37, nr 4.
86. Greenhorn S., *King Matt*, Edinburgh 2001.
87. Gurian M., *The Wonder of Boys: What Parents, Mentors, and Educators Can Do to Shape Boys into Exceptional Men*, New York 1996.
88. Hall G. S., *Adolescence. Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York 1904.
89. Hart R., *Children’s Participation. From Tokenism to Citizenship*, Florence 1992.
90. Hartwig-Sosnowska J., *Piotruś Pan: chłopiec, który bał się dorosnąć*, w: eadem, *Wyobraźnia bez granic*, Warszawa 1987.
91. Haase D. red., *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*, Detroit 2004.
92. Heaney S., *Czesław Miłosz i poezja światowa*, tłum. R. Górczyńska, „Zeszyty Literackie” 1999, z. 66.
93. Heidegger M., *The Question Concerning Technology and Other Essays*, tłum. W. Lovitt, New York–London 1977.
94. Helgren J., C. A. Vasconcellos red., *Girlhood. A Global History*, London 2010.
95. Hoose P., *We Were there, Too! Young people in U.S. History*, New York 2001.
96. Houston G. T., *Gender Construction and the „Kunstlerroman”*: „David Copperfield” and „Aurora Leigh”, „Philological Quarterly” 1993, t. 72, nr 2.
97. Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirp-sza, Warszawa 2007.
98. Hunt P. red., *Literature for Children: Contemporary Criticism*, London 1992.
99. Jacyno M., A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.
100. James A., *Childhood Studies*, w: A. James, A. L. James, *Key Concepts in Childhood Studies*, London 2008.
101. James A. L., James A., *Key Concepts in Childhood Studies*, London 2008.
102. James A., Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London 1997.
103. Jarzebowski C., T. M. Safley red., *Childhood and Emotion. Across Cultures 1450-1800*, London–New York 2014.
104. Jenks Ch., *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Aldershot 1992.
105. Jonca M., „Anioł pół centymetra nad ziemią”. *Literackie kreacje aniołów-dzieci i ich ikoniczne wyobrażenie* w: *Anioł w literaturze i kulturze*, red. J. Ługowska, J. Skawiński, Wrocław 2004.
106. Joosen V., *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales: An Intertextual Dialogue Between Fairy-Tale Scholarship and Postmodern Retellings*, Detroit 2011.
107. Jorgensen J., *A Wave of the Magic Wand: Fairy Godmothers in Contemporary American Media*, „Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies” 2007, t. 21, nr 2.
108. Joteyko J., *La Pédologie*, Liège 1908.
109. Joteyko J., *Wiedza a intuicja w wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1920, z. 1.
110. Jung K. G., *Fenomenologia dziecka*, w: *Dzieci*, red. M. Janion, S. Chwin, t. 2, Gdańsk 1988.
111. Kamiński A., *Andrzej Małkowski*, Warszawa 1983.
112. Karpiński W., *Mapy Czesława Miłosza*, „Zeszyty Literackie” 1979, nr 20.
113. Kehily M. J. red., *An Introduction to Childhood Studies*, Maidenhead 2004.

114. Kidd K., *Making American Boys. Boyology and the Feral Tale*, Minneapolis-London 2004.
115. Kielburger C., *Free the Children*, New York 1998.
116. Kimmel M. red., *The Politics of Manhood. Profeminist Men Respond to the Mythopoetic Men's Movement (and the Mythopoetic Leaders Answer)*, Philadelphia 1995.
117. Kincheloe J. L., G. S. Cannella red., *Kidworld. Childhood Studies. Global Perspectives and Education*, New York–Bern–Berlin 2002.
118. Kirchner H. red., *Pisarz-wychowawca-mysliciel*, Warszawa 1997.
119. Konończuk E., *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie” 2011, nr 5.
120. Korczak J., *Dzieci ulicy; Dziecko salonu*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998.
121. Korczak J., *Dziela, t. 2: Koszałki opatki. Humoreski i felietony*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998.
122. Korczak J., *Dziela, t. 4: Szkoła życia Obrazki szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900-12)*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1998.
123. Korczak J., *Dziela, t. 5: Moški, Joski i Srule. Józki, Jaški i Franki*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1997.
124. Korczak J., *Dziela, t. 7: Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Warszawa 1993.
125. Korczak J., *The Child's Right to Respect. Janusz Korczak's Legacy. Lectures on Today's Challenges for Children*, Strasbourg 2009.
126. Kostecka W., *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku*, Warszawa 2014.
127. Kotlowitz A., *There are no Children Here. The Story of Two Boys Growing up in the Other America*, New York 1992.
128. Kraska M., *Czy Kopciuszek może być mężczyzną? w: Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska. Gdynia 2002.
129. Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o ustręciu*, tłum. M. Falski, Kraków 2007.
130. Kuliczowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918. Zarys monograficzny. Materiały*, Warszawa 1981.
131. Lang H., *Język i nieświadomość. Podstawy teorii psychoanalitycznej Jacques'a Lacana*, tłum. P. Piszczatowski, Gdańsk 2005.
132. Langmuir E., *Imagining Childhood*, New Haven 2006.
133. Lasoń-Kochańska G., *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Słupsk 2012.
134. Leigh Hagan K. red., *Women Respond to the Men's Movement: A Feminist Collection*, San Francisco 1992.
135. Lenzer G., *Children's Studies and the Human Rights of Children*, w: *Children as Equals. Exploring the Rights of the Child*, red. K. Alaimo, B. Klug, Lanham-New York–Oxford 2002.
136. Lenzer G., *Children's Studies: Beginnings and Purposes*, „The Lion and the Unicorn” 2001, nr 25.
137. Lesnik-Oberstein K. red., *Children in Culture. Approaches to Childhood*, London 1996.
138. Leszczyński G., *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007.
139. Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Warszawa 2006.

140. Leszczyński G. red., *Kulturowe konteksty baśni*, t.1: *Rozigrana córka mitu*, Poznań 2005.
141. E. Lévinas, *Bóg, śmierć i czas*, tłum. J. Margański, Kraków 2008.
142. Lewin A., *Korczakowska walka o prawa dziecka*, w: *Prawa dziecka: deklaracje i rzeczywistość*, red. J. Bińczycka, Kraków 1999.
143. Lewin A., *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.
144. Lewis T. E., R. Kahn, *Education Out of Bounds: Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*, New York 2010.
145. Lifton B. J., *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*, London 1988.
146. Macleod D., *Building Character in the American Boy: The Boy Scouts, YMCA, and Their Forerunners, 1870-1920*, Wisconsin 2004.
147. Manlove C., *A Reading of At the Back of the North Wind*, "North Wind" 2008, nr 27.
148. Majchrowski Z., *Kopciuszki Mickiewicza*. w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk i M. Graban-Pomirska. Gdynia 2002.
149. Małkowska O., *Andrzej Małkowski*, Londyn 1944.
150. Małkowski A., *Jak skauci pracują*, Kraków 1914.
151. Mason Ch. P., *Crossing into Manhood: A Men's Studies Curriculum*, New York 2006.
152. McMaster J., *What Daisy Knew: The Epistemology of the Child Writer*, w: *The Child Writer from Austen to Woolf*, red. Ch. Alexander, J. McMaster, Cambridge-New York-Melbourne 2005.
153. Mead M., *The Culture and the Commitment. A Study of Generation Gap*, New York 1970.
154. Mead M., *Sex and Temperament: In Three Primitive Societies*, New York 1935.
155. Melchior-Bonnet S., *The Mirror. A History*, New York-London 2002.
156. Melson G. F., *Why the Wild Things Are: Animals in the Lives of Children*, Cambridge 2001.
157. Meresiński S., *Henryk Sienkiewicz wobec tradycji romantycznej*, Kielce 1992.
158. Michalski K., *Plomień wieczności. Eseje o myślach Fryderyka Nietzschego*, Kraków 2007.
159. Mikolejko Z., *La Belle Dame Sans merci*, „Twórczość” 1997, nr 9.
160. Mills J., R. Mills, red. *Childhood Studies. A Reader in Perspectives of Childhood*. London 2000.
161. Miłosz Cz., L. Gyllensten, *Mowy miane w Sztokholmie przy wręczaniu nagrody Nobla. Przemówienie Czesława Miłosza w Akademii*, „Kultura” 1981, nr 1.
162. Montaigne de M., *Próby*, II, 8, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1957.
163. Moore R., D. Gillette, *King. Warrior. Magician. Lover. Rediscovering the Archetypes of the Mature Masculine*, New York 1991.
164. Myer G., *Children and Animals: Social Development and Our Connections to Other Species*, West Lafayette 2007.
165. Natov R., *The Poetics of Childhood*, New York-London 2006.
166. Natov R., *The Courage to Imagine. The Child Hero in Children's Literature*, London -New York-Oxford 2018.
167. Nikolajewa M., *Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern*, „Marvels and Tales” 2003, nr 17.
168. Nowak K., *Dzieci rewolucji przemysłowej. Kto naprawdę zbudował współczesny świat*, Kraków 2019.

169. Ogonowska A., *Uzależnienia medialne. Uwarunkowania, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018.
170. Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2012.
171. Paczoska E., *Dojrzewanie, dojrzałość, niedojrzałość. Od Bolesława Prusa do Olgi Tokarczuk*, Warszawa 2004.
172. Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum. M. Pluta, Warszawa 2008.
173. Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966.
174. Piasecki E., M. Schreiber, *Harce młodzieży polskiej*, Lwów 1912.
175. Pietrzak M., *Piotruś Pan Jamesa Matthew Barriego – uwagi wstępne*, „Zeszyty Nakowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1972, nr 91.
176. Plotz J. A., *Punch Reads Aunt Judy. Kipling, Ewing, and Uses of Children’s Literature*, w: *Twice-Told Children’s Tales: The Influence of Childhood Reading on Writers for Adults*, red. B. Greenway, New York–London 2013.
177. Plotz J., *Romanticism and the Victorian Childhood*, London 2001.
178. Plotz J., *Literary Ways of Killing a Child: The 19th Century Practice*, w: *Aspects and Issues in the History of Children’s Literature*, red. M. Nikolajeva, Westport, London 1995.
179. Pollack W., *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*, New York 1998.
180. Poovey M., *Uneven Developments. The Ideological Work of Gender in Mid-Victorian England*, Chicago 2009.
181. Postman N., *The Disappearance of Childhood*, New York 1994.
182. Propp W., *Morfologia bajki*, tłum. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.
183. Przyłuska-Urbanowicz K., *Pupilla. Metamorfozy figury drapieżnej dziewczynki w wyobraźni symbolicznej XX wieku*, Gdańsk 2014.
184. Qvortrup J., W. A. Corsaro, M.-S. Honig, *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*, w: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M.-S. Honig red., *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke-Hampshire 2009.
185. Qvortrup J., W. A. Corsaro, M.-S. Honig red., *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke-Hampshire 2009.
186. Reynolds K. red., *Modern Children’s Literature*, New York 2005.
187. Rose J., *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children’s Fiction (New Cultural Studies)*, Philadelphia 1993.
188. Różycki B. W., *Zachodnie kresy Rzeczypospolitej: wzdłuż granicy na Odrze i Nysie: nie tylko przewodnik*, Piastów 2011.
189. Rzymowski W., *Poeci drobnych istnień*, „Prawda” 1914, t. 14.
190. Schlögel K., *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, tłum. I. Drozdowska, Ł. Musiał, Poznań 2009.
191. Schwalbe M., *Unlocking the Iron Cage the Men’s Movement, Gender Politics, and American Culture*, New York 1996.
192. Sedlaczek S. M. red., *Harcerstwo. Praca zbiorowa*, Warszawa 1922.
193. Skworz J., *Adaś Mickiewicz. Łobuz i mistrz*, Poznań 2017.
194. Słany K. red., *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa 2018.
195. Steinberg S. R., J. L. Kincheloe red., *Kinderkulture. The Corporate Construction of Childhood*, Boulder 2011.

196. Szczuka K., *Kopciuszek i maskarada kobiecości*, w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002.
197. Sztachelska J., *Czytanie Smilesa*, w: *Książka pokolenia. W kręgu lektur polskich doby postyczeniowej*, red. E. Paczoska, J. Sztachelska, Białystok 1994.
198. Sztachelska J., *Bohater z gombrowiczowską gębą albo stare i nowe spory o polską tożsamość (Z Sienkiewiczem w tle)*, w: *Mity tożsamości, mity rozdziwienia*, red. L. Wiśniewska, Bydgoszcz 2008.
199. Sztachelska J., *Od Darwina do mitu. Rzecz o Adolfie Dygasińskim*, „Litteraria Copernicana” 2009, nr 2.
200. Szycówna A., *Pedologia, czyli nauka o dziecku*, Warszawa 1910.
201. Szymborska K., *Children Studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem*, „Teksty Drugie” 2016, nr 4.
202. Szymborska K., *W laboratorium children studies. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie naukowym*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.
203. Szymborska K., *W metodologicznym tyglu Children Studies*, w: *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szymborska, Białystok 2014.
204. Szymborska K., *Mors immatura. Dziecko i śmierć w literaturze i kulturze drugiej połowy XIX i w początkach XX wieku (na tle europejskim)*, Kraków 2019.
205. Szymborska K., *Po drugiej stronie lustra? Dygasiński jako (bajko)pisarz*, w: *Literatura niewyczerpana. W kręgu mniej znanych twórców polskiej literatury lat 1863-1914*, red. K. Fiołek, Kraków 2014.
206. Szymborska K., „*Pottluczone kawateczki nieśmiertelności*”. *Przygody Piotrusia Pana J. M. Barriego*, „Filoteknos. Literatura Dziecięca–Mediacja Kulturowa–Antropologia Dzieciństwa” 2013/14, nr 4.
207. Szymborska K., *Sila chłopięcej afirmacji (Sienkiewicz i boyology)*, w: *Sienkiewicz polityczny, Sienkiewicz ideologiczny*, red. M. Gloger, R. Koziółek, Warszawa 2016.
208. Szymborska K., *Synowie Szeherazady i potomkowie Kopciuszka, czyli genderowe mityfikacje w twórczości Karola Dickensa*, w: *Charles Dickens – refleksje, inspiracje, (re)interpretacje*, red. E. Kujawska-Lis, A. Kwiatkowska, Olsztyn 2014.
209. Śliwierski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
210. Świtalska-Jopek A., *Symbole przemiany. Dzieło alchemiczne i proces wewnętrznego rozwoju w baśni o Kopciuszku*, w: *Siostry i ich Kopciuszek*, red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, Gdynia 2002.
211. Tatar M., *Enchanted Hunters: The Power of Stories in Childhood*, New York 2009.
212. Trentowski B., *Chowanna, czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842.
213. Ungeheuer-Gołąb A., *Siedząca na drzewie... W poszukiwaniu żeńskich wzorców osobowych w literaturze dla dzieci*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży. W kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.
214. Veerman P. E., *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, Boston–London 1992.

215. Waaldijk K., *Janusz Korczak, Pioneer of Children's Rights*, w: *Children's Rights and Residential Care in International Perspective*, red. W. de Boer i in., Amsterdam 1996.
216. Wachowicz B., *Dom Sienkiewicza*, Warszawa 2000.
217. Wachowicz B., *Marie jego życia*, Warszawa 1985.
218. Wachowicz B., *Druhno Oleńko! Druhu Andrzeju! Gawęda o twórcach Harcerstwa Polskiego Oldze i Andrzeju Matkowskich*, Warszawa 1995.
219. Wais J., *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, Warszawa 2007.
220. Waksmund R., *Dzieci-plemię nieznanne. Od folklorystyki do etnografii dzieciństwa*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3.
221. Wall J., *Childism: The Challenge of Childhood to Ethics and the Humanities*, w: *The Children's Table: Childhood Studies and the New Humanities*, red. A. M. Duane, Athens-GA 2013.
222. Waller A., *Deep into Nature: Ecology, the Environment and Children's Fiction*, Lichfield 2009.
223. Walsh S., *Child/Animal: It's the 'Real' Thing*, „The Yearbook of English Studies” 2002, t. 32.
224. Waterman N., *Jakim chłopiec być powinien*, tłum. J. M., Warszawa–Kraków 1913.
225. Waterman N., „Boy Wanted”, Toronto 1906.
226. Weaver J. A., *Educating the Posthuman, Biosciences, Fiction, and Curriculum Studies*, Rotterdam–Boston–Taipei 2010.
227. Weber S., *Wrażliwy Wojownik*, Warszawa 2007.
228. Wiczorkiewicz A., *Piotruś Pan w Ogrodach Kensingtonskich Jamesa Matthew Barriego. Kontekst–interpretacja–przeład*, Lublin 2018.
229. Witek-Malicka W., *Dzieci z Auschwitz-Birkenau. Socjalizacja w obozie koncentracyjnym na przykładzie Dzieci Oświęcimia*, Kraków 2013.
230. Wolny H., „Cudowne bajki” Dygasińskiego, w: *O Adolfe Dygasińskim. Materiały z sesji naukowej w 75-lecie śmierci pisarza. Kielce 18–19 maja 1977*, red. H. Wolny, Kielce 1979.
231. Wolny H., *Literacka twórczość Adolfa Dygasińskiego. Studia*, Kielce 1991.
232. Wołoszyn S., *Korczak*, Warszawa 1978.
233. Wood N., *A (Sea) Green Victorian: Charles Kingsley and the Water-Babies*, „The Lion and Unicorn” 1995, nr 19.
234. Woźnowski W., *Dzieje bajki polskiej*, Warszawa 1998.
235. Wróblewska V., *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, w: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
236. Wróblewski M., *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Toruń 2019.
237. Wyse D. red., *Childhood Studies. An Introduction*, Oxford 2004.
238. Yousafzai M., *Malala i jej czarodziejski ołówek*, Lublin 2018.
239. Yousafzai M., Ch. Lamb, *To ja, Malala. Historia pakistańskiej dziewczyny, która z narażeniem życia walczy o prawa kobiet i ich dostęp do edukacji*, tłum. M. Moltzan-Małkowska, Warszawa 2014.
240. Zawada J., *Jak prowadzić pracę skautową. Wskazówki dla instruktorów skautowych oraz program pracy skautowej (zastosowane do potrzeb młodzieży szkolnej)*, Kraków 1913.

241. J. Zgodziński, *Z Korczakiem w harcerstwo!*, w: *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, red. G. Miłkowska, K. Stech, Zielona Góra 2011.
242. Ziege G. P., *For the Good of the Children: A History of the Boys and Girls Republic*, Detroit 2003.
243. Zoe J., *Children's Literature and the Posthuman: Animal, Environment, Cyborg*, New York 2015.
244. Żawrocki O., *Wskazówki dla Skautmistrzów*, „Czuj Duch. Środowiskowy krąg instruktorski im. Andrzeja Małkowskiego. Hufiec Tatrzański” 1981, nr 4.



# INDEKS

## A

Abrams Jeremiah 263  
Adamiak Marzena 164  
Adams Nehemiah 121, 122  
Agamben Giorgio 53, 57, 263  
Alaimo Kathleen 29, 267  
Alcott Lusia 195, 243, 263  
Alexander Christine 41, 42, 43, 45, 268  
Alighieri Dante 250  
Allison James 17, 35, 37, 266  
Althusser Louis 217, 263  
Amicis Edmund de 195, 243  
Andersen Hans Christian 172  
Antoniewicz Karol 119, 120  
Appel Charles 234  
Araszkiewicz Agata 226, 263  
Ariès Philippe 48, 53, 180, 220, 263  
Ashwood Daisy 42  
Axer Jerzy 204, 244, 263

## B

Bacchilega Cristina 177, 179, 263  
Bachelard Gaston 106, 107, 108, 129,  
130, 131, 196, 263  
Bachtin Michaił 91, 263  
Badeni Jan 119  
Baden-Powell Robert 84, 194, 195, 201,  
203, 206, 207, 237, 238, 241  
Badinter Elisabeth 196, 219, 221, 222,  
223, 236, 248, 263  
Bailly Lionel 107, 263  
Baluch Alicja 45, 176, 263  
Banasiak Bogdan 178, 220, 265  
Banerjee Jacqueline 130  
Barnes Earl 72  
Barrie James Matthew 5, 87, 97, 133,  
134, 136, 137, 138, 139, 140, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 148, 151,  
152, 154, 155, 254, 269, 270, 271

Barthes Roland 159, 174, 229  
Bartoletti Susan Campbell 263  
Baudrillard Jean 152, 154, 173, 236  
Bauman Zygmunt 67  
Bąk Piotr 217  
Belabbes Amina 142, 263  
Bełza Władysław 254  
Benjamin Walter 162  
Bernstein Robin 20  
Bettelheim Bruno 67, 77, 78, 88, 175,  
196, 226, 263  
Beylin Karolina 222  
Bielik-Robson Agata 55, 118, 120, 121,  
128, 213, 263  
Bienias Agnieszka 49, 265  
Binet Alfred 72  
Bińczycka Jadwiga 79, 263, 268  
Birkenmajer Józef 195  
Blackford Holly 24, 41  
Blake William 166  
Bloom Harold 171, 213, 214, 263  
Blot François René 117, 121  
Bly Robert 195, 196, 263  
Bodkin Maud 263  
Boer Wies de 79, 271  
Boguszewska Helena 7, 263  
Bokszczanin Maria 205  
Bolecki Włodzimierz 174, 263  
Bonnet Sabine Melchior 109, 268  
Boocock Sarane Spence 36, 37  
Borucki Marek 40, 263  
Bouchet Henri 237  
Bowman Vibiana 16, 17, 19, 22, 264  
Boy-Żeleński Tadeusz 53, 159, 268  
Brach-Czaina Jolanta 132  
Braidotti Rosi 49, 50, 60, 264  
Bratkowska Katarzyna 226  
Brett Sylvia 136  
Brzozowska-Brywczyńska Maja 26, 27,  
264

Brzózka Aleksander 141, 142, 143  
Buchel Charles 137  
Budrewicz Zofia 211, 244, 263, 264  
Bujnicki Tadeusz 204  
Butenko Bogdan 175  
Butler Judith 20, 219

## C

Campbell Joseph 244, 245, 247, 255,  
264  
Cannella Gaile S. 16, 267  
Carroll Lewis 87, 97, 98, 100, 105, 108,  
109, 110, 113, 136  
Cataluccio Francesco 133, 139, 142,  
143, 161, 165, 167, 264  
Cecla Franco La 242, 250, 251, 264  
Chama Thandiwe 39  
Chęciński Jan 256  
Chociszewski Józef 195, 239  
Chrisman Oscar 72, 234  
Christensen Pia 35, 264  
Chudak Henryk 107, 129, 263  
Chwin Stefan 116, 266  
Ciesielska Marta 70  
Cieślukowski Jerzy 26, 34, 99, 248, 264  
Cixous Hélène 43, 109, 264  
Clarke John 17, 30, 264  
Clark James 72  
Coats Karen 133, 145, 149, 264  
Coles Robert 37, 264  
Collodi Carlo 254  
Comte Auguste 100  
Corsaro William A. 17, 31, 35, 37, 264,  
269  
Cunningham Hugh 264  
Curtin Jeremiaś 257  
Czabanowska-Wróbel Anna 264  
Czernow Anna Maria 264  
Czerwińska-Rydel Anna 40, 264, 265

## D

Daly Mary 171  
Danek Danuta 175, 196, 263  
Dauzenroth Erich 265  
Dawid Jan Władysław 73  
Dąbrowska Izabela Edyta 83  
Defoe Daniel 256, 257, 258, 259  
Dekkers Midas 49, 265  
DeMause Lloyd 265  
Derrida Jacques 177  
Descartes René 51  
Detrick Sharon 80  
Dewey John 30  
Dickens Charles 5, 67, 97, 219, 221,  
222, 223, 224, 225, 226, 228, 229,  
230, 231, 265, 270  
Dobrin Sidney I. 265  
Domańska Ewa 15, 16, 33, 265  
Drewniak Łukasz 184  
Drozdowska Izabela 152, 161, 269  
Duane Anna Mae 19, 63, 77, 265, 271  
Dybel Paweł 146, 265  
Dygasiński Adolf 5, 69, 98, 99, 100,  
101, 102, 103, 104, 105, 106, 108,  
109, 110, 111, 112, 113, 128, 129,  
195, 257, 270, 271  
Dziadek Adam 157, 265

## E

Eichelberger Wojciech 178, 180, 181  
Eichsteller Gabriel 78, 82, 265  
Eliade Mircea 196, 265  
Erikson Erik 19, 265  
Ewing Juliana 115, 124, 125, 269

## F

Faber Fryderyk William 118  
Falski Maciej 52, 267  
Feldstein Richard 134, 150, 265  
Fink Bruce 134, 150, 265

Fiołek Krzysztof 98, 270  
 Fishel Deirdre 199, 265  
 Fiut Aleksander 43, 156, 157, 159, 167,  
 168, 265  
 Flangan Edward Joseph 92, 193  
 Flowers Betty Sue 255, 264  
 Forbush William Byron 265  
 Foucault Michel 50, 178, 179, 220, 265  
 Franaszek Andrzej 163, 164, 265  
 Franz Marie-Louise von 133  
 Freud Zygmunt 150, 250  
 Frye Northrop 265  
 Fukuyama Francis 57, 265

## G

Gadamer Hans-Georg 19  
 Gannon Susanne 265  
 Gasell Arnold 19  
 Gennep Arnold van 245  
 Gębarski Sfejan 243  
 Gibson William 191, 192, 201, 232, 265  
 Giergielewicz Mieczysław 203, 204, 265  
 Gilead Sarah 142  
 Gillette Douglas 197, 245, 246, 247, 268  
 Gloger Maciej 201, 270  
 Goethe Johann Wolfgang von 55  
 Gonick Marnina 265  
 Gorczyńska Renata 163, 266  
 Górski Jarosław 196, 265  
 Graban-Pomirska Monika 226, 263,  
 267, 268, 270  
 Grabowska Zofia 195, 243, 263  
 Graczyk Ewa 226, 263, 267, 268, 270  
 Grahame Kenneth 87  
 Grant Julia 221, 266  
 Greenhorn Stephen 79, 80, 89, 266  
 Greenway Betty 124, 269  
 Grimm Jakub 102, 175  
 Grimm Wilhelm 102, 172, 195, 251  
 Grodzki Bogusław 158  
 Grudzińska Anna 237  
 Gruszecki Artur 98, 99

Gurian Michael 266  
 Guśniewska Marta 175, 183, 184, 185

## H

Haase Donald 171, 180, 266  
 Hall Granville Stanley 16, 72, 73, 190,  
 237, 266  
 Hammarberg Thomas 84, 88  
 Hart Roger 84, 85, 86, 90, 93, 266  
 Hartwig-Sosnowska Jolanta 266  
 Heaney Seamus 162, 163, 266  
 Heidegger Martin 19, 31, 58, 110, 123,  
 124, 129, 213, 266  
 Helgren Jennifer 21, 266  
 Honig Michael-Sebastian 17, 31, 269  
 Hoose Phillip 37, 266  
 Houston Gail Turley 221, 222, 230, 266  
 Huizinga Johan 198, 266  
 Hunt Leigh 147  
 Hunt Peter 87, 142, 147, 266

## I

Illig Jerzy 165

## J

Jaanus Maire 134, 150, 265  
 Jacyno Małgorzata 26, 30, 35, 36, 266  
 Jakubowski Marian 82  
 James Adrian L. 16, 17, 266  
 James Allan 92, 194  
 James Allison 16, 30, 31, 254, 264, 266  
 Janion Maria 116, 266  
 Jarzebowski Claudia 266  
 Jarzębski Jerzy 42, 161, 264  
 Jenks Chris 30, 31, 37, 48, 235, 237, 266  
 Jonca Magdalena 122, 266  
 Joosen Vanessa 182, 266  
 Jorgensen Jeana 220, 266  
 Joteyko Józefa 25, 72, 73, 234, 266  
 Jung Carl Gustaw 116, 131, 247, 266

**K**

Kaczmarczyk Michał 29  
 Kahn Richard 21, 48, 49, 50, 59, 60, 268  
 Kamiński Aleksander 206, 207, 266  
 Kania Ireneusz 255, 264  
 Kaniewska Bogumiła 42  
 Kant Immanuel 53  
 Karpiński Wojciech 160, 161, 266  
 Karpowicz Stanisław 243  
 Kasdepke Grzegorz 71, 175  
 Kehily Mary Jane 17, 87, 220, 235, 266  
 Kidd Kenneth B. 21, 55, 197, 198, 224,  
 232, 234, 265, 267  
 Kielburger Craig 36, 267  
 Kieniewicz Jan 204  
 Kierkegaard Søren 117  
 Kimberly Ann Scott 37  
 Kimmel Michael 267  
 Kincheloe Joe L. 18, 19, 267, 269  
 Kingsley Charles 87, 110, 127, 128, 129,  
 132, 148, 271  
 Kipling Rudyard 55, 99, 124, 195, 205,  
 209, 223, 269  
 Kirchner Hanna 25, 66, 69, 70, 73, 96,  
 267  
 Klug Brian 29, 267  
 Kłosiński Krzysztof 244  
 Kołakowska Tamara 19, 269  
 Komendant Tadeusz 178, 265  
 Komornicka Maria 173  
 Konończuk Elżbieta 161, 267  
 Konopnicka Maria 99, 195, 243  
 Korczak Janusz 5, 25, 33, 65, 66, 67, 68,  
 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,  
 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,  
 96, 97, 255, 263, 264, 265, 267,  
 268, 269, 271, 272  
 Kordylewski Kazimierz 173  
 Kosman Marcei 204  
 Koss Agata 166  
 Kostecka Weronika 184, 185, 267

Kotlowitz Alex 47, 267  
 Kowalski Franciszek 243  
 Koziołek Ryszard 201, 204, 270  
 Kraska Mariusz 226, 267  
 Kristeva Julia 52, 267  
 Kujawska-Lis Ewa 219  
 Kulickowska Krystyna 204, 267  
 Kurecka Maria 198, 266  
 Kwiatkowska Anna 219, 270

**L**

Lacan Jacques 99, 105, 106, 107, 109,  
 111, 133, 134, 137, 146, 150, 263,  
 264, 265, 267  
 Lagerlöf Selma 132, 164  
 Lamb Christina 39, 271  
 Lang Hermann 111, 155, 267  
 Langmuir Erika 115, 267  
 Lasoń-Kochańska Grażyna 256, 267  
 Leigh Hagan Kay 267  
 Lem Stanisław 173  
 Lenzer Gertrud 17, 29, 31, 32, 35, 267  
 Lesnik-Oberstein Karin 267  
 Leszczyński Grzegorz 26, 100, 139, 176,  
 228, 267, 268, 271  
 Leśmian Bolesław 173, 252  
 Lévinas Emmanuel 116, 120, 268  
 Lewańska Ariadna 159  
 Lewin Aleksander 25, 66, 69, 70, 73, 79,  
 96, 267, 268  
 Lewis Clive Staples 87, 97  
 Lewis Tyson E. 48, 49, 50, 59, 60, 268  
 Lifton Betty Jean 82, 83, 97, 268  
 Longfellow Henry Wadsworth 250  
 Lovitt William 58, 266  
 Lutosławski Kazimierz 202  
 Lutosławski Wincenty 209

**Ł**

Łopatka Adam 80  
 Ługowska Jolanta 122, 266

**M**

MacDonald George 110, 130, 131, 148  
Macleod David I. 191, 268  
Maddern Philippa 22  
Majchrowski Zbigniew 226, 268  
Malinowski Bronisław 250  
Małkowska Olga 39, 201, 206, 209, 268,  
271  
Małkowski Andrzej 84, 195, 201, 202,  
206, 207, 208, 209, 214, 217, 266,  
268, 271, 272  
Manlove Colin 130, 268  
Margalita Avishaia 211  
Margański Janusz 120, 268  
Markiewicz Henryk 265  
Markowski Michał Paweł 178, 265  
Mason Christopher P 268  
Massumi Brian 15  
McMaster Juliet 41, 42, 43, 45, 263, 268  
Mead George Herbert 30  
Mead Margaret 89, 93, 95, 190, 193,  
250, 268  
Melson Gail F. 268  
Meresiński Sławomir 204, 268  
Meumann Ernest 72  
Michalski Krzysztof 124, 268  
Mikołajko Zbigniew 150, 268  
Millati Piotr 42, 43  
Mills Jean 17, 219, 268  
Mills Richard 17, 87, 219, 268  
Milne Alan Alexander 87  
Miłkowska Grażyna 84, 272  
Miłosz Czesław 5, 43, 66, 156, 157, 158,  
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,  
166, 167, 168, 169, 170, 265, 266,  
268  
Molinari Luisa 35, 264  
Montaigne Michael de 53, 268  
Montgomery Florence 125, 126  
Montgomery Heather 220  
Moore Robert 197, 245, 246, 247, 268  
Murphy Arthur E. 30

Musiał Łukasz 152, 161, 269  
Muskat-Tabakowska Elżbieta 265  
Myer Gene 268  
Myers Margaret 221  
Myszkowski Krzysztof 158, 166

**N**

Natov Roni 9, 268  
Niesporek-Szamburska Bernadeta 185,  
270  
Nietzsche Friedrich Wilhelm 94  
Nikolajeva Maria 90, 148, 183, 268, 269  
Nikorowicz Zofia 119  
Nowak Katarzyna 40, 268  
Nycz Ryszard 211, 264

**O**

Ochab Maryna 220, 263  
Ogonowska Agnieszka 38, 269  
Olczak-Ronikier Joanna 66, 67, 71, 269  
Olech Joanna 175  
Olszańska Michalina 46  
Orzeszkowa Eliza 67, 69  
Ososiński Tomasz 165

**P**

Paczoska Ewa 235, 269, 270  
Paprocki Teodor 104  
Parsons Talcott 29, 31  
Péju Pierre 56, 57, 101, 145, 146, 249,  
250, 269  
Perkins Chip 20  
Perrault Charles 172  
Piaget Jean 19, 269  
Piasecki Eugeniusz 195, 202, 238, 269  
Pietrzak Maria 269  
Pietrzyk Bartłomiej 57, 265  
Piszczałowski Paweł 111, 267  
Plotz Judith 115, 124, 147, 148, 269  
Pluta Magdalena 56, 101, 269

- Pollack William 269  
 Poovey Mary 220, 269  
 Porawski Łukasz 46  
 Postman Neil 29, 47, 48, 269  
 Preston Cathy Lynn 180  
 Prokop Jan Tomasz 118  
 Propp Władimir 172, 269  
 Proust Marcel 158, 159  
 Prout Alan 30, 31, 37, 266  
 Prus Bolesław 67, 68, 69  
 Przewłocki Grzegorz 196, 263  
 Przyborowski Walery 101  
 Przyłuska-Urbanowicz Katarzyna 50,  
 269
- Q**
- Qvortrup Jens 17, 31, 269
- R**
- Rackham Arthur 138, 140, 148, 149  
 Radzikunas Helena 139, 140  
 Rancière Jacques 217  
 Reynolds Kimberley 269  
 Rilke Rainer Maria 165  
 Roach Joseph R. 20  
 Rogoszówna Zofia 133, 139  
 Rose Jacqueline 143, 269  
 Rothenberg Mira 56  
 Rousseau Jan Jakub 54, 69, 87, 220  
 Różycki Bogusław Wojciech 92, 194, 269  
 Rusinek Michał 139  
 Rzymowski Wincenty 269
- S**
- Safley Thomas Max 266  
 Salwa Mateusz 53, 263  
 Sapieha Jadwiga z Zamoyskich 119, 121  
 Schiller Friedrich 55  
 Schlögel Karl 152, 161, 162, 269  
 Schopenhauer Arthur 43  
 Schreiber Mieczysław 195, 202, 238,  
 269  
 Schwalbe Michael 269  
 Scott Kimberly Ann 36  
 Sedlaczek Stanisław 216, 269  
 Semczuk Teresa 66, 265  
 Sendyka Roma 211, 264  
 Serkowska Hanna 250, 264  
 Shakespeare William 99  
 Sienkiewicz Henryk 5, 67, 69, 99, 110,  
 111, 195, 201, 202, 203, 204, 205,  
 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212,  
 213, 214, 215, 216, 217, 218, 257,  
 258, 265, 268, 270, 271  
 Skawiński Jacek 122, 266  
 Skotnicki Marcel 243  
 Skworz Jakub 40, 269  
 Slany Katarzyna 114, 269  
 Słomczyński Maciej 139, 144  
 Smiles Samuel 193, 234, 235, 236, 237,  
 240, 241, 245, 270  
 Smolińska-Theiss Barbara 263  
 Sobkowiak Urszula 84  
 Spencer Laura B. 16, 17, 19, 22, 264  
 Spinoza Baruch 52  
 Staroń Andrzej 217, 263  
 Stech Krystyna 84, 272  
 Steinberg Shirley R. 18, 19, 269  
 Stendhal 113  
 Strumiłło Tadeusz 206  
 Suchodolski Bogdan 91  
 Suchowierska Agnieszka 175, 178, 180,  
 181, 182  
 Sully James 72  
 Sygietyński Antoni 103  
 Szczuka Kazimiera 231, 270  
 Sztachelska Jolanta 15, 105, 106, 213,  
 235, 270  
 Szulżycka Alina 26, 30, 35, 36, 266  
 Szyc Aniela 25, 26, 72, 234, 270  
 Szyborska Karolina 11, 15, 21, 28, 33,  
 98, 116, 136, 171, 201, 219, 270

**Ś**

Śliwierski Bogusław 72, 92, 193, 270  
 Świerczyńska-Jelonek Danuta 176, 271  
 Święch Jerzy 167  
 Świętochowski Aleksander 99, 110  
 Świtalska-Jopek Anna 227, 270

**T**

Taine Hipolit 100  
 Taleb Nassim Nicholas 213  
 Tatkiewicz Anna 107, 129, 263  
 Tatar Maria 125, 270  
 Tiszner Łukasz 169  
 Tittenbrun Jacek 195, 263  
 Tolkien John Ronald Reuel 87  
 Traba Robert 211  
 Trentowski Bronisław 72, 82, 194, 270  
 Tuwim Irena 130  
 Tylor Edward 100, 102

**U**

Umiński Władysław 258  
 Ungeheuer-Gołąb Alicja 255, 270  
 Urbanowska Zofia 132, 195, 254

**V**

Vasconcellos Colleen A. 21, 266  
 Veerman Philip E. 80, 270

**W**

Waldijk Kees 79, 271  
 Wachowicz Barbara 208, 271  
 Wais Jadwiga 108, 129, 172, 173, 249,  
 271  
 Waksmund Ryszard 26, 271  
 Waller Alison 271  
 Wall John 19, 77, 271  
 Walsh Sue 271  
 Wasserman Jakob 55

Waterman Nixon 192, 240, 241, 242,  
 244, 271  
 Wądołny-Tatar Katarzyna 40  
 Weaver John A. 58, 60, 271  
 Weber Stu 271  
 Wieczorkiewicz Aleksandra 271  
 Wirpsza Witold 198, 266  
 Wiśniewska Lidia 213, 270  
 Witek-Malicka Wanda 56, 271  
 Witkiewicz Stanisław 103, 104, 105  
 Wojnarowska Karolina 243  
 Wojtyga-Zagórska Wiesława 172, 269  
 Wolny Helena 100, 101, 104, 271  
 Wołoszyn Stefan 26, 66, 69, 70, 73, 76,  
 78, 96, 267, 271  
 Wood Naomi 271  
 Woźnowski Waclaw 102, 271  
 Wójcik-Dudek Małgorzata 185, 270  
 Wróblewska Violetta 176, 271  
 Wróblewski Maciej 271  
 Wyse Dominic 17, 30, 48, 264, 271  
 Wyss Johann Rudolf 256

**Y**

Yousafzai Malala 38, 39, 271

**Z**

Zabawa Katarzyna 140, 198, 264, 266  
 Zając Michał 176, 271  
 Załuski Walery 117  
 Zawada Jan 215, 216, 271  
 Zgodziński Jerzy 84, 272  
 Ziege Gay Pitman 272  
 Ziemińska Maria 237  
 Zoe Jaques 272

**Ż**

Żawrocki Oskar 214, 272  
 Żeromski Stefan 44, 45  
 Żuławski Jerzy 173

