

<https://doi.org/10.19195/0137-1150.176.4>

Data przesłania artykułu: 2.07.2021

Data akceptacji artykułu: 8.02.2022

ILONA GWÓŹDŹ-SZEWCZENKO

Uniwersytet Wrocławski, Polska

(University of Wrocław, Poland)

Powieść o formowaniu czy formująca? *Bildungsroman* w gorsecie czeskosłowackiej normalizacji

A novel about formation or a forming novel? *Bildungsroman* in the straitjacket of Czechoslovak normalisation

Abstract

The article discusses the variety of *Bildungsroman* novels for children and young adults in the context of Czech literature in the period of normalisation in the 1970s and 1980s. At the genesis of literature for an adult audience (understood as an autotelic creation) are the audience's expectations, motives and attitudes. The construction of the literary character also corresponds to this. In the case of works for the non-adult audience, the social functions of literature are somewhat reversed. From its inception, literature for children and young people has been closely connected to its educational function — it has therefore fulfilled utilitarian functions. The author aims to show how the *Bildungsroman*, by its character, i.e., as a novel about the formation of a character, was quickly adopted by writers of this type of prose. Based on its schema, a variant of the late Socialist Realist *Bildungsroman* developed, not so much showing the formation of the main character as (on the basis of the protagonist) normalising some ideals for the young viewer. The normalising *Bildungsroman* also brought about a new type of character, whom — in his (now forgotten) article — Jaroslav Vořáček called “the sanitary character.”

Keywords: *Bildungsroman*, normalisation, Czech literature for children and young people, model literary character, sanitary character

Román o formování, nebo román formující? Bildungsroman v korzetu československé normalizace

Shrnutí

Článek pojednává o románech pro děti a mládež v kontextu české literatury v době normalizace, čili v 70. a 80. letech 20. století. V genezi literatury pro dospělé (autotelický objekt) sám příjemce přichází s očekáváními, motivy a postoji. Tomu samozřejmě odpovídá konstrukce literárního hrdiny. V případě tvorby pro mladé čtenáře jsou společenské funkce literatury opačné. Literatura určená dětem a mládeži byla od svého prvopočátku spojena s výchovnou funkcí – plnila tak roli utilitární. Autorka se rozhodla představit, jak byl Bildungsroman vzhledem ke své povaze románu o formování hrdiny rychle přijat spisovateli tohoto typu prózy. Na základech jeho schématu se zrodila forma pozdě sorealistického Bildungsromanu, která nejenže ukazovala zrání hlavního hrdiny, ale (na jeho příkladě) i formovala mladého čtenáře v duchu normalizačních ideálů. Normalizační Bildungsroman přinesl rovněž nový typ hrdiny, jehož Jaroslav Voráček nazval ve svém (dnes již zapomenutém) článku „sanitárním hrdinou“.

Klíčová slova: Bildungsroman, normalizace, česká literatura pro děti a mládež, modelový hrdina, sanitární hrdina

U źródeł literatury dla odbiorcy dorosłego (rozumianej jako twór autoteliczny) stoją oczekiwania, motywy i nastawienia wysuwane przez tegoż czytelnika. Odpowiada temu również konstrukcja bohatera literackiego. W przypadku twórczości dla odbiorcy niedorosłego społeczne funkcje literatury — czyli ogólne zadania i cele, dla których jest ona wytwarzana, rozpowszechniana i odbierana przez społeczeństwo — są w pewien sposób odwrócone. Literatura przeznaczona dla dzieci i młodzieży od zarania była ściśle powiązana z funkcją wychowawczą — pełniła zatem funkcje utilitarne. Ewolucję, jakiej doświadczył ten rodzaj literatury, można określić za Krystyną Kuliczowską jako przejście „od dydaktyzmu do artyzmu” (1964, s. 5), aczkolwiek o tym, jak niejednowektorowa, ale też wyboista i nieoczywista była to droga, świadczy chociażby czeska literatura dla dzieci i młodzieży lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, czyli czasów tak zwanej normalizacji. Okres ten nie cieszy się w ostatnich czasach zainteresowaniem badawczym, brakuje także głębszych analiz w kontekście piśmiennictwa tego rodzaju.

Bohater prózy dla dzieci i młodzieży zmieniał się wraz z ewolucją pedagogiki rozwojowej, filozofii oraz technik narracyjnych, jednakże niejako „od zawsze” nad jego konstrukcją ciążyła funkcja wychowawcza. Do końca XVIII wieku dziecko w literaturze europejskiej było przedstawiane jako „byt nieukończony”, niedoskonały, a jednocześnie plastyczny, podatny na formowanie. Na początku XIX wieku pojawiają się tak zwane charaktery, czyli jednowymiarowe postaci dziecięce (czarno-białe, konstruowane na zasadzie *pars pro toto* — z wyodrębnieniem jednej dominującej cechy osobowości, na przykład niegrzeczny chłopczyk, pomocna dziewczynka), które miały być egzemplifikacją postaci godnych

lub niegodnych naśladowania dla młodego odbiorcy tejże prozy. Druga połowa XIX i początek XX wieku odchodzą od monolitycznego ujęcia postaci dziecięcej i portretowania jej przez pryzmat jednej charakterystycznej cechy. Coraz mocniej zaczyna być odkrywany wewnętrzny świat dziecka, chociaż wciąż w sposób bierny — akcentowany jest bowiem wpływ otoczenia na jego los, przy czym moc sprawcza samego dziecka i jego wybory nadal są dla pisarzy nieoczywiste. Pierwsze dekady XX wieku (mocno naznaczone teoriami psychoanalitycznymi) przynoszą opowieści dla dzieci i młodzieży koncentrujące się na psychologii bohatera oraz obrazujące jego przemiany i rozwój pod ścisłym wpływem otoczenia.

Czeska literatura powojenna wczesnych lat pięćdziesiątych obfituje w ideologicznie zaangażowane historie z uproszczonymi, schematycznymi konstrukcjami młodego bohatera. Biorąc pod uwagę, że reżim komunistyczny ukierunkował swoją propagandę przede wszystkim na postać dziecięcą jako istotę *tabula rasa* — plastyczny umysł niedotknięty historią, to właśnie dziecko stało się głównym motorem rozwoju wszelkiej dostępnej kultury, a temat dzieciństwa (jako okresu rozwojowego w życiu człowieka) okazał się wdzięcznym narzędziem do konstruowania wzorcowych bohaterów literackich (Urbanová, 2003, s. 83–86).

Do znaczących zmian w literaturze dla dzieci i młodzieży (a tym samym w architektonice bohatera dziecięcego) doszło w połowie lat pięćdziesiątych XX wieku. W 1956 roku pod patronatem Františka Hrubína zaczęło ukazywać się czasopismo „Zlatý maj” (istniejące do 1997 roku), które dało pierwszy impuls do rozwoju krytyki i teorii literatury dla dzieci i młodzieży w Czechosłowacji. Ów periodyk nie był jednak pierwszą platformą dyskusji o literaturze tego typu. Już pod koniec XIX wieku wychodziło bowiem czasopismo „Úhor” o podobnym ukierunkowaniu. Jak zauważył Augustin Jaroslav Doležal: „»Úhor« pracoval houževnatě a vytrvale k tomu, aby kniha pro mládež nesloužila jen účelům výchovným (tedy i didaktickým), ale aby byla (a to především) dílem uměleckým: nejen užitek, ale i krása” (1929, s. 80). Jednakże z biegiem czasu stało się ono mocno dydaktyzującym czasopismem *stricte* nauczycielskim, aż w końcu zniknęło z rynku. Podobny los spotkał powojenne pismo „Štěpnice”, które ukazywało się dość nieregularnie przez kilka lat i które również zgubiło odejście od krytycznego neutralnego spojrzenia i skierowanie uwagi ku dydaktycznemu moralizatorstwu (Janáčková, 1999, s. 19).

„Złote lata sześćdziesiąte” przynoszą chwilowe oswobodzenie omawianego typu literatury od natrętnie moralizatorskich i ideologicznych zobowiązań. Jak skonstatował Jaroslav Toman, autorzy prozy dla odbiorcy niedorosłego:

Zobrazovali vypjaté situace, vyhrocené konflikty, stresové stavy a deziluze, jimiž procházeli mladí protagonisté při střetávání s mravně narušeným a citově okoralým světem dospělých. Autoři, většinou spjatí s filmovou tvorbou, uplatňovali v této próze také netradiční umělecké postupy a prostředky zvýrazňující dětský aspekt, například vyprávěcí ich-formu, televizní a filmové řazení motivů a obrazů, dějové zkratky, dokumentární, faktografický nebo sociologický pohled aj. (Toman, 1992, s. 78)

Luzowanie obostrzeń nie trwało jednak długo. Interwencja wojsk państw Układu Warszawskiego brutalnie przerwała rozpoczęty proces zmian, po czym rozpoczęło się „przykręcanie śruby”, czyli przywrócenie znanych wzorców działania państwa komunistycznego. Nie ominęło to sfery kultury, a tym samym także literatury. Powrót do starych ram i towarzyszące mu represje trwały trzy lata, a całe dwudziestolecie 1969–1989 zostało przez komunistyczną nowomowę opatrzone przewrotnym pojęciem „normalizacji”, czyli umiarkowanej normalności — parafrazując tytuł znanej powieści Jaroslava Haška — w granicach realizmu socjalistycznego. To wszystko uniemożliwiło kontynuację tendencji zapoczątkowanych w „złoty latach sześćdziesiątych”, które w literaturze dla młodszego i najmłodszego odbiorcy przejawiały się bardziej zliberalizowanym klimatem i przyniosły uwolnienie od sztywnych oków wyznaczonych bezpośrednio wyrażonymi obowiązkami ideologicznymi, a co za tym idzie — również dydaktycznymi. I chociaż pierwiastek „etyczny” znów zaczął przeważać nad „estetycznym”, to należy przyznać, że nie oznaczało to prostej kontynuacji poetyki lat pięćdziesiątych, aczkolwiek literaturę skierowaną do młodszego i najmłodszego odbiorcy znowu traktowano jako spolegliwe narzędzie do kształtowania dziecięcego charakteru i ponownie próbowano włączyć ją do procesu wychowawczego. Dodatkowo — biorąc pod uwagę, iż wychowanie to (najszerzej) wszelkie zamierzone oddziaływania na dorastającego człowieka podejmowane w określonym celu; najczęściej oparte na dążeniu do wypracowania konkretnej postawy, umiejętności, aspektu osobowości, cechy charakteru czy sposobu myślenia (Nowak, 2008, s. 191) — oznaczało to przekazanie ściśle ustalonego systemu wartości.

Dla niniejszych rozważań najbardziej przydatna okazuje się definicja Andrzeja Tchorzewskiego, który przyjmuje, iż przez wychowanie rozumie się „wszystkie rodzaje działań społecznych, które charakteryzują się następującymi właściwościami konstytutywnymi: akomodacją, aproksymacją oraz indoktrynacją” (1993, s. 29). W jego ujęciu „akomodacja” to przystosowanie jednostki lub grupy do istniejących warunków i wymagań społecznych; „aproksymacja” to uświadomienie jednostkom ich możliwości, form zachowań, przybierających postać określonych powinności i wynikających z przynależenia do danej społeczności; z kolei „indoktrynacja” oznacza systematyczny i zorganizowany wpływ na poglądy i przekonania jednostek lub grup (por. Lorenc, 2015, s. 15). Tymi wszystkimi aspektami wychowania obarczona literatura dla niedorośłego odbiorcy, intensyfikując jej dydaktyzm, który badacze definiują jako:

Zespół funkcjonalnych elementów treści i formy utworu literackiego mających na celu swoiste ukształtowanie czytelnika, wpłynięcie na jego światopogląd, postawę, system wartości i przekonań, przekazywanie mu wzorów godnych naśladowania, zaleceń dotyczących życia zgodnego z aprobowanym przez autora systemem aksjologicznym, przestróg, użytecznych wiadomości itd. (Tylicka, Leszczyński, 2002, s. 94)

W prozie dla dzieci i młodzieży zaczął się kształtować specyficzny typ powieści, głównym bohaterem czyniącej postać pozornie niejednoznaczną i antymo-

delową, którą to odmianę literacką można by usytuować w kanonie tak zwanego *Bildungsroman* (z niemieckiego „powieść o formowaniu, powieść edukacyjna, rozwojowa”), ukazującego historię stopniowego uspołecznienia (socjalizacji) dziecka. Korzenie Bildungsromanu sięgają okresu mieszczańskiego realizmu w Niemczech. O tym rodzaju powieści, należącym do tak zwanej literatury młodzieżowej, Alicja Baluch pisze następująco:

Obejmuje on zazwyczaj znaczny wycinek z życia głównego bohatera, najczęściej dzieciństwo, lata szkolne oraz młodzieżowe, okres poszukiwań ustabilizowanego miejsca w społeczeństwie, a także celu życia w ogóle. Powieść rozwojowa czy edukacyjna tego typu nasączona jest optymizmem wypływającym z oświeceniowej koncepcji człowieka, a więc ufnością w możliwości jego pełnego rozwoju. (Baluch, 1998, s. 111)

Optymistyczna wiara w możliwość kształtowania dorastającego człowieka okazała się szczególnie atrakcyjna dla pisarzy dostosowujących się do decyzji wysuwanych przez czechosłowackich „normalizatorów”. Ponowne zaciśnięcie ideologicznego gorsetu pod koniec lat sześćdziesiątych spowodowało powrót do schematyzmu i wzmocnienie oddziaływania dydaktycznego literatury dla dzieci i młodzieży. Z tym że — jak już wspomniano — była ona pozbawiona ideologicznej nachalności cechującej literaturę lat pięćdziesiątych. Przyjęty model indoktrynacji był bardziej podstępny — zakładał bowiem (pozorne) rozluźnienie nacisków ideologicznych we wszystkich rodzajach literatury i dążył do przemycania ich w bardziej wysublimowany i niejednoznaczny sposób. Podobnie jak w literaturze dla dorosłego odbiorcy tu również obserwujemy wysyp powieści, których akcja rozgrywa się w zamkniętych, wyizolowanych społecznościach z wyeksponowaniem jednego bohatera, który znajdował się pod szczególną obserwacją. Chociaż tak zwana nowa fala lat sześćdziesiątych wniosła do literatury akcenty krytyki społecznej, ponieważ podejmowała tematykę błądzącego bohatera literackiego, który dojrzeźwa i formuje się w świecie moralnie niejednoznacznym czy nawet wykolejonym, to początek lat siedemdziesiątych oznaczał twardy powrót do tego, co teoria literatury nazywa „bohaterem wzorcowym”, czyli do postaci, która ma za zadanie ukierunkowywać życiowo młodego czytelnika i wpajać mu pozytywne (z punktu widzenia architektów normalizacji) wartości. Taki bohater jest inteligentny, dociekliwy, zdrowo ambitny i pewny siebie. Jest zawsze aktywny, a jeśli między nim a jego otoczeniem wystąpią jakieś nieporozumienia, zawsze zostaną one rozwiązane z obustronną korzyścią. Z punktu widzenia „normalizatorów” istotny okazywał się również wybór odpowiednich tematów. Przychylnie przyjmowano takie, które miały wieść do pozytywnej identyfikacji dzieci z socjalistyczną rzeczywistością, co w praktyce oznaczało obarczenie literatury funkcją socjalizacyjno-wychowawczą.

Należy podkreślić, że piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży tego okresu dzieli się wyraźnie na literaturę dla chłopców i dziewcząt — różnicuje się ją zatem ze względu na płeć bohatera, a zarazem wpisane w niego odbiorcy wirtualnego. Jeśli chodzi o książki dla chłopców, to tutaj szlak wyznaczył popularny w latach

sześciodziesiątych pisarz Jaroslav Foglar. Chociaż cenzorzy okresu normalizacji odnosili się do niego bardzo niechętnie ze względu na jego słabe zaangażowanie ideologiczne w latach sześćdziesiątych, to jego dzieła zainspirowały wielu twórców, co spowodowało wykrystalizowanie się swoistej linii foglarowskiej. Jego naśladowcy podjęli temat „chłopackiej” literatury przygodowej, pełnej napięcia i zwrotów akcji. Pisarski idiostyl Foglara widoczny jest na przykład w twórczości Miroslava Zapletala, lojalnego piewcy etosu skautingu i związanych z nim idei i ideałów. Świat powieściowy konstruował na wzór Foglara, jednakże zakotwiczył go w rzeczywistości realizmu socjalistycznego. W jego prozie często pokazywany jest proces dojrzewania, dorastania dziecka w socrealistycznym kolektywie. Miejscem akcji są plenery organizacji młodzieżowych (obozy skautingowe, spływy kajakowe), czyli tak charakterystyczna dla prozy lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zamknięta społeczność. Drobiazgowo (i z apoteozą) opisywane są codzienne czynności i rytuały skautingowej braci.

Opowieści tego typu były niezwykle popularne i podejmowało je wielu autorów, między innymi Zdeněk Slabý czy Vladimír Klevis. Najpoczytniejszym autorem tejże prozy był Vojtěch Steklač, który z powodzeniem rozwijał serie opowieści o chłopcu imieniem Bořík i jego kolegach z praskiej dzielnicy Holešovice. Stosował te same chwytły co Foglar, to znaczy: ujmował świat z perspektywy dziecka (jednak pryzmat ten trącił sztucznością, bo postaci zostały wyposażone w ideologiczny pancerz), a równocześnie (w celu uniknięcia indoktrynacyjnej nachalności, a zarazem uatrakcyjnienia narracji) wykorzystywał elementy literatury popularnej, na przykład powieści detektywistycznej czy kryminalnej.

Specyficzną linię prozy dla dzieci i młodzieży z dojrzewającym bohaterem przedstawiają dzieła przeznaczone dla dziewcząt, będące w zasadzie repliką, swoistym przedłużeniem dziewiętnastowiecznej konwencji gatunkowej. Co ciekawe, ten typ literatury gatunkowo ciążył wyraźnie ku powieści obyczajowej. Autorzy tego nurtu próbują przekonująco uchwycić życie swoich bohaterek, w tym jego bolesne strony. Pojawiają się takie motywy (nieraz dość drastyczne), jak śmierć rodziców, porzucenie dziecka, alkoholizm lub nawet ekscesy miłosne, ale wszystko (podobnie jak w prozie dla chłopców) w „granicach rozsądku”, czyli mówiąc w największym skrócie — są to modelowe aberracje i ich modelowe rozwiązania. Pisarzem, który najczęściej podejmował takie tematy i który cieszył się ogromnym zainteresowaniem czytelnictwem, był Stanislav Rudolf. Jego dzieła były bardzo poczytne, rozpoczynając od debiutanckiej powieści *Metráček aneb nemožně tlustá holka*, inicjującej cykl książek o dziewczynie, która pokonuje swoje psychiczne i społeczne niedostatki, a swoją wadę (nadwagę) przekuwa na sukces — zaczyna zajmować się lekkoatletyką.

Równolegle rozwijały się więc gatunek prozy dla chłopców — z motywami fabularnymi „paczek młodzieżowych”, wakacyjnych wyjazdów i obozów — oraz gatunek prozy dla dziewcząt, w którym przyszłe młode kobiety skutecznie radzą sobie z własnymi traumami i społecznymi barierami.

Prozę tę cechuje schematyzm fabularny, mocno opierający się na założeniach klasycznego Bildungsromanu. Ta specyficzna odmiana powieści, w której chodzi o ukazanie rozwoju człowieka w celu zaprezentowania etapów kształtowania się charakteru, w połączeniu z dezyderatami okresu normalizacji stała się opowieścią o powstawaniu obywatela państwa socjalistycznego. *Bildungsroman* okazał się zatem swoistą matrycą do zilustrowania rozwoju bohatera w sensie społecznym, czyli rozumiejącego mechanizmy rządzące otaczającym go światem i funkcjonującym w tym świecie. Powieści te były posadowione na schematach fabularnych, które miały być dla odbiorcy atrakcyjne i niejednoznaczne.

Podchodząc do analizy nieco proppowsko, można wyodrębnić w omawianych utworach pewne stałe punkty. Jak już wspomniano, bohater żyje lub jest związany z pewną wyodrębnioną społecznością, nie jest statyczny, ewoluuje i to rodzi powstanie jakiegoś problemu lub realiów powodujących jego niezadowolenie itp. W związku z tym poszukuje wyjścia z sytuacji. Ta aktywność popycha go do poszukiwania rozwiązań poza swoim małym światem, bohater na przykład zawiera nową znajomość, zapisuje się do klubu sportowego, wstępuje do skautów — czyli poszukuje czegoś poza oswojoną przestrzenią społeczną. Kolejny etap to czas przebywania poza swoim rodzimym środowiskiem — próba odnalezienia się wśród nieznanymi wartości (często bohater wstępuje wówczas na tak zwaną złą drogę, wchodzi w konflikty, zawiera nieciekawe znajomości, ociera się o niebezpieczne sytuacje, a nawet balansuje na krawędzi prawa). Tu właśnie występuje zasadnicza różnica względem powieści młodzieżowej lat pięćdziesiątych, w której natychmiast znajdował się „przewodnik” (mentor, nauczyciel, kolega z organizacji partyjnej) naprowadzający bohatera na dobrą drogę. Powieść normalizacyjna nie korzysta z tego chwytu. Opierając się na poetyce Bildungsromanu, pokazuje proces zachodzący wewnątrz postaci, co ma za zadanie uprawdopodobnić jego ewolucję. Na tym etapie bohater porusza się poza swoim „stadem” albo podważa jego wartości. Poszukiwanie oznacza zatem stawianie pytań, popełnianie błędów, zbaczanie z drogi, którą podążał dotychczas, a często także bunt i próbę zerwania kontaktu ze swoim środowiskiem. Poznając ten „inny świat”, bohater doznaje jednak rozczarowania i tym samym wchodzi w kolejny etap — znajdowania odpowiedzi na nurtujące go pytania, czyli odnalezienia drogi, którą powinien podążać. Najczęściej jest to proces wracania w ustalone koleiny (czyli powrót do „stada”: rodziny, kolektywu szkolnego, klubu sportowego itp.).

W odróżnieniu od właściwego Bildungsromanu postać nie przechodzi rozwoju w sensie psychologicznym, ale społecznym (a podskórnie — ideologicznym). Staje się bohaterem modelowym, chociaż przez jakiś czas zdawała się realizować wyznaczniki bohatera antymodelowego — czym zdobywała sobie sympatię odbiorcy zewnątrztekstowego, który akceptował ją wraz z jej „wadami”. Utożsamienie się z postacią niejednoznaczną, „wadliwą” i popełniającą błędy jest o wiele łatwiejsze niż z wyidealizowanym, nieskazitelnym i niezyciowym wzorem do naśladowania. Wtedy wreszcie następuje etap czwarty, czyli *happy end* — powrót

do pierwotnej społeczności. Postać wraca na łono swojej wspólnoty, gdzie zostaje przyjęta jak biblijny syn marnotrawny — bez wyrzutów i pouczenia. Natrętne moralizatorstwo nie jest tu konieczne, a dydaktyzm zawarty jest w osiągniętej postawie bohatera, który rozumie, że istniejący ład i porządek, a więc cała organizacja świata, są prawidłowe i jedynie słuszne. Tym samym wtapia się w „stado”. Utożsamiony z nim odbiorca zewnętrzny, postrzegający świat przedstawiony jako prezentację świata realnego, widzi również analogię w tym porządku aksjologicznym. Istotne było bowiem, żeby sam czytający dostrzegł kontrast między postacią na początku powieści a osobą, którą stała się ona po przeobrażeniach, jakie w niej zaszły. Odnosząc się do proppowskich kategorii, należy wskazać, że rolę „pomocnika” odgrywa tutaj sam bohater, ale jego wsparcie nie jest ukierunkowane na inne postaci wewnętrztekstowe. Bohater ma pomóc odbiorcy zewnętrztekstowemu, czyli młodemu czytelnikowi, który właśnie jest w procesie pisania własnego życiowego Bildungsromanu.

W związku z tym, że literatura dla dzieci i młodzieży była ważnym elementem „znormalizowanego” wychowania, produkcji literackiej towarzyszyła dyskusja metaliteracka nad konstrukcją samego bohatera literackiego. Różnorakie ujęcia tej problematyki pojawiły się na łamach wspomnianego już opiniotwórczego czasopisma „Zlatý máj”. Jaroslav Voráček postawił wówczas pytanie, czy postać głównego bohatera jest w ogóle jeszcze zasadna i czy nie należałoby raczej dokonać przesunięcia akcentów na inne aspekty świata przedstawionego, zmniejszając rolę postaci wewnętrztekstowych i dokonując ich „cyrkulacji”. Chociaż i on podkreślał, że persona literacka jest niejako pośrednikiem przekazu odautorskiego, to jednak owa „cyrkulacja” polegająca na większej liczbie bohaterów (bez wysuwania jednego na pierwszy plan) miała prawdopodobnie służyć bardziej kompleksowemu spojrzeniu na wyeksponowany w danym dziele problem i sprawić, by postaci były wielowymiarowe (Voráček, 1977).

W 1979 roku wybitny znawca omawianego rodzaju literatury, Otakar Chaloupka, również w czasopiśmie „Zlatý máj” opublikował pierwszą część szeroko zakrojonych rozważań, zatytułowanych *Hrdina v literatuře pro děti a mládež* (1979a). W artykule badacz analizuje typy bohaterów literackich — dokonując także ich wartościowania i wskazując na niebezpieczeństwa płynące chociażby z nadmiernego wyeksponowania tak zwanego bohatera antymodelowego, albowiem „kompenzační literatura bývá obvykle po umělecké stránce spíše slabší” (Chaloupka, 1979a, s. 152). Oprócz motywacji „estetycznej” użył on (we wspólnej pracy z Vladimírem Nezkusilem) także argumentu „etycznego” — wyraził bowiem zaniepokojenie, że może to prowadzić do prób naśladowania takiej postaci przez młodych czytelników. Już wcześniej obawiał się, że zbytnia ekspozycja bohatera antymodelowego mogłaby doprowadzić do rozmycia i pozbawienia atrakcyjności bardziej pożądanego tak zwanego bohatera modelowego, gdyż „vtažen do vnitřního prostoru uměleckého textu, ztotožňuje se dětský čtenář na čas s jeho hrdinou, cítí se stejně silný a stejně schopný jako on” (Chaloupka, Nezkusil, 1973,

s. 43). Jak zauważa Helena Starzec: „o wiele łatwiej jest poznawać człowieka przez model literacki ułatwiający procesy utożsamiania. Wiedza o życiu [...] osiągnięta jest [...] przez znalezienie wspólnoty losu, wspólnoty odczuć — własnych i bohatera” (1980, s. 66–67). Należy dodać, że przed zbytnią polaryzacją bohaterów ostrzegала już w 1960 roku Helena Šmahelová: „Jde jen o to, aby spisovatel jemně a citlivě dozoval, aby nepřeháněl ani černé ani bílé, aby se zkrátka životní pravdy držel za každou cenu” (1960, s. 159).

Prześledzenie tej dyskusji doprowadziło do odnalezienia innego artykułu, w którym jego autor podjął się analizy specyfiki bohatera wewnątrztekstowego literatury dziecięcej, co przyniosło wnikliwą i jakże trafną jego diagnozę.

Pod koniec okresu normalizacji, u progu przemian, które zmieniły bieg (ale też postrzeganie historyczno- i teoretycznoliterackie) piśmiennictwa poświęconego odbiorcy niedorosłemu, ukazuje się niepozorna uwaga opatrzona opisowym tytułem *Literatura pro děti a mládež (nejen roku 1988)*. Jej autor, Jaroslav Voráček, wciąż pozostając w retoryce dyskursu normalizacyjnego (już we wstępie zaznacza bowiem, że analizy prowadzone są przez pryzmat tego, „jak tato literatura plní své esteticko-výchovné čtenářské úkoly” — Voráček, 1989, s. 1) — chociaż przy dostrzeżeniu rozpoczynających się właśnie zmian społeczno-ekonomicznych — postuluje, że omawiając twórczość dla odbiorcy niedorosłego, warto wziąć pod uwagę również inne pomijane kryterium, czyli podmiot twórczy, który w strukturze dzieła zawiera nie tylko swoją subiektywną poetykę czy własne doświadczenie, ale też swoje wyobrażenie o świecie (1989, s. 1). Krytyk nie opiera już swoich rozważań tylko na „prozie dnia codziennego”, ale bierze na warsztat także dzieła podejmujące tematykę historyczną czy też o charakterze science fiction, lecz zmierzające (jego zdaniem) do uchwycenia czasów obecnych (z perspektywy przyszłości i przeszłości) — co przecież było nierzadkim zabiegiem stylizacyjnym twórców okresu normalizacji.

Uzupełniająca informacja zawarta w nawiasowym dopowiedzeniu do tytułu „nie tylko z roku 1988” wskazuje, że autor widzi szerszy zakres opisywanego zjawiska i swoje rozważania rozciąga na jego całość. Zaskakujące jest, że krytyk tak mocno osadzony w swoich czasach i wciąż analizujący literaturę z pozycji marksistowskiej był zdolny do takiego osądu ówczesnej produkcji piśmienniczej. Koncentrując się na opisanie pewnego schematu prozatorskiego, dostrzega jednak istnienie dzieł przełamujących tę tendencję, jak chociażby *Lukášova naděje* Petra Křenka z 1984 roku, ale zdaje sobie sprawę, że to „perły na dnie”, a nie standard pisarstwa dla dzieci i młodzieży. Zauważa, że w większości tego typu książek komunikacja autora tekstu z odbiorcą jest zaburzona, prowadzona jakby z pewnej odległości, jest dla czytelnika obca. Świat przedstawiony jest zniekształcony i nieprawdziwy, a dialogi wewnątrztekstowe sztuczne i nierealne, przy czym zwraca uwagę, że zabiegi i chwyt literackie stosowane w latach pięćdziesiątych nie znajdują (i nie mogą znaleźć) zastosowania, ponieważ:

Svět literárních dialogů mezi dospělými a dětmi je potom jakoby polootevřený-polouzamčený, nevyřčený naplno, jako by chtěl něco zastírat, chránit nebo tomu nechtěl věřit. Nebo reaguje prostředky a postoji neadekvátními, zastaralými a konzervativními, jež proto také nemohou být — jako byly před 30–40 lety — úměrně účinné. (Voráček, 1989, s. 1)

Podkreśla przy tym, że:

Literatura si v těchto případech dává správné záměry i velké cíle, avšak tvůrčí realizace a užité postupy je jakoby utlumí, rozmělní, což má důsledky v oslabené čtivosti textu, v tom hlavním — čtenář není přesvědčen, není zcela získán a kolísá. (Voráček, 1989, s. 3)

Według Voráčka odbiorca ma poczucie, iż „postać dorosłego” ciągle stoi nad dzieckiem w roli swoistego anioła stróża i trzyma nad nim pieczę, co przywodzi go do ukucia pojęcia literatury i bohatera „higienicznego”:

A přitom jim ještě rádi radíme, stojíme nad nimi, držíme nad dětskými postavami patronát a tím vším vlastně ochuzujeme vstupy do dnešního problémového světa. Takové sanitární dětské a dospělé postavy, taková sanitární literatura, přes nesporně zajímavé literární náměty z techniky, sportu, dějin rozhlasu atp. nemůže sehrát prostřednictvím výše pojmenovaných postav významnější motivační roli u dětských čtenářů. (Voráček, 1989, s. 3)

Jak jednak widać, teoretykowi przyświeca inny cel niż badanie autotelizmu literatury (wyklucza to przyjęta optyka badawcza), a dystans do opisywanej produkcji literackiej jest niewielki. I chociaż na opisywane zjawiska nie mógł spojrzeć z dystansu czasowego, to jego spostrzeżenia są bardzo wnikliwe, uargumentowane, zasadne i zaskakująco trafne.

Rozważania Voráčka nie uszły uwadze Otakara Chaloupki, który wyekspozował pojęcie „bohatera higienicznego” już w tytule swojego artykułu: *Sanitární hrdina — hrdina s otazníkem* i rozpatrując tę propozycję terminologiczną, pokusił się o jej definicję:

Sanitárním hrdinou je míněn takový hrdina prózy pro děti, který v sobě nenese přesvědčivé rysy dnešního dětství, skutečných dětských prožitků a skutečného vztahu dítěte ke světu, ale který jaksi přispěchává čtenáři na pomoc svým příkladem, svými radami, svou modelovostí, který prostě vůči dítěti má podobnou roli jako vůči nemocnému sanitka, odvázející ho do nemocnice. Na výraz sanitární hrdina lze však vztáhnouti ten význam adjektiva sanitární, jenž se vžil až v posledních letech a který známe ze sousloví sanitární den, sanitární zařízení, tj. význam vážící se k úklidu, čistotě, uvádění věci do pořádku.

Sanitární hrdina jako by dělal obě — přispěchával na pomoc dítěti a zároveň uváděl do pořádku představu o dítěti, přinášel mýdlo, kartáč a ručník, aby vposledku vše vypadalo lépe a úpravněji. (Chaloupka, 1989b, s. 196)

Chaloupka wyraził wówczas nadzieję, że ta metafora może stać się pełnoprawnym terminem historycznoliterackim. Podjęte przeze mnie rozważania (po ponad 30 latach) utwierdzają — jak sądzę — w przekonaniu, że warto powrócić do tego pojęcia, albowiem znakomicie oddaje ono charakter bohatera późnosocrealistycznej powieści rozwojowej okresu normalizacji. Celnie ilustruje postać wewnątrztekstową, która w pewien sposób zapełniła pustą przestrzeń po dydaktycznym podmiocie tendencyjnego realizmu lat pięćdziesiątych, a jednocześnie

nie mogła być kontynuacją zindywidualizowanego bohatera lat sześćdziesiątych. Aczkolwiek nieco ironiczne określenie Chaloupki, iż był to „bohater pierwszej pomocy”, wskazuje, że wciąż mamy do czynienia z postacią iluzyjną, nieprawdziwą, daleką od podmiotu „życiowej prawdy” (1989b, s. 197).

Gorset normalizacyjny spowodował wykrystalizowanie się w literaturze dla dzieci i młodzieży powieści społeczno-obyczajowej o mocnej, aczkolwiek schematycznej, podbudowie socjopsychologicznej. Pisarze (świadomie lub nie) odwoływali się do tradycji Bildungsromanu i wykorzystując mechanizmy rządzące psychiką dojrzewającego człowieka (wątpliwości, sprzeciw, bunt, rozterki, poszukiwanie swojego miejsca w świecie), kreowali zarówno świat przedstawiony, jak i swoich powieściowych bohaterów w taki sposób, żeby czytelnik mógł się z nim utożsamić. Młody odbiorca miał w tej wewnątrztekstowej kreacji rozpoznać również swoje bolączki, sprzężone z fizycznym, emocjonalnym, ale przede wszystkim (co najważniejsze) społecznym dojrzewaniem. Pojawiają się więc w tych tekstach prozatorskich konflikty środowiskowe (rodzinne, szkolne, rówieśnicze) ewokujące problemy w relacjach międzyludzkich związanych z koleżeństwem, przyjaźnią, miłością czy współzawodnictwem, pojawiają się też problemy przełamывania wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń człowieka. Atrakcyjność tych dzieł spoczywa w tym, że kontrastują one ze schematyzmem powieści wczesnego realizmu socjalistycznego i przeciętny odbiorca mógł się dać zwieść ich rzekomej nieideologiczności.

Co istotne, pisarze budując świat przedstawiony, skupiali uwagę czytelnika na społecznych uwarunkowaniach działań i zachowań bohaterów, nieznacznie tylko zarysowując szerszą topografię społeczną — ograniczając przestrzeń aktywności postaci do najbliższego mikrośrodowiska: domowego i rówieśniczego, które istnieją jakby w makrosocjalnej i politycznej próżni. Relacje w skali „mikro” miały rzutować na późniejsze relacje w wymiarze „makro”. Zakłócenie przez trudną sytuację czy poważniejszy konflikt (te sytuacje też najczęściej były modelowe i „życiowe”) było zawsze przejściowe, a cała historia otrzymywała szczęśliwe zakończenie. Oprócz problemów z rodzicami, pierwszymi miłościami lub ze szkołą inspirację stanowił także sport wraz z odwieczną tematyką wygranej i przegranej (motyw sportowej rywalizacji był szczególnie atrakcyjny ze względu na swoje apolityczne walory). Główna postać wewnątrztekstowa stawała się przy tym dla odbiorcy zewnętrznego „pomocnikiem” — i to jest właśnie ów „bohater higieniczny”. Gorset czechosłowackiej normalizacji doprowadził do tego, że *Bildungsroman*, będący w swym założeniu powieścią o formowaniu, stał się powieścią formującą.

Bibliografia

- Baluch, A. (1998). Powieść inicjacyjna dla młodzieży — próba definicji (na przykładzie wybranych utworów). *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historycznoliterackie*, 197, s. 111–116.
- Chaloupka, O. (1976). K některým otázkám četby větších dětí. *Zlatý máj*, 3, s. 165–171.
- Chaloupka, O. (1979a). Hrdina v literatuře pro děti a mládež I. *Zlatý máj*, 3, s. 145–152.
- Chaloupka, O. (1979b). Hrdina v literatuře pro děti a mládež II. *Zlatý máj*, 4, s. 200–207.
- Chaloupka, O. (1989a). *Próza pro děti a mládež. Její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros.
- Chaloupka, O. (1989b). Sanitární hrdina — hrdina s otazníkem. *Zlatý máj*, 4, s. 196–198.
- Chaloupka, O., Nezkusil, V. (1973). *Výbrané kapitoly z teorie dětské literatury I*. Praha: Albatros.
- Chaloupka, O., Nezkusil, V. (1976). *Výbrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros.
- Chaloupka, O., Nezkusil, V. (1979). *Výbrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros.
- Čeňková, J. (2000). Proměny prózy s dětským hrdinou na přelomu 20. století. W: *Proměny literatury pro mládež — vstup do nového tisíciletí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čeňková, J. et al. (red.). (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- Doležal, A.J. (1929). Úhor. Kritická revue literatury pro mládež. *Naše řeč*, 3–4 (XII), s. 80–85.
- Janáčková, B. (1999). *Stručný přehled dat literatury pro děti a mládež*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Kuliczowska, K. (1964). *Wielcy pisarze dzieciom*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lorenc, J. (2015). Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 10, s. 13–22.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WAiP.
- Sladová, J. et al. (2014). *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Starzec, H. (1980). *Wychowanie literackie*. Warszawa: PWN.
- Šmahelová, H. (1960). O specifičnosti dětské literatury a zvlášť o happy endu. *Zlatý máj*, 4, s. 158–160.
- Tchorzewski, A. (red.). (1993). *Wychowanie w kontekście teoretycznym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Toman, J. (1992). *Výbrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Tylicka, B., Leszczyński, G. (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Urbanová, S. (1999). *Metamorfózy dětské literatury. Přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomouc: Votobia.
- Urbanová, S. (2003). *Meandry a metamorfózy dětské literatury*. Olomouc: Votobia.
- Urbanová, S. et al. (2004). *Šedým klíčem k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX století. Reflexe české tvorby a recepcie*. Olomouc: Votobia.
- Voráček, J. (1977). K žánrové specifičnosti postav. *Zlatý máj*, 1, s. 16–20.
- Voráček, J. (1989). K žánrové specifičnosti postav. *Kmen*, 5, s. 1 i 3.