

Postawa twórcza – źródło szczęścia czy kula u nogi?

– rozmowa **Agnieszki Karaś i Tomasza Knopika**
z prof. **Andrzejem Sękowskim**
(Katolicki Uniwersytet Lubelski)



Andrzej E. Sękowski

prof. dr hab.; kierownik Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych KUL, dziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL, wiceprzewodniczący Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, redaktor naczelny „Przeglądu Psychologicznego”; prowadził badania i wykładał m.in.: na Yale University (USA) oraz na uniwersytetach w Monachium, Bonn (Niemcy), Leuven (Belgia); stypendysta Fundacji Fulbrighta, Humboldta i Kościuszkowskiej; autor licznych publikacji z dziedziny psychologii zdolności i twórczości, m.in.: *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych* (1989); *Osiągnięcia uczniów zdolnych* (2001); od lat współpracuje z uczniami wybitnie zdolnymi, m.in. w ramach programu Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci

■ Wyrażenia: „twórczy człowiek”, „kreatywna jednostka”, „twórczy uczeń” zrobiły w ostatnich dekadach zawrotną karierę nie tylko w psychologii akademickiej, ale także w tzw. ludycznej, czyli tej, którą karmi się czytelników prasy kolorowej. Czy Pan Profesor nie ma wrażenia, że nadużywa się tych określeń?

■ Faktycznie można zauważyć, że powyższe określenia są dziś dość popularne, aczkolwiek popularność ta nie przekłada się na prace stricte naukowe poświęcone tym zagadnieniom. O twórczości mówi się w różnych kontekstach, bardzo często zniekształcając jej psychologiczne znaczenie. Pojęcie twórczości przypomina głęboki worek, do którego wrzuca się różnorakie kwestie dotyczące wszystkich dziedzin życia człowieka. Chciałbym jednak raz jeszcze podkreślić, że wśród zainteresowań badawczych współczesnych psychologów, wbrew pozorom, twórczość nie

zajmuje zbyt poczesnego miejsca. Sądzę, że jest to właśnie odpowiedź naukowców na zbyt częste eksponowanie tego terminu w środkach masowego przekazu.

■ **A skąd popularność tego pojęcia i jak się ma ona do specyfiki naszych czasów?**

■ Zauważmy, że motorem napędowym wszelkich wynalazków jest chęć polepszenia standardów życia człowieka – chodzi o to, by było łatwiej i wygodniej. W te społeczne oczekiwania świetnie wpisuje się jednostka twórcza jako ta, która ma ciekawe pomysły, wprowadza innowacje, nie boi się ryzyka. Wkraczamy więc na pole ekonomii, kalkulacji zysków i strat, chęci bogacenia się, a są to sprawy bliskie większości z nas. Jednakże według mnie to, co najważniejsze w twórczości, to pomnażanie dóbr kultury, o czym ekonomiści zdają się zapominać.

■ **Uporządkujmy więc wiedzę na temat twórczości. Jakimi cechami winna wyróżniać się osoba, by psycholog mógł ją określić jako twórczą?**

■ Należy wprowadzić rozróżnienie między osobowością twórczą a osobowością twórcy. Kiedy mówimy o osobowości twórcy, mamy na myśli cechy ludzi, którzy wyróżniają się szczególnymi osiągnięciami nie tylko na polu szeroko rozumianej kultury, ale także nauk ścisłych czy medycznych. Osoby takie bardzo często nie są stabilne emocjonalnie, odznaczają się nonkonformizmem, kierują się wewnętrznymi standardami, własnym systemem wartości, nie ulegają wpływom środowiska. Mają bardzo wiele różnorodnych oryginalnych zainteresowań, są wybitnie inteligentni, a przy tym niezwykle pracowici. Wszystkie te cechy nie ułatwiają im

społecznego funkcjonowania; sprawiają, że nie są akceptowani przez najbliższe środowisko, a często bywają wręcz wyalienowani, samotni. Do tych społecznych elementów osobowości twórców należy doliczyć: egocentryzm, koncentrację na wynikach własnej pracy, skupienie na odnoszeniu sukcesów.

W przypadku osobowości twórczej chodzi o cechy, które sprzyjają podejmowaniu aktywności (twórczej). Należy podkreślić, że posiadają je wszyscy ludzie, trzeba tylko starać się kształtować osobowość tak, aby optymalnie te cechy rozwijać. W tym celu możemy stosować różnego rodzaju treningi twórczości, poszukiwać nowych sposobów rozwiązywania problemów, ale przede wszystkim musimy być odważni w występowaniu z oryginalnymi pomysłami. Należy pokonywać pojawiający się często lęk, czy wstyd przed wynikami własnej pracy, zastanawiać się nad aktualnością i sensownością wszystkich tych kwestii, które uznajemy za tabu. Warto spoglądać na pewne sytuacje z różnych perspektyw, tzn. uruchomić myślenie dywergencyjne i podchodzić do każdego problemu, mając na uwadze jego wieloaspektowość, przedmiotową złożoność.

■ **„Twórczy” a „kreatywny” – w potocznym znaczeniu słów tych używa się zamiennie, traktując je jako synonimiczne. Czy jest to poprawne?**

■ Myślę, że to jedynie kwestia sformułowania. Kreatywność to bezpośrednia kalka z języka angielskiego, w którym przymiotnik „twórczy” brzmi „creative”. Oczywiście niektórzy psycholodzy wyodrębniają pewne niuanse różnicujące oba pojęcia, ale dla całościowego opisu zagadnienia twórczości nie są one znaczące.

■ Pan Profesor mówił o twórczej jednostce traktowanej jako ogólna kategoria psychologiczna. Czy te wszystkie cechy dotyczą też ucznia twórczego, czy też psychologia wobec dziecka stosuje nieco inne kryteria?

■ Myślę, że generalnie są to kryteria podobne. Uwzględniając jednak ciągły intensywny rozwój dziecka, można mówić o pewnych specyficznych właściwościach odnoszących się do twórczości dziecięcej. Sądzę, że ważne jest tutaj to, iż w odniesieniu do dziecka mamy na myśli twórczość spontaniczną. Jest ona naturalna i nie musi być przez duże „T”, czyli twórczością Mozarta, Beethovena, Bacha. Wypływa ona z naturalnych możliwości człowieka, które początkowo, z natury, są ogromne, a później zostają ograniczone przez wymagania otoczenia, szkołę, normy zachowania. Uważam, że każdy dorosły twórca powinien zachować w sobie pewne cechy dziecięctwa, czyli otwartość na dostrzeganie w świecie piękna, powodów do radości, bez zdobywania upatrzonych celów za wszelką cenę, chłodnych kalkulacji: opłaca się czy nie opłaca. Świat dziecka jest szczególnie, z reguły nieobarczony przykrymi doświadczeniami, obawami, które dotyczą ludzi dorosłych. Poza tym w przypadku dzieci nie jest jeszcze całkowicie zaktywizowany mechanizm wstydu, który, jak już wspominałem, odgrywa kolosalną rolę w hamowaniu naszego potencjału twórczego.

■ Uwagi poczynione przez Pana Profesora doskonale korespondują z popularnym w kulturze toposem „artysty dziecka”. Twierdzi się, że dzieci są ejdetykami, co przekłada się na ich wrażliwość nie tylko skierowaną

na zewnątrz, ale także autopercepcyjną, która pozwala im wyraźnie dostrzegać siebie na tle innych.

■ To oczywiście prawda, a ową niekonwencjonalność, wrażliwość dziecka potwierdzają np. wielcy matematycy czy fizycy, z których większość opracowała zręby swoich teorii w bardzo młodym wieku. Podobnie nasiłony w młodości proces kształtowania się ja w pewnym sensie pomaga łatwiej wyrazić siebie w dziele, a zauważmy, że w muzyce, literaturze, czy plastyce umiejętność eksponowania swej indywidualności w utworach jest bardzo istotna.

■ Czy twórczy uczeń jest jednocześnie uczniem o ponadprzeciętnej inteligencji, a więc czy twórczość jest skorelowana z inteligencją?

■ Odpowiedź na to pytanie musi uwzględnić konkretną koncepcję inteligencji, gdyż w literaturze psychologicznej samo pojęcie „inteligencji” jest różnorodnie interpretowane. Mnie osobiście jest bliska koncepcja autorstwa Roberta Sternberga, dotycząca „inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu”, w której wyróżnia się jej trzy rodzaje: analityczną, twórczą i praktyczną. Ta dystynkcja wskazuje na możliwość zaistnienia przypadków, kiedy uczeń twórczy ma słabą pamięć (składnik inteligencji analitycznej) lub jest niepraktyczny, tzn. nie potrafi wykorzystać myślenia twórczego w codziennym funkcjonowaniu. Inteligencja twórcza dotyczy też kontaktów z innymi, a więc tego, jak radzi sobie jednostka w sytuacji społecznej. Optymalny jest harmonijny rozwój wszystkich trzech rodzajów inteligencji, dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel, ucząc np. matematyki, potrafił wyzwolić aktywność zarówno

twórczą, analityczną, jak i praktyczną. To wieloaspektowe podejście do zagadnień matematycznych (w gruncie rzeczy stricte analitycznych), pomaga przełożyć prawa geometrii czy arytmetyki na rzeczywiste otoczenie ucznia, co nie tylko pozwala je lepiej zrozumieć, ale także utrwalić w pamięci. W ten sam sposób nauczyciel powinien spojrzeć na inne przedmioty: geografię, język polski, fizykę, chemię itd.

■ **Uczeń twórczy a uczeń zdolny. Czy mówimy o tych samych osobach?**

■ Aby odpowiedzieć na to pytanie, należałoby zdefiniować ucznia zdolnego. Na podstawie licznych badań, zarówno moich własnych, jak i innych psychologów zajmujących się tematyką twórczości, mogę stwierdzić, że dobrymi wskaźnikami zdolności ucznia są osiągnięcia szkolne. Przy okazji przestrzegam przed dość rozpowszechnionym ostatnio poglądem, że uczeń, który osiąga wysokie wyniki szkolne, nie jest twórczy. Zdarzają się takie sytuacje, ale jak wskazuje moje wieloletnie doświadczenie z dziećmi wybitnie uzdolnionymi, są one rzadkie. Konkludując, mogę stwierdzić, że generalnie twórczy uczeń jest uczniem zdolnym, a uczeń zdolny jest (choć rzadziej) twórczy. Inną sprawą jest zastanowienie się, dlaczego wśród osób ze słabymi wynikami w nauce, dość często można znaleźć uczniów bardzo twórczych.

■ **Jakie są przyczyny tego stanu?**

■ Otóż, kluczową rolę w szkolnym funkcjonowaniu ucznia odgrywają inteligencja emocjonalna i określone właściwości charakteru. Te wszystkie cechy osoby twórczej, o których wspominałem, tj. nonkonformizm, niezależność myślowa, sa-

modzielność, spontaniczność, jeśli nie są poddane kontroli emocjonalnej, odpowiednio koordynowane przez standardy społecznego funkcjonowania, mogą się obrócić przeciwko tej osobie. Tak też jest, jeśli patrzymy na zachowanie całkowicie niedojrzałych emocjonalnie uczniów twórczych. Bardzo często nie są systematyczni, nie odrabiają prac domowych, skupiają się tylko na tych zagadnieniach, które ich najbardziej pochłaniają, zadają nauczycielowi wiele pytań, niekoniecznie mając na uwadze swoich kolegów, których te kwestie nie interesują lub których zupełnie nie rozumieją. Nie obarczajmy jednak winą szkoły za niedostrzeganie zdolności uczniów ze słabymi wynikami, gdyż takie są skutki powszechnej oświaty, że w jednej klasie obok uczniów przeciętnych i słabych, są uczniowie bardzo zdolni. Pytanie: „Jak najlepiej nauczać ich wszystkich jednocześnie?”, nadal pozostaje bez konstruktywnej odpowiedzi. Można jednak z pewnością uważniej przyglądać się każdemu uczniowi, traktować go bardziej jednostkowo, żeby nie tylko nie stracić diamentów, ale pomóc w ich oszlifowaniu.

■ **W jaki sposób nauczyciel może za pomocą warsztatu pedagogicznego ocenić poziom kreatywności uczniów?**

■ Z większości znanych mi badań wynika, że nauczyciele potrafią bardzo dobrze określić potencjalne zdolności uczniów, aczkolwiek zależy to przede wszystkim od ich umiejętności pedagogicznych i zaangażowania. Zauważmy, że spotkanie: uczeń – nauczyciel ma charakter eksperymentu naturalnego i możliwość systematycznej i długodystansowej obserwacji ucznia przez nauczyciela pozwala wytworzyć pewne sądy na jego temat.

Najistotniejsza jest rozmowa z wychowankiem, podczas której ma on okazję opowiedzieć o swoich zainteresowaniach, podzielić się swoimi wątpliwościami, zadać nurtujące go pytania. Sam sposób zadawania tych pytań, ich konkretność, tematyka, wnikliwość przedmiotowa wyraźnie pokazują nauczycielowi, kim tak naprawdę ów uczeń jest, co go pasjonuje, ciekawi, a także wskazują kierunek ewentualnej pomocy. Program dydaktyczny nie powinien ograniczać tematów podejmowanych przez nauczyciela na lekcjach, ale raczej winien być punktem wyjścia do swobodnego dialogu między nauczycielem a uczniem. To interaktywne podejście, jak pokazują doświadczenia europejskie, przynosi bardzo pozytywne efekty. Poza tym dzieci twórcze bardzo często w sytuacjach, kiedy ewidentnie nie mają racji, starają się wbrew status quo, bronić swego zdania, tworząc nowe, ciekawe hipotezy i adekwatne do nich argumenty wyjaśniające. Psycholodzy wykorzystują to w treningach twórczości, gdzie każą uczestnikom konstruować dowody całkowicie absurdalnych twierdzeń.

■ **Czy zdaniem Pana Profesora polska szkoła sprzyja uczniowi twórczemu?**

■ Wydaje mi się, że wszelkie uogólnienia są bardzo niedoskonałe i krzywdzące. Jeżeli już jednak mam dokonać takiej globalnej analizy, to muszę powiedzieć, że polska szkoła na tle czy to szkół zachodnioeuropejskich, czy amerykańskich prezentuje dość wysoki poziom, szczególnie jeśli chodzi o kształcenie ogólne. Z pewnością brakuje nam jeszcze ścisłych specjalizacji, np. w szkolnictwie średnim, ale ostatnia reforma edukacji (i powstanie liceów profilowanych) wyraźnie chce to naprawić.

Zwróćmy uwagę na głęboko osadzony w tradycji polskiej szkoły i z każdym rokiem coraz popularniejszy ruch olimpijski. Olimpiady są tymi imprezami, które służą rozwojowi zainteresowań ucznia zdolnego, realizacji jego pasji, pozwalają mu uodparnić się na stres i zmierzyć „oko w oko” z konkurencją. Jest to doświadczenie mające kolosalne znaczenie dla przyszłego funkcjonowania ucznia w dorosłym życiu, w którym nie brakuje przecież okazji do rywalizacji i ponoszonych w związku z nią kosztów emocjonalnych. Nauczyciel jednak musi pamiętać, że nie może zmuszać ucznia do udziału w olimpiadach, gdyż podstawą w rozwijaniu swoich pasji jest własna, samodzielna inicjatywa. Uczeń bierze udział w olimpiadzie nie po to, żeby nauczyciel mógł wykazać się aktywnością, ale żeby on sam był aktywny.

Ważną rolę odgrywają koła zainteresowań, na które niestety brakuje środków finansowych, aczkolwiek, jak pokazują przypadki niektórych szkół i samorządów, sensowne inicjatywy wsparte pomocą rodziców i lokalnych sponsorów są w stanie pokonać bariery materialne.

■ **W jaki sposób nauczyciel może pomóc uczniowi twórczemu, by z jednej strony optymalnie się rozwijał, a z drugiej, by postawa twórcza nie była dla niego kulą u nogi i źródłem problemów?**

■ Sądzę, że nauczyciel musi przede wszystkim zwracać uwagę na harmonijny rozwój wszystkich dziedzin życia ucznia twórczego. Chodzi o to, aby uczeń ten nie izolował się od otoczenia, swoich rówieśników i bliskich, ale aktywnie uczestniczył w życiu społecznym. Oczywiście bez pomocy rodziców nauczyciel jest

w stanie niewiele w tej kwestii zmie-
nić, ale istnieją bardzo proste metody,
które (umiejętnie stosowane) przy-
noszą konkretne rezultaty. Myślę
mianowicie o zajęciach w grupie, wy-
magających wzajemnej współpracy
uczniów, dyskusji, stworzenia dzieła
zbiorowego.

Nauczyciel powinien też przedstawić
uczniowi twórcemu w miarę zróżni-
cowane sposoby spędzania wolnego
czasu, tak aby nie ograniczał się tylko
do pracy nad interesującymi go zagad-
nieniami. Kluczową rolę odgrywa
przekazanie mu podstawowej wiedzy
psychologicznej, aby uczeń zdobył
narzędzia do refleksji nad własnymi
słabymi i mocnymi stronami, by
umiejętniej radził sobie ze stresem, by
umiał spojrzeć na siebie „z góry”, tzn.
z metapoziumu. Warto zaznaczyć, że
ta wiedza o sobie samym pomaga od-
naleźć się jednostce wśród innych,
zarówno zdolniejszych, jak i mniej
zdolnych. Przy takiej samoświadomo-
ści konfrontacja: ja – otoczenie, jest
mniej bolesna. Odnoszone sukcesy nie
są źródłem pychy i zadufania, a poraż-
ki nie zniechęcają, lecz mobilizują do
dalszej pracy.

Nauczyciel winien również nawiązać
ściśłą współpracę z rodzicami dziecka
twórczego, tak aby wspólnymi siłami
zapewnić mu harmonijny rozwój
wszystkich trzech rodzajów intelligen-
cji, o których pisał Sternberg.

■ **Czy dla osoby bardzo zdol- nej indywidualny tok nauczania jest lepszy od normalnego?**

■ Moje kontakty z uczniami wy-
bitnie zdolnymi, którzy mieli indywi-
dualny tok nauczania, wskazują na to,
iż nie jest to najlepsze rozwiązanie.
Przed wszystkim nie byli oni związa-
ni z żadną grupą koleżeńską, czuli się
wyalienowani, niezrozumiani, co
z punktu widzenia psychologii roz-

wojowej nie rokuje szczęśliwej doros-
łości. Musimy bowiem uświadomić
sobie, że zdobywanie wiedzy to tylko
jeden z wielu celów chodzenia do
szkoły, obok socjalizacji, nawiązywa-
nia przyjaźni, nabywania doświadczeń
życiowych itd. Indywidualny tok na-
uczania pomaga jedynie poszerzać
wiadomości teoretyczne, inne dziedzi-
ny życia całkowicie lekceważąc. My-
ślę, że nawet poszerzanie wiedzy
może być dużo bardziej efektywne
w grupie, gdyż właśnie grupa daje
możliwość prowadzenia dyskusji,
uczenia się skutecznej argumentacji,
prowadzenia sporów. Indywidualny
tok nauczania ogranicza rozmowy
albo do dialogu z nauczycielem, albo
z samym sobą.

Idealnym rozwiązaniem mogłyby być
dodatkowe, specjalistyczne zajęcia
z przedmiotów, które szczególnie
interesują ucznia zdolnego, przy nor-
malnym trybie szkolnym. Dobrym
pomysłem jest organizowanie spotkań
uczniów wybitnie zdolnych, tak aby
mogli opowiedzieć o swoich pasjach
w poczuciu, że nikt nie zarzuci im, iż
są nudni czy dziwni.

■ **Czy są w Polsce organizacje pomagające uczniom wybitnie zdolnym?**

■ Taką działalność prowadzi Kra-
jowy Fundusz na Rzecz Dzieci. Dzięki
niemu setki zdolnych uczniów kilka-
krotnie w ciągu roku mają okazję do
spotkania się na obozach naukowych,
na których nie tylko poznają wybit-
nych naukowców, ale także dzielą się
między sobą problemami, o których
ich koledzy z klasy nie mają lub nie
chcą mieć pojęcia.

■ **Czy taki uczeń jest szczęśli- wy?**

■ To zależy od spełnienia tych
wszystkich warunków, o których
dotychczas mówiłem. Jeśli znajdzie

kompromis między rozwijaniem swoich pasji i aktywnymi kontaktami z rówieśnikami, to ma na to duże szanse.

■ **A czy ma on większe szanse na bycie szczęśliwym w dorosłym życiu niż uczeń zdolny przeciętnie?**

■ Jeśli szczęście mierzyć wielkością odniesionego sukcesu, to zdarza się, że osoby wybitnie zdolne takiego sukcesu nie odnoszą. Spowodowane jest to zazwyczaj asymetrią w ich rozwoju, tzn. tempu rozwoju naukowego nie odpowiada tempo rozwoju emocjonalnego. Wspominałem już o tym parokrotnie, gdyż dla naszych rozważań jest to sprawa fundamentalna. Dla psychicznego dobrostanu ważna jest przede wszystkim satysfakcja z życia osobistego i zawodowego, a są to dziedziny, w których wiedza teoretyczna nie jest najistotniejsza. Zaległości towarzyskie z dzieciństwa i wczesnej młodości są trudne do nadrobienia; tworzy się deficyt emocjonalny, mnożą się różnorakie problemy, pojawia się skłonność do depresji.

Dość często na skutek przetrenowania we wczesnym okresie osoba wybitnie zdolna odczuwa efekt wypalenia i rezygnuje z dalszego rozwoju swoich zdolności. Oczywiście tak być nie musi. Rola nauczyciela polega właśnie na zaszczepieniu w uczniach podstawowej wiedzy o ich psychicznym funkcjonowaniu, by mogli bardziej świadomie podejmować życiowe decyzje, by zdobyli narzędzie do samokontroli i w odpowiednim momencie przekierowali swe działania na właściwe ze względu na ich potrzeby cele.

■ **Z tego, co Pan Profesor mówi, wynika, że osobom wybitnie zdolnym jest wręcz trudniej osiągnąć szczęście.**

■ Nie ma gotowej receptury na to, jak być szczęśliwym. Myślę jednak, że jeśli człowiek rozwija w sobie pewne zdolności, zainteresowania, to w momencie, kiedy nadchodzi kryzys, łatwiej sobie z nim radzi, umiejętnie wykorzystując energię pochodzącą z pielęgnacji swych pasji.

Rozmowę do druku przygotowała
Elżbieta Żurek

Agnieszka Karaś, Tomasz Knopik

studenci Międzywydziałowego Instytutu Studiów Humanistycznych KUL

Ewa Kochanowska

N Nauczyciel a pytania dziecka

Dziecko powinno jak najczęściej pytać, a nie zawsze nauczyciel, i takie postępowanie jest naturalne, bo zgodne z popędami dziecka. Drogą samorządnego działania, w zabawach swoich i za pomocą ciągłych pytań zdobywa dziecko zasób wyobrażeń, rozszerza horyzont swojego poznania.

Henryk Rowid¹

W miarę przesuwania się akcentu w naszym życiu społecznym na samodzielność i twórczość każdej jednostki, a w nauczaniu i wychowaniu na własną aktywność uczniów, coraz ważniejszą rolę w życiu dorosłych i dzieci spełnia umiejętność formułowania pytań wymagająca samodzielnej pracy myślowej. Jakie czynniki sprzyjają rozbudzaniu postawy twórczej ucznia przejawiającej się w stawianiu przez niego pytań?

Pytania bez końca

Zadawanie pytań jest dla dzieci czymś naturalnym. Muszą je zadawać, jeśli mają się nauczyć, jak dostosować się do złożonego i zmiennego otoczenia.

Dzieci są stale w stanie podziwu i uwielbienia. Dlatego stale pytają. O wszystko. Pytają w sposób nie mający końca, bo wiem odpowiedzi na pytania nie są celem ich zapytywania. Pytają, bo stają zaczarowane tajemnicą istnienia czegoś, co nie jest nimi, co jest na zewnątrz. Pytają, bo wielbią tę



Ewa Kochanowska
pedagog, adiunkt w Katedrze
Pedagogiki i Psychologii
Akademii Techniczno-Human-
istycznej w Bielsku-Białej,
współpracownik Filii Uniwersy-
tetu Śląskiego w Cieszynie;
nauczycielka dyplomowana;
autorka kilkunastu publikacji,
w tym artykułów poruszają-
cych problematykę pytań
w procesie kształcenia

¹ H. Rowid, *Szkola twórcza*, Kraków 1931.

tajemnicę, która jest dla nich darem od momentu narodzin².

Początkowo motorem pytań dziecięcych jest więc permanentny stan zdziwienia i zaciekawienia. Dziecko, doświadczając wciąż nowych sytuacji i poznając nowe obiekty, zadaje serie pytań, których mnogość bywa wręcz nużąca i kłopotliwa. W okresie wczesnoszkolnym proces ten zostaje często zahamowany przez nadużywaną przez nauczycieli heurzę – teraz to od niego wymaga się, by udzielało odpowiedzi. Efektem tego typu działań może być zaprzestanie przez dziecko zadawania pytań.

Człowiek rodzi się z olbrzymim potencjałem twórczym oczekującym na spełnienie. Kryteria postawy twórczej określili amerykańscy pedagodzy Viktor Lowenfeld i W. Lambert Brittain. Traktują ją oni jako zespół właściwości intelektualnych lub cech osobowościowych, które umożliwiają bycie aktywnym w myśleniu i działaniu oraz wychodzenie poza dostarczone informacje³. Postawę twórczą cechują następujące zdolności: podejmowanie i kontynuowanie działania z własnej chęci, odczuwanie satysfakcji z własnego działania, świadome poszukiwanie, odkrywanie, realizowanie oraz sprawdzanie i ocenianie w działaniu własnych pomysłów, osiągnięcie przez własne działanie czegoś dla siebie nowego, a także świadomość odkrycia nowości własnym wysiłkiem.

W formułowaniu i stawianiu pytań wyraża się umiejętność dostrzegania

problemów i skłonność do podejmowania prób ich rozwiązania. Postawienie pytania jest – całkowicie wbrew potocznym mniemaniom – trudniejsze niż udzielenie odpowiedzi. Świadczy o zrozumieniu przez nie, na czym polega określona trudność, jaki jest zakres i rodzaj własnej niewiedzy. Stanowi tym samym punkt wyjścia procesu rozwiązywania problemów, w którego toku rozwija się myślenie dywergencyjne.

Aby uczeń mógł stawiać pytania będące w rezultacie wyrazem jego potencjału twórczego, problemy poruszane na lekcjach muszą być jego autentycznymi problemami, a nauczyciel winien uruchamiać w nim typ myślenia kognitywnego – reaktywując dziecięcy mechanizm nieustannego dziwienia się. Co ważne, nie istnieje inna droga przygotowania do rozwiązywania przyszłych życiowych zadań, jak zezwolenie mu w szkole na spontaniczne, co nie znaczy nieukierunkowane, zadawanie pytań⁴.

Sytuacje „pytaniowe”

Zdolność zadawania dobrych pytań i udzielania odpowiedzi stanowi podstawowy składnik inteligencji. Jak już wiemy, zdolność tę można stłumić albo wzmocnić.

Aby ją wzmocnić, należy dostarczać dzieciom wiadomości i stwarzać sytuacje konieczne do dokonywania właściwej oceny stanu rzeczy oraz do formułowania wynikających z niej pytań.

² M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995, s. 70.

³ Por. V. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski, Warszawa 1977.

⁴ M. Sawicki, dz. cyt., s. 77.

Mogą to być, np.:

■ sytuacje przedstawione słownie (tu wystąpi układanie pytań otwartych w związku z ustalaniem dalszego ciągu przerwane opowiadania oraz pytań związanych z przedstawionymi rozbieżnościami w tekstach itp.);

■ sytuacje oglądowe (to okazja do pytania o elementy zaskakujące, niezrozumiałe w oglądanym obrazie, pytania dotyczące przedmiotów nowych dla ucznia, pytania stawiane w celu uzupełnienia wiadomości na dany temat);

■ sytuacje zadaniowe (dają możliwość układania pytań do wywiadu, werbalizowania problemu teoretycznego lub praktycznego).

Organizowane przez nauczyciela sytuacje dydaktyczne i wychowawcze wywołują u dziecka zdumienie i zaciekawienie oraz wpływają znacząco na jakość i ilość pytań stawianych nauczycielowi lub samemu sobie.

Odpowiedzi nauczyciela

Podstawowym warunkiem rozwijania myślenia twórczego dzieci jest poważne traktowanie ich pytań przez dorosłych. Zdaniem polskiego psychologa, lekarza, a zarazem teoretyka wychowania estetycznego Stefana Szumana⁵, dziecko tylko wtedy pozna przyjemność zadawania pytań, jeśli zasmakuje w odpowiedziach. Tymczasem reakcje osób dorosłych na pytania zadawane przez dzieci można zaliczyć do kilku poziomów, w zależności od tego, czy i na ile wpływają na kształtowanie

postawy twórczej i rozwijanie myślenia produktywnego:

■ I. Odrzucenie pytania – dane pytanie traktuje się jako coś niewłaściwego czy irytującego, a komunikat przesłany pod adresem ucznia brzmi, że ma on milczeć.

■ II. Przeformułowanie pytania w odpowiedź – nauczyciel udziela odpowiedzi w sposób „pusty”, nie jest ona niczym innym, jak tylko odwróceniem pytania.

■ III. Przyznanie się do niewiedzy – polega na stwierdzeniu, że nie zna się odpowiedzi.

■ IV. Podanie niepełnej lub błędnej informacji – polega na skorzystaniu z własnej, niepełnej wiedzy.

■ V. Rozważanie różnych odpowiedzi – nauczyciel przedstawia kilka wariantów i zachęca ucznia, aby sam zdecydował, który jest poprawny, lub zaproponował własną odpowiedź.

■ VI. Rozważanie różnych odpowiedzi wraz z ich ocenianiem – uczeń sam proponuje odmienne rozwiązania, jednocześnie porównując je i oceniając.

■ VII. Rozważanie różnych odpowiedzi wraz ze sposobami ich oceny i sprawdzeniem tych ocen – nauczyciel zachęca ucznia, by przeprowadził eksperymenty, które pozwolą mu dokonać rozróżnienia między alternatywnymi wyjaśnieniami.

■ VIII. Zachęcanie do szukania odpowiedzi w innym niż wiedza nauczyciela źródle informacji – rozwija w dziecku umiejętność samokształcenia⁶.

⁵ Autor kategoryjnej teorii pytań, poprzez którą odsłonił genezę dziecięcej ciekawości oraz twórcze dyspozycje dziecka, zob. S. Szuman, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985, s. 297, 304–306.

⁶ Por. R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, przeł. O. i W. Kubińscy, Gdańsk 2003, s. 51–57.



Rozwijaniu postawy twórczej dziecka sprzyjają reakcje na pytania zamieszczone na wyższych poziomach, polegające bądź na udzieleniu przez nauczyciela poprawnej odpowiedzi, ale in-

spirującej do wychodzenia poza dostarczone informacje, bądź na zachęceniu ucznia do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, a tym samym wdrażaniu do samokształcenia⁷.

⁷ Więcej na tematy poruszane w artykule: E. Kochanowska, *Dziecko jako pytający i pytany*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998; też, *Wybrane kierunki aktywizacji pytaniowej uczniów*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002.

Wychowanie przez fantasy

Fantasy – literatura wagonowa czy piękna?

W Southampton City Art Gallery znajduje się obraz angielskiego malarza prerafaely Edwarda Burne-Jonesa zatytułowany *Sen Lancelota*. Nastrojowe płótno, inspirowane mitem arturiańskim, przedstawia najsłynniejszego z rycerzy Okrągłego Stołu śpiącego u wrót kaplicy świętego Graala. Obciążony grzechami, nie może on dostąpić łaski oglądania świętego kielicha, mimo jego bliskości. Nie jest mu dane radować się obcowaniem z czarodziejską relikwią, prawdziwym duchowym klejnotem pośród skarbów świata. Uważam, że w naszej rzeczywistości literackiej i pedagogicznej takim ciągle nieodkrytym skarbem, do którego swobodny dostęp zamyka przede wszystkim grzech uprzedzenia, jest twórczość z gatunku fantasy. Zalicza się ją do nurtu tzw. literatury wagonowej: tanich, rozrywkowych, pozbawionych aspiracji intelektualnych czytań. Moim zdaniem pojęcie fantasy nie jest jednak równoznaczne z *pulp fiction*. Dlatego niepokoi stosowana wobec fantasy (tylko z powodu tematycznej zawartości) taktyka wylewania dziecka z kąpielą – obkładania literacką anatamą całego gatunku, bez brania pod uwagę artystycznych walorów poszczególnych dzieł. W poniższym tekście spróbuję przedstawić wychowawcze walory fantasy. Swoje refleksje opieram głównie na intuicji, ale jest ona owocem czytelniczego doświadczenia, autentycznego, bardzo osobistego spotkania z tym typem literatury. Spotkania zakończonego zachwytem i nieprzemijającą fascynacją.



Katarzyna Łęk
studentka piątego roku
polonistyki KUL

Korzenie fantasy

Odwołanie się na wstępie do malarsko utrwalonego epizodu ze znanej średniowiecznej historii rycerskiej nie było bynajmniej przypadkowe, ale najściślej związane ze specyfiką rozważanej tutaj prozy. Fantasy bowiem można definiować jako tę z odmian literatury fantastycznej, której cechą konstytutywną jest tworzenie przez autora innego świata, kompletnego, wtórnego uniwersum. Ów świat – nie-

rzadko cudowny i niesamowity – musi być wewnętrznie spójny i konsekwentny na tyle, aby umysł czytelnika mógł weń wniknąć i przyjąć go za „prawdziwy”. Najczęściej jego realia przypominają historyczne średniowiecze, zaś cechą nieodzowną jest obecność elementu nadnaturalnego – magii. Swymi korzeniami fantazy sięga do baśni, mitów (zwłaszcza mitologii celtyckiej i germańskiej) oraz średniowiecznej epiki rycerskiej. Z tych właśnie tekstów kultury czerpie obficie motywy i tematy, z reguły poddając je twórczym przekształceniom. Za twórcę konwencji uznaje się Johna RONALDA REUELA TOLKIENA¹, w Polsce zaś jej głównym przedstawicielem jest Andrzej SAPKOWSKI. Do tych dwóch autorów będą się odwoływać w poniższych rozważaniach.

Fantazy – znak o niezatartym znaczeniu

Fantazy najczęściej krytykuje się za jej... fantastyczność. Albo raczej za typ fantastyczności, jaki reprezentuje. Postrzega się ją jako bajki bzdurne, zaśmiecające niepotrzebnie umysł, niedorzeczne historie urągające zdrowemu rozsądkowi. Nic bardziej błędnego. Owa fantastyczność, powołująca do życia nowe światy i stwarzająca możliwość wędrowania po nich, jest zaletą i skarbem. Tolkien pisał wyraźnie w swoim eseju *O baśniach*:

Fantazja to naturalny aspekt ludzkich działań. Na pewno nie niszczy rozumu ani go nawet nie obraża; nie stępieja też apetytu na prawdę naukową i nie zacierają jej postrzegania².

Ambitna, wartościowa literatura fantazy nie tylko nie urąga racjonalności (bo uniwersa, które tworzy, są koherentne i nacechowane wewnętrznym ładem), ale wręcz „odświeża wrażliwość na świat rzeczywisty i pozwala ujrzeć go w nowej perspektywie”³. Tolkien tę jej funkcję określał mianem „uzdrowienia”, „odzyskania” rzeczy powszednich, zwyczajnych, które utraciły swoje piękno i niezwykłość „przywłaszczono”, oswojone aż po trywialność, (zdaje się nam) poznane na wylot⁴. W jego twórczości zjawisko to wyraża się poprzez fakt, że „inaczej wygląda człowiek przy elfie czy krasnoludzie, a zwykłe drzewo przy mallornie”⁵. Nie sposób takiego „uzdrowienia” przecenić w procesie wychowawczym jako środka do budzenia w młodych ludziach „apetytu na rzeczywistość”, kształtowania w nich postawy afirmacji, nastawienia na świadome przeżywanie piękna otaczającego świata w miejsce postawy zdystansowania i znudzenia. Chodzi też tutaj o tę szansę głębszego poznania, jaką daje cofnięcie się o krok od poznawanej rzeczywistości, spojrzenie na nią pod innym kątem – nie tylko po to, by odkryć jej dawno zapomniany urok, ale też by

¹ Obok Roberta E. Howarda i Ursuli Le Guin. Por. T. A. Olszański, *Trzy serca i trzy pióra. Trzy źródła i trzy części składowe fantazy*, „Nowa Fantastyka” 1996, z. 2, s. 66–68.

² J. R. R. Tolkien, *O baśniach*, [w:] tegoż, *Drzewo i liść. Mythopoeia*, przeł. J. Kokot, M. Obarski, K. Sokółowski, Poznań 1994, s. 57.

³ M. Oziewicz, *Rozważając fantazy. Diany Waggoner propozycje typologii odmian gatunku*, „Literatura Ludowa” 2000, nr 2, s. 42.

⁴ J. R. R. Tolkien, dz. cyt., s. 60–61.

⁵ A. Szurek, „On Fairy-Stories” a „Władca Pierścieni”, [w:] J. R. R. Tolkien – *recepja polska. Studia i eseje*, red. J. Z. Lichański, Warszawa 1996, s. 123.

dostrzec z większą ostrością wszystkie jej rysy, w tym wady. Światy fantasy są w tym kontekście czymś w rodzaju tekstów przekładu (to więcej niż alegoria), tekstów, opisujących nasz świat w nowym fascynującym języku znaków o niezatartym jeszcze znaczeniu. Czasem z bolesną wyrazistością (moim zdaniem celuje w tym Sapkowski). Dobra fantasy nie jest wcale eskapistyczna, ale dokładnie odwrotnie – jest „odsiebna”. Nie zatrzymuje, nie więzi zachłannie bywalców jej dziwnych i obcych krain (czytelników), ale gdy skończy się czas gościny, posyła ich z bagażem nowej wiedzy i doświadczeń... do domu, do wyzwania, które czekają na nich w ich własnym tu i teraz. Pięknie oddają tę niezwykle wychowawczą jej właściwość słowa z zakończenia *Władcy Pierścieni*, które Frodo kieruje do Sama przed swoim ostatecznym opuszczeniem Śródziemia. Są to słowa pożegnania i jednocześnie posłania:

Nie smuć się Samie. Nie możesz być zawsze rozdarty na dwoje. Musisz być zdrow i cały, z jednej bryły, przez wiele, wiele lat. Tyle przed tobą radości, tyle zadań⁶.

Hobbit mówi tak do przyjaciela, powierając mu jednocześnie księgę ze spisanyimi przez siebie minionymi wielkimi wydarzeniami, w których obaj uczestniczyli, i polecając mu zapisanie pustych stron. Jest to gest bardzo wyrazisty, znaczący. Koniec historii Froda jest początkiem historii Sama, początkiem historii każdego czytelnika,

który podejmie wyzwanie niezapisanych kart.

Kształtowanie kompetencji kulturowych

We współczesnym systemie kształcenia i wychowania podkreśla się wymóg uczenia dziecka i młodego człowieka szeroko pojętego istnienia w kulturze. Temu służy m.in. zaznajamianie uczniów z takimi tekstami kultury, stanowiącymi podwaliny naszej cywilizacji, jak Biblia czy mitologia grecka i rzymska. Fantasy na tym polu stwarza nowe możliwości jako literatura, która bezpośrednio – *ex definitione* – wyrasta z mitu i baśni. Czerpiąc głównie z dorobku ludów Północy: Celtów i Germanów, oferuje swoim czytelnikom szansę poznania nowego, geograficznie bliższego nam obszaru kulturowego. Ale nie to jest najważniejsze – nie tylko o intelektualne poznanie tu chodzi. Dobra fantasy pozwala na doświadczenie tej istoty mitu, jaką jest sakralność. Dzięki niej jawi się on we właściwej perspektywie – nie jako lamus, zakurzony schowek, z którego wyciąga się wedle potrzeby tematy, motywy, archetypy – ale jako „znak odsyłający do ostatecznego sensu [...] ze swej natury zawsze prawdziwy, pozostający wyrazem prawdy rzeczy”, „niezbędny, ponieważ rzeczywistość jest czymś o wiele większym niż racjonalność”⁷. W chwili obecnej najpełniej sfery mitu pozwala dotknąć twórczość Tolkiena – jego *Władcy Pierścieni*, a zwłaszcza *Silmarillion*. Są to książki zupełnie nieprzeciętne nie tyl-

⁶ J. R. R. Tolkien, *Władca Pierścieni. Powrót króla*, przeł. M. Skibniewska, Warszawa 2001, s. 385.

⁷ P. Gulisano, *Tolkien: mit i laska*, przeł. A. Kuciak, Poznań 2002, s. 11.

ko w obrębie swojej konwencji, ale w ogóle na mapie całej literatury – dzieła mitotwórcy naszych czasów, w których sacrum rodzi się z niezwykłej syntezy mitologii Północy i żarliwego chrześcijaństwa. Ich wartość wychowawcza wynika z niespotykanej wprost „duchowej intensywności”⁸, odwołują się one bowiem do tej sfery istnienia człowieka, która w dzisiejszym zlaicyzowanym, zmateralizowanym świecie pozostaje niemalże zapomniana. Aktywizując ją, budząc, stymulując pełny rozwój młodego człowieka, a takowy jest przecież celem wychowania. Myślę, że tu tkwi tajemnica sukcesu czytelniczego Tolkiena, zaspokaja on bowiem (albo zaostrza – zależy jak na to spojrzeć, o czym później) nieuświadomiony przez wielu, a tak właściwy człowiekowi jako istotcie psycho-fizyczno-duchowej, głód sacrum – głód „czegoś «ponad», czegoś tajemniczego, niedocieczonego”⁹. O głodzie mitu są chyba także książki Sapkowskiego, przynajmniej ja tak je odczytuję.

Formacja moralna

Integralnym elementem wychowania jest stymulowanie rozwoju moralnego – kształtowanie właściwych postaw, nadawanie znaczeń, zaszczepianie wartości, które w kręgu kultury judeo-chrześcijańskiej uznawane są za priorytetowe. Dobra literatura fantasy tej potrzebie prowadzenia do dojrzałości

moralnej wychodzi naprzeciw. Wiąże się to ze wspomnianym już jej zakorzenieniem w baśni i micie, dwóch rzeczywistościach bardzo silnie nacechowanych aksjologicznie. Ich spotkanie w obrębie omawianej konwencji owocuje szeregiem dobrodziejstw. Austriacki psycholog Bruno Bettelheim pisze, że baśnie pokazują dziecku „wartość zachowań zgodnych z wymogami moralności – nie za pośrednictwem abstrakcyjnych pojęć etycznych, lecz poprzez to, co widzialnie i dotykalnie dobre”¹⁰. Słowa te streszczają różnicę pomiędzy nachalnym dydaktyzmem a możliwością internalizacji wartości, stworzoną przez sytuację bezpośredniego z nimi obcowania, przez doświadczenie ich w trakcie lektury. Taką szansę daje fantasy, która bywa nazywana współczesną baśnią¹¹. Zwłaszcza fantasy określana mianem mitopoetycznej. Cechuje ją „atmosfera mistycyzmu i uduchowienia, nie poddaje się [...] pokusie poświęcenia fabuły dla przesłania, bowiem jej fabuła jest jej przesłaniem. [...] Jest to fantasy, z której znika moralizowanie, a pojawia się moralność”¹². Przykładem wzorcowym jest tu pisarstwo Tolkiena – twórczość nakierowana i ukierunkowująca na wartości. Angielskiego profesora trafnie charakteryzuje Olszański:

Wierzy on, że dobra jest w świecie więcej niż zła, a chociaż zło jest potężne – ostateczne zwycięstwo należy do dobra, gdyż taki jest porządek świata, mający

⁸ Tamże, s. 12.

⁹ S. Sawicki, *Sacrum w literaturze*, [w:] *Sacrum w literaturze*, red. J. Gotfryd, M. Jasińska-Wojtkowska, S. Sawicki, Lublin 1983, s. 14.

¹⁰ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1985, t. I, s. 42–43.

¹¹ G. Lasoń, *Baśni a fantasy – podobieństwa i różnice*, „Fantastyka” 1984 nr 9, s. 51–53.

¹² M. Oziewicz, art. cyt., s. 42.

swego pozaświatowego Gwaranta. [...] Co więcej, Tolkien wierzy w to, że dobro jest dobrem, zło zaś złem na zawsze i niezmiennie, a uczciwy człowiek nie może mieć wątpliwości, co jest czym. Jego ostateczne przesłanie głosi, że złe środki nigdy nie mogą przysłużyć się realizowaniu dobrych celów, gdyż ze zła może zrodzić się tylko zło. Właściwie – nic w tym nowego, ale wciąż prawda warta powtarzania¹³.

Funkcja terapeutyczna

Tolkien to jeszcze coś więcej. Bettelheim w swojej pracy poświęconej baśniom pisze:

W tradycyjnej medycynie hinduskiej osobie psychicznie zagubionej przedkładano do medytacji określoną baśń, ukazującą specyficzny problem tej osoby. Sądzono, że kontemplując opowieść, unaocznili sobie, na czym polega impas życiowy, w którym się znalazła i zarazem znajdzie z niego wyjście. Treści przekazywane przez baśń [...] miały umożliwić pacjentowi nie tylko wybawienie się z rozpacz, lecz także odnalezienie samego siebie, tak jak się to dzieje z bohaterem baśni¹⁴.

Przywołuje on także twierdzenia wywodzące baśnie i mity z tzw. *rites de passage* – „rytuałów przejścia; typu wyróżnianych w antropologii obrzędów związanych ze zmianą statusu egzystencjalnego, rodzinnego czy społecznego jednostki”¹⁵. Cytuje w tym celu poglądy

rumuńskiego religioznawcy Mircei Eliadego:

Nie da się zaprzeczyć, że próby i przygody, jakie przechodzi bohater czy bohaterka baśni, mają niemal zawsze charakter inicjacyjny. Wydaje mi się to rzeczą wielkiej wagi, że od czasów [...], kiedy baśnie ukształtowały się jako baśnie, ludzie, zarówno w społecznościach pierwotnych, jak cywilizowanych, słuchali ich z niekończącą się, dążącą do ciągłych powtórzeń przyjemnością. Znaczy to, że scenariusze inicjacyjne – nawet zakamuflowane [...] – stanowią psychodramę, która odpowiada głębokim potrzebom istoty ludzkiej¹⁶.

Wszystko to ma na celu pokazanie wychowawczo-terapeutycznej funkcji baśni, która bardzo frapuje austriackiego psychologa. *Władca pierścieni* – najpopularniejszy utwór Tolkiena – prawdziwą baśnią nie jest (korzysta tylko z jej motywów), a jednak śmiem twierdzić, że w pełni zasługuje na przyznanie mu cech baśniowej „wychowawczości” i „terapeutyczności”. Myślę, że jako opowieść o dojrzewaniu, dorastaniu do odpowiedzialności za siebie i świat, jest bezcenna dla tych, którzy stoją w obliczu inicjacji – trudnego przejścia z dzieciństwa do dorosłości. Pokazując (a właściwie więcej – pozwalając przeżyć na zasadzie wyżej wymienionej psychodramy), że pełnia życia rodzi się tylko w trudzie podejmowania decyzji wymagających ryzyka i – na

¹³ Tamże, s. 47.

¹⁴ B. Bettelheim, dz. cyt., s. 70.

¹⁵ Tamże, s. 86.

¹⁶ Tamże, s. 87.

pierwszy rzut oka – przekraczających nasze możliwości zadań, kształtuje (tak istotne dla rozwoju młodego człowieka) poczucie sprawczości. Będąc wielkim ostrzeżeniem przed małodusznością, przed „skąpieniem siebie”, spełnia tę charakterystyczną dla baśni funkcję, jaką jest kształtowanie w czytającym przekonania o „możności wniesienia [...] istotnego wkładu w swoje życie”¹⁷. Jak prawdziwa baśń daje do zrozumienia, że:

[...] pomyślne, pełne satysfakcji życie dostępne jest każdemu, mimo życiowych przeciwności – lecz jedynie wówczas, gdy nie ucieka się przed pełnymi niebezpieczeństwami życiowymi zmaganiem, bo tylko one pozwalają odkrywać nasze prawdziwe „ja”. Opowieść ta przekazuje obietnicę, że jeśli zdobędziemy się na odwagę, aby tego rodzaju poszukiwania – pełne trwóg i prób – podjąć, wesprą nas dobre moce i odniesiemy zwycięstwo. Przynosi ona również przestrożę, że kto jest zbyt lękliwy czy małego serca, by dla odnalezienia siebie narażać się na niebezpieczeństwo, ten będzie wiódł egzystencję jałową – o ile nie spotka go jeszcze gorszy los¹⁸.

Władca Pierścieni, którego tematem jest szeroko pojęte zmaganie się z: odkrywaniem własnej tożsamości, przyjmowaniem własnego powołania, zwątpieniem i trwogą, samotnością w obliczu decyzji o znaczeniu egzystencjalnym,

przemocną pokusą ucieczki od trudności, słabością i złem, które nie tylko przychodzą z zewnątrz, ale tkwią w nas, jest według mnie, którą to zresztą diagnozę powtarzam za Czesławem Miłoszem, „wzorową literaturą dla młodzieży”¹⁹. Literaturą, która pozwala przepracować w sobie najbardziej dotkliwe problemy człowieka przymierzającego się do życia na własny rachunek. Nawet jeśli komuś zbyt trudne do naśladowania wydają się postacie należące do monumentalnego porządku mitu, jak np. Aragorn czy Faramir (obydwaj realizują archetyp „rycerza bez trwogi”), otrzymuje on możliwość identyfikacji z bohaterem, który, moim zdaniem, wywodzi się wprost z porządku baśniowego. Jest nim Frodo, bezbronny, mały hobbit, który, jak trafnie zauważyła Hartwig-Sosnowska, „nie przypomina ani greckich herosów, ani walecznych błędnych rycerzy. Jeśli już kogoś, to najmłodszych braci z baśni, którym – mimo iż pozornie są bez szans – udaje się dzięki dobroci, życzliwości dla innych, wytrwałości i odwadze pokonać potwora i osiągnąć cel”²⁰. Frodo jest Everymenem²¹, który nieoczekiwanie musi dokonać heroicznego czynu. To, że podejmuje wyzwanie, decyduje o niezwykłej wartości pedagogicznej historii pierścienia. Zawiera się ona w jej przesłaniu – każdy jest zdolny i powołany do przekraczania siebie.

¹⁷ Tamże, s. 40.

¹⁸ Tamże, s. 68.

¹⁹ Cz. Miłosz, *Hobbit: bohater XX wieku*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 8, s. 9.

²⁰ J. Hartwig-Sosnowska, „*Władca Pierścieni*”: *cały świat w każdym z nas*, [w:] tejsze, *Wyobraźnia bez granic*, Warszawa 1987, s. 148.

²¹ Por. tamże, s. 150.

Oddziaływanie poprzez wzorce

Napisałam wcześniej, że twórczość Tolkiena jest nakierowana i ukierunkowująca na wartości. Za jej sprawą ma szansę dokonać się tak podstawowy typ oddziaływania wychowawczego, jak podawanie wzorów. Heroizm i ofiarności bohaterów tego pisarza rodzą się z głęboko przeżywanego przez nich imperatywu moralnego – „tak trzeba”, zaś wierność temu wewnętrznemu nakazowi (wywiedzionemu w jednakowym stopniu z etosu chrześcijańskiego, jak i z tzw. skandynawskiej teorii odwagi) ukazywana jest jako jedynie właściwy model postępowania²². Podobna sytuacja ma miejsce w cyklu utworów o wiedźminie Geralcie autorstwa Sapkowskiego. Zdaję sobie sprawę z kontrowersyjności tego pisarstwa, które nie ma w sobie bynajmniej krzepiącego ducha historii o hobbitach (choć daleka jestem od przypisania Tolkienowi łatwego optymizmu), pisarstwa, którego podstawową kategorią estetyczną jest groteska, zaś dominantą nastrojową gryząca ironia. Mimo że zdaję sobie sprawę z brutalności (ostra erotyka, czasami wręcz wulgarne słownictwo) i goryczy tchnącej z kart tych opowieści, wierzę głęboko, że cykl wiedźmiński może mieć duże znaczenie dla formacji moralnej swoich czytelników. Właśnie z racji konstrukcji głównego bohatera, który za wierność niepisanemu kodeksowi etycznemu, za

wierność wewnętrznemu imperatywowi moralnemu płaci wysoką cenę. Cenę znoszenia ostentacyjnej pogardy swojego świata, w którym honor jest „niechodliwym towarem”, bezinteresowność uznawana za coś „patetycznie staromodnego”, zaś za prawość charakteru zostaje się okrzykniętym „beznadziejnie głupim” naiwniakiem. Nie sposób nie zauważyć, że Geralt, który swoją wierność przypieczętował ofiarą z siebie (ginie w beznadziejnej walce w imię bezinteresownej miłości drugiego), jest bez wątpienia „bohaterem Conradowskim”²³. I może on być bliższy współczesnemu młodemu czytelnikowi niż postaci Tolkienowskie, bo pełne niegodziwości, głupoty i złej woli uniwersum, w którym żyje, jest niestety bardzo podobne do naszego świata. Tego okrutnego podobieństwa czytający nie może nie odczuć. Podobnie jak nie może nie dostrzec ostentacyjnego opowiedzenia się Sapkowskiego po stronie tych, którzy nie chcą się doposażać i za godne życie gotowi są zapłacić najwyższą cenę.

Przekraczanie siebie

Tolkien w eseju *O baśniach* pisze o nich, że „wyrzażały nie możliwości, ale pragnienia. Były udane, jeśli wzbudzały tęsknotę, zaspokajając ją, ale i często nieznośnie ją zaostrzając”²⁴. Zdolność budzenia tejsze tęsknoty wydaje mi się niezwykle istotnym walorem wychowawczym fantasy. Chodzi o możliwość

²² O Tolkienowskiej „teorii odwagi” zob.: T. A. Shippey, *Droga do Śródziemia*, przeł. J. Kokot, Poznań 2001, s.182–189; o chrześcijańskim tle twórczości Tolkiena zob.: *Tolkien. Księga pamiątkowa. Studia o spuściźnie literackiej*, red. J. Pearce, przeł. J. Kokot, Poznań 2003.

²³ Por. M. Szpakowska, *Budowniczości*, „Twórczość” 1997, nr 7, s. 66–67.

²⁴ J. R. R. Tolkien, art. cyt., s. 44.

inspirowania przez nią szczególnego i niezmiernie cennego pragnienia tego, co większe, piękniejsze, doskonalsze. Fantazy genetycznie wiąże się z baśnią i mitem, a mit to opowieść, „która budzi bojaźń i cześć”²⁵, bo wszystko, co

się w nim dokonuje jest większe, intensywniejsze, bardziej wyjątkowe niż to, co oferuje codzienność. Fantazy rozbudza chęć do „przekraczania siebie” i w ten sposób inspiruje do bycia w pełni człowiekiem.

²⁵ B. Bettelheim, dz. cyt., s. 89.