

MAGDALENA KALISZEWSKA-HENCZEL
ORCID: 0000-0003-1308-8235
Uniwersytet Łódzki
E-mail: magdalena.henczel@uni.lodz.pl

BAŚNIOWI BOHATEROWIE W PRZESTRZENI EDUKACJI Z PERSPEKTYWY DZIECIĘCYCH ODBIORCÓW

WPROWADZENIE

Bajki magiczne – czy też ich pisemne adaptacje, zwane literackimi baśniami tradycyjnymi¹, stanowią fenomen, w którym dzieci partycypują jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej. Środowisko domowe oraz przedszkolne staje się przestrzenią włączania dzieci do baśniowej wspólnoty – za pośrednictwem działań czytelniczych rodziców i innych członków rodziny, a także nauczycieli wychowania przedszkolnego. W okresie dzieciństwa, gdy człowiek odnosi wszystko do przyszłości, częściej niż w pozostałych okresach życia – podróż z baśniowym bohaterem otwiera drogę do nabycia wewnętrznego bezpieczeństwa i poczucia, że walka o samourzeczywistnienie kończy się zwycięstwem².

Klasyczne baśnie ludowe – pod postacią różnorodnych literackich adaptacji – znalazły miejsce w podręcznikach dla pierwszego etapu edukacyjnego, czyli dla klas I–III. Znamienne, że nie mają jednak swojego ujęcia w predestynowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej listach lektur – tam uwaga uczniów kierowana jest jednakowoż w stronę legend i bajek ajiologicznych, choćby w polecanej publikacji *O krakowskich psach i kleparskich kotach – Polskie miasta w baśni i legendzie*. W wykazach czytelniczych figurują także literackie baśnie nowoczesne – głównie Andersenowskie, niezmiennie obecne w kanonie jako teksty do wyboru. Ów wybór, pomimo tego, że duński pisarz ma w swym dorobku

¹ V. Wróblewska, *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 20.

² B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 92–94.

ponad 150 utworów – ogranicza się jednak często do wprzęgniętych w struktury szkolnych podręczników: *Dziewczynki z zapalkami*, *Brzydkiego kaczątko* lub *Królowej śniegu*.

Pakiety edukacyjne, których obszerna obudowa, zintegrowana z obowiązkowym procesem dokumentowania przebiegu lekcji, powstawały z myślą usprawnienia pracy nauczyciela wczesnoszkolnego – zdejmują jednak z jego barków poczucie odpowiedzialności zarówno za dobór repertuaru czytelniczego, jak i sposobu w jaki materiał literacki „serwowany” zostaje uczniom. Uruchomiona pod pretekstem optymalizacji narastająca tendencja bezrefleksyjnego przyjmowania gotowych scenariuszy prowadzi do spłykania propedeutycznego kształcenia literackiego, coraz bardziej wiążąc je ze zjawiskiem szkolnej makdonaldyzacji – konstytuowanej przez sprawność, wymierność, przewidywalność oraz sterowalność³. Dominanta dogmatu prorozwojowego potencjału podręcznika widzianego jako niezawodny środek realizacji założeń programowych⁴ oraz fakt, że całkowicie zgodna praca z danym pakietem przewiduje szczelne wypełnienie czasu, który dzieci spędzają w szkole (i w domu!) – nie sprzyja refleksyjnemu obcowaniu z baśniowymi bohaterami. Choć osoby odpowiedzialne za edukację są w stanie wyobrazić sobie proces kształcenia bez podręcznika – to jednak na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji tekst o edukacji bezpodręcznikowej⁵ jako działaniu wartym trudu – przechodzi bez echa wśród ogromu publikacji opartych na gotowych pakietach edukacyjnych. Szkoła publiczna mimo wszystko nadal ukazuje ogólną niechęć do wyrwania się z usztywnionych i przygotowanych skrupulatnie ćwiczeń, wpisujących się w tabelarycznie rozłożone na czynniki pierwsze założenia realizacji programu kształcenia.

Na wyżej opisane realia nakłada się problem statusu tekstów baśniowych w edukacji wczesnoszkolnej, traktowanych w dużej mierze utylitarnie – jako materiał do szkolnego przedstawienia, punkt wyjścia do organizowania zabaw lub „tło” różnego rodzaju ćwiczeń. W ramach edukacji polonistycznej będzie to przepisywanie wskazanych zdań do zeszytu, odnajdywanie cytatów, układanie planu wydarzeń, projektowanie zaproszenia lub rozpoznawanie części mowy – „W poziomych i pionowych rzędach diagramu ukryły się przymiotniki, którymi można określić historie przedstawione w baśni. Odnajdź te słowa i zapisz je w kolejności alfabetycznej tutaj lub w zeszycie. Szukaj przymiotników w liczbie pojedynczej,

³ G. Ritzer, L. Stawowy, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005, s. 30–33.

⁴ E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły. Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

⁵ K. Dąbek, *Nauczanie bezpodręcznikowe – działanie warte trudu* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3267>> [dostęp: 06.05.2020].

rodzaju męskiego”⁶. Trudno uznać dominantę tego typu działań za sprzyjające refleksyjnemu odbiorowi. Podobny problem pojawia się również w drugim rodzaju proponowanych aktywności, uruchamiających wprawdzie skojarzenia uczuciowe i emocjonalne, oddalające jednak odbiorcę od treści utworu, a skupiające się wyłącznie na jego własnych doznaniach („Co czuła dziewczynka z zapalkami w zimową noc?”, „Czy znasz któreś z wymienionych uczuć z własnego doświadczenia? Opowiedz o nich, jeśli chcesz”).

Kwestią wymagającą przemyślenia w kontekście obcowania z bohaterami baśniowymi, wydaje się zatem przede wszystkim gotowość nauczyciela do przewyciężenia sztywnego przywiązania do gotowych rozwiązań, wyjście ze strefy komfortu, przyzwalającej na lekturę powierzchowną i podjęcie wyzwania, jakim jest spotkanie z tekstem: niespieszne, wyciszone i uważne. Taki sposób lektury, choć zapewne niełatwy dla partycypujących w zmechanizowanej edukacji transmisyjnej może przynieść nie tylko przemianę samego nauczyciela, ale ponad wszystko rozwinąć wrażliwość czytelniczą uczniów. Przewyciężenie przywiązania do proponowanego sposobu realizacji treści baśniowych umieszczonych w podręcznikowych poradnikach metodycznych wymaga namysłu i refleksyjności nauczyciela – owocuje jednak aktywnością dzieci, przejawiającą się w podjęciu wysiłku interpretacyjnego tekstów baśniowych.

W dalszej części artykułu przywołuję wybrane interpretacje, stanowiące punkt wyjścia do namysłu nad relacjami bohaterów baśni tradycyjnych oraz baśni Andersenowskich – wiodących w przestrzeni szkoły na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Stanowiły one fundament do przygotowania zdarzeń edukacyjnych dla uczniów klas I–III.

ZWYCIĘZCY MIMO WSZYSTKO – WŚRÓD BOHATERÓW BAJEK MAGICZNYCH

Protagonista – główny bohater baśni tradycyjnej, którego losy śledzimy od początku opowieści (ukazującej sytuację braku lub nieszczęścia) do finału, przedstawiającego likwidację niedostatków, jest figurą szczególną z perspektywy wczesnej edukacji literackiej. Niesie bowiem przesłanie o charakterze kompensacyjnym – nawet najbardziej stracony los może się w końcu odwrócić – jak w opowieści o Kopciuszku, uważanej za obietnicę spełnienia marzeń o szczęściu i życiowym sukcesie odniesionym wbrew trudom życia i przeciwnościom losu⁷.

⁶ *O długowłosej pannie uwięzionej w wieży* [online], <<https://epodreczniki.pl/a/o-długowłosej-pannie-uwiezionej-w-wiezy/DQIWLRH8U>> [dostęp: 06.05.2020].

⁷ J. Ługowska, „Kopciuszek to ja!”. *W kręgu zagadnień baśniowej kompensacji*, [w:] *Baśń we współczesnej kulturze*, red. K. Ćwiklak, t 1: *Niewyczerpana moc baśni: literatura – sztuka – kultura masowa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2014. s. 83–86.

„The people’s princess”, jak nazywa tę bohaterkę Ruth Bottigheimer, nawiązując do dynamicznego ujęcia różnych wersji jej historii, również tych współczesnych (w tym tego, w którym zwycięstwo osiąga chłopiec: Sidney Rella)⁸, w szczególności byłaby zatem „the children’s princess”.

Baśniowy protagonista jest postacią typową, nieistotne zazwyczaj są jego fizys i cechy umysłowe, często bywa pozbawiony imienia bądź ma imię pospolite⁹. Może również nabyć przydomek w toku rozwoju akcji – jak protagonistki w *Oślejkę Skórcę* lub przywołanym już *Kopciuszku*. Małość, kruchość bohatera potęgowana jest przez otoczenie niepokojące, że sprosta on zadaniom w toku rozwoju akcji i że uda mu się przełamać fatum i nieszczęście, które naznacza go wielokrotnie u początku opowieści.

Owa niewiara wyrastać może z faktu, iż bohaterem jest najmłodszy z postaci. Młody wiek oraz stan wolny to wspólne cechy baśniowych protagonistów i choć zdarzają się opowieści ukazujące osoby w wieku zaawansowanym, tego typu przykłady należą jednak do wyjątków. W opowieściach o trzech braciach to zawsze najmłodszy, nietraktowany poważnie głupek, którego działanie jawi się jako dzielne wymachiwanie drewnianym zabawkowym mieczykiem. W podobny sposób zarysowuje się postać najmłodszej z trzech córek, tyle że nie określa się jej mianem głupca, lecz pozytywnie waloryzuje jej urodę lub pracowitość, co wywołuje niechęć pozostałych sióstr¹⁰, a najmłodszą czyni najbardziej odsoniętą na niesprawiedliwości świata. W końcu jednak to nic nie znacząca, niedoceniana, a nawet jawnie lekceważona i wyśmiewana (przez mądrych starszych braci, bardziej doświadczone siostry, dwór króla, sąsiadów...) istota staje się panem/panią baśniowego świata. Odtrącenie, wykluczenie i beznadziejne nieprzystosowanie¹¹ jest ziemią, z której musi wyrosnąć bohater – niezależnie od jego statusu społecznego, miejsca pochodzenia, płci. Elementy różniące głównych bohaterów baśni stanowią bowiem paletę zmiennych, lecz nieingerujących w istotę postaci cech.

Zachowanie protagonisty na różnych etapach opowieści (czy też – życia) i w różnych sytuacjach społecznych określa ważną z punktu widzenia pedagogicznego perspektywę. Baśń nie traktuje o społecznościach, całych królestwach lub wioskach – choć są oczywiście jej elementem – a o bohaterze, będącym lustrzanym

⁸ R. Bottigheimer, *Cinderella: The People’s Princess*, [w:] *Cinderella Across Cultures, New directions and Interdisciplinary Perspectives*, red. M. Hennard Dutheil de la Rochère, G. Lathey, M. Woźniak, Wayne State University Press, 2016, [za:] B. Myers, *Sidney Rella and the Glass Sneaker*, Houghton Mifflin School, 1995.

⁹ M. Wójcicka, *Bohater*, [w:] *Słownik polskiej bajki ludowej*, red. V. Wróblewska [online], <<https://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=34>> [dostęp: 20.05.2020].

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Wais, *Ścieżki baśni*, ENETEIA, Warszawa 2007, s. 47.

odbiciem dziecka. Centralne usytuowanie protagonisty, powiązanie i budowanie na podstawie relacji z nim wszystkich elementów świata, uwypukla głęboko ludzki pierwiastek baśni oraz kieruje pedagogiczne myślenie o niej w stronę koncepcji humanistycznych. „Jak poznać siebie, jak siebie zwyciężać, jakiego użyć wysiłku, jak poszukiwać własnej drogi życia”¹² – te pytania znajdują swą odpowiedź w tekstach baśniowych – przez pryzmat symbolicznego przedstawienia losów jednostki uwikłanej w pewne, zmieniające się historycznie, relacje społeczne¹³.

Przebieg baśni skonstruowany jest w specyficzny sposób, pozwalający na odsłonięcie w toku akcji pozytywnych przymiotów bohatera, mogących ujawnić się podczas prób. Władimir Propp zaznacza przy tym, że każde, nawet najmniej istotne spotkanie, można rozpatrywać jako wystawienie na próbę¹⁴. Ujawnia się w ten sposób głęboko zakorzenione przekonanie ludowe, przystające w niezmienny sposób do współczesności: otaczają nas wypróbowywani i wypróbowujący, a całe ludzkie życie w każdym momencie stanowi próbę, choć nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę – podobnie jak bohater baśni.

Owo aksjologiczne przesłanie oparte na dychotomii nie jest jedyną osią podziału baśniowych postaci. Protagonisci wpisują się w dualistyczny podział świata. Ujawniające się w toku akcji cechy będą lokować ich zawsze w opozycji do przeciwnika – antagonisty. Główny bohater stanowi zatem zaprzeczenie egoizmu, rozumie cierpienia innych istot, wykazuje się współczuciem dla gnębionych, słabych, potrzebujących pomocy – działa jako obrońca lub wybawca, a postępowanie to naznaczone jest humanitaryzmem¹⁵. Inne pojawiające się w baśni postaci – wszystkie niezbędne do zbudowania pełnego przebiegu akcji i umożliwiające bohaterowi działanie – rozpatrywać winno się właśnie przez pryzmat relacji, w jaki weszły z protagonistą.

Prymarną cechą – właśnie gotowością do działania, korelującą z odwagą, naznaczeni są baśniowi bohaterowie. J.R.R. Tolkien, kreując postaci hobbitów (którzy przecież ludziom „wydaliby się dziećmi”), wprowadza nieheroiczny model odwagi, tożsamy z postawą bohaterów bajek magicznych wyrosłych z folkloru. To odwaga nieagresywna, oparta na śmiechu i wesołości oraz zaniechaniu rozważań na temat ewentualnych szans na wygraną. Przyszłość bowiem, jak i przeszłość, „te dwa dni: wczoraj i jutro są naszymi wrogami, gotowymi nas rozszarpać na strzępy, jeśli oddamy się im w niewolę”¹⁶. Stanowią zatem zbyt wielki balast,

¹² J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Jacek Santorski i CO, Warszawa 1992, s. 113.

¹³ A. Wasilewska, *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 39.

¹⁴ W. Propp, *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 105.

¹⁵ Tamże, s. 110.

¹⁶ J. Wais, *Ścieżki baśni...*, dz. cyt., s. 54.

napawają nadzieją, która przecież być może nie zostanie spełniona – „a ci, którzy potrzebują nadziei, by robić to, co do nich należy, padną ofiarą rozpaczy, gdy tej nadziei zabraknie”¹⁷, choć w baśni zawsze się realizuje. Siła, która popycha do działania bohatera, tworzy jeden z wielu baśniowych paradoksów: bo czy można być zarazem pogodnym i pozbawionym nadziei?

Klucz do rozwiązania owej sprzeczności leży w czasie działania bohatera, który przytwierdzony jest do terażniejszości. To zanurzenie w „dziś” otwiera drzwi ku wzrastaniu: „to, co najbardziej jest zdolne duchowo ukształtować i rozwinąć człowieka, jest równoznaczne z tym, aby – dzięki temu, co wieczne – być całkowicie współczesnym samemu sobie w dniu obecnym”¹⁸. A „bycie obecnym w dniu dzisiejszym ma moc stępienia żądła śmierci”¹⁹ – żyli długo i szczęśliwie, aż nie pomarli. Dlaczego „żyli”, a nie „żył”? Baśniowa droga pozwala na oswojenie świata, oswojenie drugiego człowieka, zbudowanie relacji. „Człowiek w społeczeństwie – twierdzi Fromm – nie musi pozostawać z nim w konflikcie. Nawet jeśli czuje swą bezbronność i bezradność, może odnaleźć swoje *ja* w czynnym życiu”²⁰.

Zwycięstwo bohatera baśni (w przeciwieństwie do bohatera mitu) ma charakter mikrokosmiczny, lokalny – nie decyduje bowiem o losach wielkich społeczności czy całego świata²¹. Bohater baśni ocala swój świat, czy też dokładniej – poprzez odniesione zwycięstwo czyni go właściwie swoim.

„NIEWIDZIALNI” DLA ŚWIATA – WŚRÓD BOHATERÓW H.CH. ANDERSENA

Nowoczesne baśnie literackie stanowią przedstawienie autorskiej wizji baśniowego świata i jego bohaterów. Szczególne miejsce wśród ich twórców zajmuje Hans Christian Andersen i to nie tylko ze względu na niezmienną obecność jego tekstów w kanonie lektur szkolnych. Duński pisarz, za pośrednictwem Estery – bohaterki powieści *Być albo nie być* przedstawia status baśniowych powieści:

Literatura baśniowa to dla mnie największe z królestw poezji; rozciąga się od ociekających krwią grobów z pradawnych czasów po książkę z obrazkami niewinnej dziecięcej legendy. Królestwo to obejmuje twórczość ludową i twórczość artystyczną, reprezentuje dla mnie poezję w każdym wymiarze, ten, kto potrafi pisać baśnie, może w nich zawrzeć wątki tragiczne, komiczne, prostotę i naiwność, ironię, humor, ma do swej dyspozycji strunę liryczną, narrację dziecięcej powieści i język badacza nauk przyrodniczych²².

¹⁷ T. Shippey, *J.R.R. Tolkien. Pisarz stulecia*, tłum. J. Kokot, Zysk i S-ka, Poznań 2019, s. 217.

¹⁸ S. Kierkegaard, *Jak wioślarz w łodzi*, „Znak” 1978, nr 294, s. 1566.

¹⁹ J. Wais, *Ścieżki baśni...*, dz. cyt., s. 54.

²⁰ F. Ryszka, *Przedmowa*, [w:] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski, Czytelnik, Warszawa 1993, s. 6.

²¹ J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, tłum. A. Jankowski, NOMOS, Kraków 2013, s. 33.

²² H.Ch. Andersen, *Baśnie i opowieści*, t. 1: 1830–1850, tłum. B. Sochańska, Poznań 2006, s. 42.

W rozważaniach Estery skondensowane zostają teoretycznoliterackie i gatunkowe rozważania na temat baśni. Ich królestwo – groźne, mroczne i pełne niebezpieczeństw – mające swe źródła w pradawnych obrzędach inicjacyjnych, wraz z rozwojem literatury dla dzieci przeistacza się w najpotężniejsze królestwo dzieciństwa. Tworzą je opowieści wyrosłe z motywów ludowych, jak i oryginalne artystyczne wizje pisarzy. Do tego miejsca prowadzą ścieżki wczesnej edukacji literackiej. Andersen budował królestwo baśni poprzez przetwarzanie i spisywanie opowieści ludowych (choćby *Księżniczki na ziarnku grochu*). Zdecydowaną większość utworów Duńczyka sklasyfikować można jednak jako literackie baśnie nowoczesne, stanowiące oryginalną wizję bohaterów, miejsc i zdarzeń, oddziałujących na wyobraźnię dziecięcych i dorosłych odbiorców. Andersen posiada jakby pierścień Aladyna – niezwykle dar wydobywania poezji czy duchowości ze wszystkiego²³, „potrafi sięgnąć do rynsztoka, gdzie nikt niczego nie zgubił, i ku zdumieniu stojących wokół, nie brudząc palców, wyciąga z niego złoty klejnot”²⁴.

Pisarz w swoich utworach wprowadza różnorodnych bohaterów, którzy, w przeciwieństwie do sylwetek znanych z baśni ludowych, reprezentują zróżnicowane grupy pod względem wieku, wyglądu, stanu społecznego, rysu psychologicznego, a także gatunku, do którego przynależą – nierzadko bowiem nie są to bohaterowie człowieczy. Postaciami wiodącymi bywają zwierzęta, rośliny i przedmioty. Andersenowscy protagoniści reprezentujący świat flory przedstawiają różnorodne cechy i stosunek do własnego istnienia. Zabieg ten pozostaje dla nauczycieli wczesnej edukacji szczególnie znamieny – dzieci bowiem wykazują tendencję do animizacji – ożywiania świata:

Dla nich – przy jedzeniu – łyżeczka drepce, garnuszek się toczy, a brzuchaty talerz idzie [...] W czasie dorastania ten wzór podobieństwa do samego siebie ustępuje miejsca innym tworum wyobraźni. Psychologia rozwojowa wyznacza okres przechodzenia dziecka z myślenia konkretno-obrazowego do pojęciowego, abstrakcyjnego. Dzieje się to około dziesiątego roku życia²⁵.

Mała stokrotka – najskromniejsza, najmniejszy z kwiatów, która „nie myślała wcale o tym, że żaden człowiek nie widzi jej w trawie i że jest biednym, pogardzanym kwiatkiem”²⁶ przywodzi na myśl najmłodszych dziecięcych bohaterów

²³ E. Ogłóża, *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 256.

²⁴ K.P. Mortensen, *Baśnie i opowieści Hansa Christiana Andersena*, [w:] H.Ch. Andersen, *Baśnie i opowieści...*, dz. cyt., s. 23

²⁵ A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 171.

²⁶ H.Ch. Andersen, *Baśnie*, tłum. S. Beylin, J. Iwaszkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Łódź, 1974, s. 105.

baśni ludowych, z którymi na początku opowieści nikt się nie liczy. Otoczona przez większe, bogatsze w kolory kwiaty – była Kopciuszką ogrodu, nie zwracającym niczyjej uwagi. O żadną uwagę również nie zabiegała: „[...] była bardzo zadowolona, zwracała się cała do ciepłego słońca, patrzyła w nie i słuchała skowronka, który śpiewał w powietrzu. [...] Mała stokrotka czuła się szczęśliwa, jak gdyby to było wielkie święto, a przecież był to tylko poniedziałek”²⁷.

Bycie najmniejszym, najsłabszym nie wiąże się z podróżą w celu odmiany swego losu. Trudno tu zresztą mówić o możliwej przemianie – bohaterowie Andersena nie doznają przemiany międzygatunkowej – ta dokonuje się w opartych na folklorze *Dzikich Łabędziach* i *Towarzyszu podróży*. Droga, którą pokonują bohaterowie-rośliny, to naznaczona naturalnością droga od narodzin – czy też – od wykiełkowania ku śmierci. Tak w *Stokrotce*, jak w *Lnie* i *Choince* śmierć ta dokonuje się w ramach utworu, podczas gdy w baśniach ludowych jest wysunięta poza nawias opowieści: „Żyli długo i szczęśliwie” – aż nie pomarli.

Jednym z motywów, które wykorzystuje Andersen w swoich tekstach, jest budowanie za pośrednictwem przyrody poczucia, że po życiu musi nadejść śmierć – czasem to śmierć ze starości, przekwitnięcia, wyeksploatowania, czasem śmierć przedwczesna – zadana gwałtownie, będąca wynikiem nieuzasadnionego okrucieństwa czy ignorancji – jak w przypadku *Dziewczynki z zapalkami* i *Stokrotki*. Odbiór tej baśni w izolacji od innych tekstów ma wymiar głęboko pesymistyczny – „A kawałek murawy wraz ze stokrotką wyrzucono na drogę pełną kurzu, nikt nie myślał o kwiatku, który najwięcej współczuł małemu ptaszkowi i tak gorąco chciał go pocieszyć”²⁸. Interpretacyjna droga wiodąca poza ramy przedstawionych zdarzeń wskazywać może jednak, że okrutny los nie jest kresem wszystkiego. Filozofia stojąca za tym motywem wędnięcia roślin jest rodzajem teologii natury – natura, całe stworzenie Boże, jest znakiem lub dowodem istnienia Boga i życia po śmierci²⁹. W istocie jednak, nawet nie odwołując się do cierpienia stokrotki rozpatrywanego przez wymiar chrześcijańskiej najwyższej ofiary (co w kontekście klas szkolnych, do których uczęszczają dzieci różnych wyznań bądź niewierzące – mogłoby budzić kontrowersje lub poczucie wyobcowania ucznia), to samo odradzanie się świata przyrody, czy patrząc szerzej, przemiany formy przy niezmienności substancji – jak w przypadku ołowianego żołnierza, który przemienił się w serce – otwierać może drogę do ukojenia smutku.

Wnikając w świat bohaterów-roślin, dostrzec można hierarchię między- i wewnątrzgatunkową. Niepozorna stokrotka w swym ogrodzie nie śmie marzyć, by być tulipanem, piwonią czy różą. Krzew ostu nie pragnie stać się inną rośliną –

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 108.

²⁹ [Online]. <https://andersen.sdu.dk/forskning/motiver/vismotiv_e.html?vid=19&id=19> [dostęp: 14.02.2020].

byłoby to zresztą niemożliwe – uporczywie myśli jednak o tym, by przekroczyć bramę ogrodu, dostać się na człowiecze salony. Ostatecznie udaje się to jego dzieciom: „Mój pierworodny kwiat dostał się do butonierki, a mój beniaminek dostał się na ramkę”. Sam krzak pozostał jednak na miejscu, taka jest bowiem jego natura: „Gdy dzieciom dobrze w ogrodzie, matka może się zadowolić nawet miejscem za płotem”. Właśnie *Oset* i *Kto był najszcześniejszy* pokazują relacje rodzinne wśród roślin: krzak jest zatem matką, z której wyrosły kwiaty – stanowiące odrębny byt, stąpające po własnych ścieżkach życia. W tych i innych (*Pierwiosnek*, *Stokrotka*, *Choinka*) ukazana jest również rola słońca i deszczu w powoływaniu do życia roślin – najpełniej ujął to autor, nazywając je rodzicami chrzestnymi kwiatów, dokładając kolejny element do zanimizowanego świata przyrody, przystającego do dziecięcego rozumienia rzeczywistości.

KONCEPCJA BADAŃ WŁASNYCH

Mając na uwadze status, jaki przynależą utworom baśniowym we wczesnej edukacji literackiej – przeprowadzone badanie (w którym przyjęłam rolę interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika³⁰) przyjęło formę dydaktycznego działania interwencyjnego³¹. Usytuowanie w soczewce perspektywy uczestniczącej, wynikające z niej poszukiwanie „możliwości doskonalenia praktyki poprzez inicjowanie i negocjowanie jej pozytywnej transformacji”³², uruchomienie refleksji uczniów i nauczycieli – stanowić może załączek do podjęcia dalszych inicjatyw w klasach początkowych, które umożliwiłyby utworzenie przestrzeni wymiany doświadczeń w zakresie odbioru kultury i negocjowania znaczeń w pracy z tekstem literackim.

Celem badania uczyniłam analizę dziecięcego postrzegania bohaterów baśni. Pragnęłam określić sposób odczytywania zawartych w tekstach znaczeń oraz uruchomić myślenie i działanie dzieci o charakterze interpretacyjnym. Wyznaczony cel stał się fundamentem do sformułowania następujących problemów badawczych:

- W jaki sposób dzieci dokonują podziału bohaterów baśni?
- W jaki sposób dokonują transmisji cech bohaterów do konkretyzacji plastycznej?
- Jakie relacje między tekstami oraz między tekstami a światem dostrzegają?

³⁰ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2010, s. 107–108.

³¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2010, s. 131.

³² J. Piekarski, *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, 25 (2), s. 267–298.

Biorąc pod uwagę istnienie przeszkód, utrudniających wgląd w predyspozycje uczniów: dziecięcą względną umiejętność werbalizacji procesów myślenia, ograniczenia w zakresie zdolności autoanalizy i autorefleksji – zaproponowałam aktywności bazujące na metodzie pozawerbalnej – w jakimś stopniu znoszącej owe bariery³³. Wykonane konkretyzacje plastyczne stanowiły, obok wypowiedzi uczniów, przedmiot analiz na potrzeby niniejszego tekstu.

Kierując się założeniami koncepcji osvajania ze sztuką słowa Wiesławy Żuchowskiej³⁴, przeprowadziłam zajęcia na podstawie dwóch baśni: *Kopciuszka* w adaptacji braci Grimm i *Stokrotki* H.Ch. Andersena. Uznając teoretyczne założenia baśniowego symbolizmu, podług którego wszystkie warianty opowieści są kluczowe do poszukiwania znaczeń³⁵ – konkretna wersja danej baśni otwiera przed dziećmi pola interpretacyjne – konieczne jest zatem przytoczenie najważniejszych motywów opowiedzianej historii o właścicielce zgubionego pantofelka. Rozpoczęła się sceną śmierci matki i daną dziewczynie obietnicą opieki z zaświatów. Jako magiczny pomocnik pojawiła się czarodziejka – interweniująca w kryzysowym momencie – pochylająca się nad nieszczęściem Kopciuszka, ale i pałająca gniewem w stosunku do sióstr i macochy, czekająca okazji, by móc je ukarać – być może zatem to za jej sprawą kobiety na końcu historii stają się na zewnątrz tak odrażające (jak w swych sercach) i zielenieją z zazdrości.

Zajęcia przeprowadzone zgodnie z obowiązującymi wytycznymi dotyczącymi zdalnego kształcenia realizowałam z siedmioma klasami I–III³⁶ na platformach Microsoft Teams i Zoom w ramach projektu edukacyjnego *Zaprosz mnie na swoją lekcję*.

DZIECIĘCE SPOTKANIE BOHATERÓW BAŚNI TRADYCYJNEJ I ANDERSENOWSKIEJ, CZYLI CO POKAZAŁY BADANIA

Spotkanie rozpoczęliśmy od skategoryzowania bohaterów baśni o Kopciusku. Samodzielny wybór dwóch kategorii przez dzieci ujawnił nie tylko podział na

³³ M. Wiśniewska-Kin, „*Stan hibernacji*” dziecięcych możliwości a ożywczy potencjał metody przekładu intersemiotycznego, „Forum Oświatowe” 2010, 2 (43).

³⁴ W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa*, WSiP, Warszawa 1992.

³⁵ F. Vaz da Silva, *Teaching Symbolism in „Little Red Riding Hood”*, [w:] *New Approaches to Teaching Folk and Fairy Tales*, red. Ch.J. Jones, C. Schwabe, Utah State University Press, 2016, s. 184.

³⁶ W badaniu udział wzięły klasy I z następujących placówek: Szkoła Podstawowa nr 10 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Gorzowie Wielkopolskim, Prywatna Szkoła Edureda w Redzie. Klasy II: Szkoła Podstawowa nr 16 im. Orła Białego w Gdyni, Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Leonarda da Vinci w Książenicach, Szkoła Europejska w Łodzi. Klasy III: Szkoła Podstawowa nr 37 w Gdyni, Szkoła Podstawowa nr 74 im. Mikołaja Kopernika w Poznaniu.

postaci z kręgu dobra i zła, ale również na bohaterów władających magią i niemających magicznych zdolności, bohaterów ludzkich i zwierzęta. Już na tym etapie ujawnił się emocjonalny odbiór utworu – pojawiła się bowiem również kategoria bohaterów „z którymi chciałbym się spotkać” i „takich, których mam nadzieję, że nie spotkam nigdy”.

W kolejnym ćwiczeniu uczniowie układali z figur bohaterki baśni, ale w dwóch „odslonach”: na początku i na końcu opowieści. Do dyspozycji mieli zestaw figur geometrycznych (kół, kwadratów, trójkątów) różnej wielkości, którym samodzielnie nadawali walor kolorystyczny, by wyrazić sytuację, w jakiej znalazł się Kopciuszek i stokrotka. Uczniowie samodzielnie podejmowali decyzję, które z kolorów i kształtów będą wyrażały stan, w jakim znajdują się bohaterki w poszczególnych fragmentach tekstu. Ujawniły się tutaj dwa kręgi pojęć: bezpieczeństwo, szczęście, radość, dobro, ciepło przeciwko złu, nieszczęściu, smutkowi, bezradności, cierpieniu.

Przekład intersemiotyczny umożliwił wybrzmienie zmiany losu obu bohaterów. „Mój Kopciuszek najpierw jest z małych szarych kółek, bo jest brudny i bezbronny i ma opuszczone ręce ze zmęczenia i smutku, a później wzięłam duże kolorowe koła, a ręce zrobiłam mu nad głową”. Ujawniła się tutaj próba odzwierciedlenia „racjonalnej” zmiany wyglądu: „Drugi Kopciuszek jest większy, bo jest teraz w tych wysokich butach”, jak również interpretacja na poziomie symbolicznym: „Chyba jest większy, bo może już nie jest nieszczęśliwy”.

Tworząc wizerunek szczęśliwej stokrotki uczniowie wykorzystywali koła w kolorach zgodnych z naturalnym wyglądem kwiatu, choć niejednokrotnie używali kształtów w ulubionym kolorze lub wielokolorowych: „Taka wielokolorowa oznacza, że była najbardziej radosna jak się da”, „Ona była taka szczęśliwa, bo patrzyła na świat przez różowe okulary”. Dramatyczny obraz końca opowieści przedstawiany był za pomocą kwiatu szarego, brązowego – „Jest już cała ukurzona”, „Umarła na drodze, już nie ma kolorów i życia”. Roślina bywała przedstawiana jako mniejsza, na krótszej łodydze (podczas gdy w pierwszej odsłonie „Ona chce pocałować słońce”), w pozycji horyzontalnej, a nawet jako rozbity układ kilku kształtów. Dla kwiatu być wyrwanym – to znaczy umrzeć, rozłożyć się, rozpaść się. „Być w rozsypce” wpisuje się zaś w parze CZĘŚĆ – CAŁOŚĆ w parametr MINUS w tworzeniu procesów metaforyzacyjnych³⁷. Nieszczęście bohaterki „promieniowało” również na elementy przyrodnicze, których zmiana nie została przedstawiona w samym tekście, pojawiła się zaś w konkretyzacjach plastycznych dzieci: poprzez „szare, smutne słońce”, deszczowe chmury, a nawet pioruny.

³⁷ T. Krzeszowski, *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobrażeń*, „Etnolingwistyka” 1994, nr 6.

Dzieci doszły do wniosku, że wizerunki bohaterek łączą się ze sobą w sposób krzyżowy: Kopciuszek na początku baśni „pasuje” do stokrotki w sytuacji uwięzienia i późniejszego nieszczęścia (uczniowie zwrócili również uwagę na śmierć ukochanych, której doświadczyły obie bohaterki) i odwrotnie: rozkwitający kwiat w ogrodzie i ogrom szczęścia odzwierciedla koniec baśni o właścicielce zaginionego pantofelka. Na tym etapie uczniowie wskazywali nie tylko podobieństwo cech obu bohaterek i ich „odwrócone” losy, ale również zwracali uwagę na relację, w której pozostają ze sobą inne postaci: „siostry Kopciuszka, piękne z wyglądu, a czarne z charakteru były jak te piękne wysokie kwiaty w ogrodzie, piękne, a w ogóle nie pachnące, które zazdrościły stokrotce”.

Namysł nad kręgiem bohaterów kontynuowaliśmy, układając poszczególne postaci z baśni o Kopciuszku wokół usytuowanego centralnie małego czerwonego serca. Uczniowie decydowali, który z kształtów (również pod względem wielkości i barwy), będzie symbolizował daną postać. Ujawnił się tutaj przeważający wybór kształtów owalnych w odniesieniu do postaci z kręgu dobra oraz trójkątów do oznaczenia macochy i sióstr. Znamionym faktem okazał się wielokrotny dobór błękitnego koła do oznaczenia Kopciuszka, chociaż w opowiedzianej wersji baśni to czarodziejka nosiła suknię w tym kolorze, a balowy strój dziewczyny nie miał określonej barwy. Dzieci motywowały swój wybór strojem Kopciuszka z disnejowskiej adaptacji opowieści – jak widać mającej silny wpływ na relacje odbiorcze innej wersji baśni. Przejawiało się to również nawiązaniami do zwierząt i zdarzeń obecnych w filmie z 1950 roku.

Stworzony układ świata bohaterów okazał się być powiązany z parametrem aksjologicznym w przedpojęciowych schematach wyobraźniowych³⁸: widoczne w pracach relacje góra – dół i centrum – peryferia wyzwoływały dziecięce wypowiedzi na temat zależności bohaterów baśni: „gdybym mógł to przykleiłbym macochę i siostry jeszcze dalej, albo w ogóle – schowałbym je pod kartką”, „dla mnie serce to jest miłość i takie bycie dobrym. Blisko serca położyłam Kopciuszka, wrózkę, księcia i mamę – mamę wyżej, bo ona trochę patrzyła na wszystko z nieba. I obrysowałam je jeszcze jednym dużym sercem, żeby oddzielić je od macochy z córkami – bo one nigdy nie mogłyby się tam dostać, dla nich już jest to dobro stracone, bo są takie złe”, „Machochę i siostry mam bardzo na dole, bo tam jest droga do piekła”. Oddalenie od siebie dwóch grup postaci zaowocowało pustą przestrzenią symbolizującą aksjologiczne oddalenie dobra i zła. Tę przestrzeń jednak wykorzystali uczniowie, by dołożyć w drugiej części ćwiczenia do świata baśni chłopców z Andersenowskiej *Stokrotki*. „Położyłam ich w połowie drogi, nie mogą być razem z macochą i na pewno nie mogą blisko Kopciuszka”,

³⁸ Tamże.

„chłopcy powinni się ruszać, raz bym ich położyła bliżej serca, bo płakali jak umarł ptaszek, ale też byli źli, bo przecież go złapali, a stokrotkę wyrzucili”.

W działaniach edukacyjnych w kontekście przywoływanej na kartach szkolnych podręczników *Dziewczynki z zapalkami* pojawiają się propozycje ćwiczeń twórczych w zakresie renarracji, w których uczniowie mają zakończyć baśń w inny, szczęśliwy sposób. Przemilczana jest niejako kwestia różnic między zawsze niosącą pocieszenie baśnią tradycyjną a utworami duńskiego pisarza. By wyartykułować różnice między *Stokrotką* a *Kopciuszkiem*, zaproponowałam dzieciom podjęcie rozważań na temat tego, dlaczego właścicielka zagubionego pantofelka była w stanie porozumiewać się z przyrodą, dzięki czemu posiadała tę zdolność i czy mieli ją inni bohaterowie tej baśni. Dzieci doszły do wniosku, że kluczem stała się tutaj **ogromna** dobroć, „taka naprawdę zawsze i wszędzie” i że być może baśniowa czarodziejka też umiała z nimi rozmawiać, bo miała magiczne moce (sprawą drugorzędną w dyskusji stała się tutaj dobroć czarodziejki). Następnie dzieci zastanawiały się czy chłopcy lub dziewczynka z utworu Andersena również mogliby porozumieć się ze stokrotką lub z ptakiem. Dzieci zanegowały taką możliwość, odwołując się również do wykonanych uprzednio zadań: „Nie, bo byli przecież daleko od serca!”. Dopiero na tym etapie zaproponowałam namysł nad zmianą fabuły baśni: zastanawialiśmy się czy gdyby któraś z postaci z *Kopciuszka* zawędrowała do baśni o stokrotce – czy ta opowieść mogłaby skończyć się inaczej. Uczniowie w pierwszym wyborze wskazywali właśnie na postać Kopciuszka, drugim wyborem była czarodziejka: „Tutaj nie trzeba chyba czarować, wystarczy, że Kopciuszek usłyszałby wołanie o pomoc”. „To był taki świat bez czarów, więc wysłałabym Kopciuszka” – choć świat realny pełen jest chłopców łapiących ptaki i wrywających kwiaty z korzeniami – obecność sił nieskażonego dobra (będących na granicy rzeczywistości), dostrzegających krzywdy najmniejszych i najbardziej dotkniętych niesprawiedliwością w świecie anomii – jest jednak możliwa. Na ostatnie pytanie – czy do baśni mogłaby zawędrować postać z realnego świata – wiele dzieci, zgodnie z procesem identyfikacji, zaczynało opowieść od słów „Gdybym ja tam był(a)...”. Jeden z uczniów podjął również ważny wątek, dowodzący, że w istocie opowieść sama wykracza poza swoje ramy, nie potrzebując interwencji postaci z zewnątrz: „stokrotka mogła odrosnąć w ogródku, zaopiekuje się nią słońce i deszcz”. Zanimizowane siły przyrody oraz prawidła natury niosą zatem nadzieję na kontinuum istnienia.

NADZIEJA DLA SZKOLNEJ BAŚNI?

Wypowiedzi i konkretyzacje plastyczne, których punktem wyjścia był wgląd w kategorię bohatera, stanowią pokłosie komunikacyjno-konstruktywistycznej relacji wytworzonej między dziećmi a tekstem literackim.

Recepcja baśni sprzyjająca podejmowaniu aktywności skierowanej w stronę doświadczania tekstów, pojmowanych jako dzieła sztuki literackiej i dekodowania znaczeń w odniesieniu do zawartych w niej elementów, będących nośnikami znaczeń symbolicznych – może skutkować zmianą w zakresie:

- postrzegania edukacyjnego miejsca baśni – które przestanie być nośnikiem dyrektywnego przekazywania morałów z konkretnych opowieści i konkursów plastycznych na najładniejszą ilustrację;
- postrzegania roli dziecka – jako odbiorcy aktywnego, konstruującego znaczenia, dostrzegającego relacje między tekstami (również odwołując się do innych tekstów kultury).

Obcowanie z bajką magiczną w sytuacjach pozwalających uchwycić jej prymarne cechy oraz jej odbiór w kontekście baśni Andersena (i odwrotnie) może stanowić próbę zdjęcia z utworów baśniowych ciężaru edukacji transmisyjnej o silnych konotacjach behawiorystycznych, ale również spojrzenia na baśń jedynie w kategorii tekstu-wyjścia do zabaw czy wzruszeń. Przełamanie dominującego sposobu obcowania z baśnią w edukacji wczesnoszkolnej poprzez otworenie przestrzeni namysłu nad relacjami, w jakich pozostają bohaterowie tradycyjnych i nowoczesnych baśni literackich, stanowi dla uczniów i nauczyciela wyzwanie czytelnicze oraz krok do aktywnego uczestnictwa w kulturze. W dalszej perspektywie wyłania się również potrzeba stworzenia dla kształcenia literackiego środowiska edukacyjnego (otwartego na realizację potrzeb wszystkich jego uczestników) w zakresie: innych komponentów baśni Andersenowskich i tradycyjnych, ale również w odniesieniu do wytworów współczesnej kultury audiowizualnej, wywierających wpływ na odbiór tekstów literackich przez dzieci. Szkoła nie może ignorować, rozpędzającej się z coraz większą prędkością, kuli płynących zewsząd migotliwych znaczeń. Może jednak stworzyć warunki do krytycznego nad nimi namysłu.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen H.Ch., *Baśnie*, tłum. S. Beylin, J. Iwaszkiewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Łódź 1974.
- Angrosino M., *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Baluch A., *Od form prostych do arcydzieła*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Bom A., Aarenstrup A., *Religious motifs* [online], <https://andersen.sdu.dk/forskning/motiver/vismotiv_e.html?vid=19&id=19> [dostęp: 14.02.2020].

- Bottigheimer R., *Cinderella: The People's Princess*, [w:] *Cinderella Across Cultures, New directions and Interdisciplinary Perspectives*, red. M. Hennard Dutheil de la Rochère, G. Lathey, M. Woźniak, Wayne State University Press, 2016.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, tłum. A. Jankowski, NOMOS, Kraków 2013.
- Dąbek K., *Nauczanie bezpodręcznikowe – działanie warte trudu* [online], <<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3267>> [dostęp: 06.05.2020].
- Kierkegaard S., *Jak wioślarz w łodzi*, „Znak” 1978, nr 294.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Jacek Santorski i CO, Warszawa 1992.
- Krzyszowski T., *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobraźniowych*, „Etnolingwistyka” 1994, nr 6.
- Ługowska J., „Kopciuszek to ja!”. *W kręgu zagadnień baśniowej kompensacji*, [w:] *Baśń we współczesnej kulturze*, red. K. Ćwiklak, t 1: *Niewyczerpana moc baśni: literatura – sztuka – kultura masowa*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2014.
- Mortensen K.P., *Baśnie i opowieści Hansa Christiana Andersena*, [w:] H.Ch. Andersen, *Baśnie i opowieści*, t. 1: 1830–1850, tłum. B. Sochańska, Poznań 2006.
- Ogłóża E., *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Piekarski J., *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, 25 (2).
- Propp W., *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Ritzer G., Stawowy L., *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005.
- Ryszka F., *Przedmowa*, [w:] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski, Czytelnik, Warszawa 1993.
- Shippey T., *J.R.R. Tolkien. Pisarz stulecia*, tłum. J. Kokot, Zysk i S-ka, Poznań 2019.
- Vaz da Silva F., *Teaching Symbolism in „Little Red Riding Hood”*, [w:] *New Approaches to Teaching Folk and Fairy Tales*, red. Ch.J. Jones, C. Schwabe, Utah State University Press, 2016.
- Wais J., *Ścieżki baśni*, ENETEIA, Warszawa 2007.
- Wasilewska A., *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Wiśniewska-Kin M., „Stan hibernacji” dziecięcych możliwości a ożywczy potencjał metody przekładu intersemiotycznego, „Forum Oświatowe” 2010, 2 (43).
- Wójcicka M., *Bohater*, [w:] *Słownik polskiej bajki ludowej*, red. V. Wróblewska [online], <<https://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=34>> [dostęp: 20.05.2020].
- Wróblewska V., *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły. Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa*, WSiP, Warszawa 1992.

Author: Magdalena Kaliszewska-Henczel

Title: Fairy Tale Protagonists in the Early Childhood Education Field in the Perspective of Children

Keywords: fairy tale in the early childhood education, early literary education, children's reception of fairy tales

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The paper explores the nature of fairy tales' protagonists in a traditional literary fairy tale and in the modern one from the perspective of pupils who are from seven to ten years old. The fairy tales are often being used in the early childhood education field as the starting point for school plays, as play themes or as a 'background' for language, science or mathematics activity. Children's symbolic perception of the fairy tales' characters and their relationships reveals that there is a way of pupils' reception of texts in which those texts are treated (and analysed) as a work of literary art. The article presents the results of research, in which – through the application of a non-verbal method – children indicated the interactions between Cinderella from the traditional literary fairy tale and a daisy from Hans Christian Andersen's story (The Daisy).