



Nadesłano: 6.03.2020
Zaakceptowano: 24.04.2020

Sugerowane cytowanie: Kaliszewska-Henczel M. (2020). *Baśń w okowach edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 2(56), s. 23-36.
DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.02

Magdalena Kaliszewska-Henczel

ORCID: 0000-0003-1308-8235
Uniwersytet Łódzki

Baśń w okowach edukacji

Fairy Tales in Chains of Education

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

baśń, edukacja
literacka,
podręcznik edukacji
wczesnoszkolnej

W niniejszym tekście pochylam się nad kwestią wprowadzania dzieci w literaturę baśniową. Baśnie, inicjujące edukację literacką dzieci, w szkolnej rzeczywistości są zazwyczaj interpretowane jako typowe utwory dydaktyczne, a ich potencjał związany z oddziaływaniem na sferę emocjonalną i rozwijaniem wrażliwości estetycznej – niedoceniany. Celem badań uczyniłam poznanie sposobu wprowadzania baśni oraz prezentowania ich w wybranych podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Przedmiotem analiz stały się *My i nasz elementarz* i *My i nasza szkoła*. Wybór powyższych książek wynikał z chęci poznania sposobów wykorzystywania baśni (bądź jej komponentów) propagowanych przez aktualnych twórców celów edukacji wczesnoszkolnej. Rozważania te doprowadziły mnie do opisu odbioru poprzez poznanie (intelektualne, realizacja celów dydaktycznych) i stanowią pierwszą część tekstu, której przeciwstawiam odbiór intuicyjny, wyrosły z interpretacji psychoanalitycznych. Wiedza mająca źródło w podejściu psychoanalitycznym może stanowić cenną podporę w konstruowaniu działań i warunków odbioru tekstów we wczesnej edukacji literackiej.

KEYWORDS ABSTRACT

fairy tales, literary education, early education textbooks

The paper presents the case of introducing children to fairytale literature. Fairytales, which initiate children's literary education, tend to be interpreted as typical didactic pieces at school. Their potential connected with influencing the emotional realm and developing aesthetic sensitivity is underestimated. The aim of the research is to recognize the ways of introducing fairy tales and presenting them in selected textbooks used in early education. The subjects of the analysis include "My i nasz elementarz" [*We and Our Primer*] and "My i nasza szkoła" [*We and Our School*]. The choice of the above mentioned textbooks resulted from the desire to learn what ways of using fairy tales (or their components) are propagated by the contemporary creators of early childhood education goals. These considerations led me to the description of reception through cognition (intellectual cognition, the fulfillment of didactic goals) and constitute the first part of the article, which I compared with the intuitive reception that grew out of psychoanalytic interpretations. Knowledge, which has its source in a psychoanalytical approach, can provide valuable support in designing activities and creating conditions for the reception of texts in early literary education.

Wstęp

Pierwsze kontakty dziecka z książką stanowią, z dużym prawdopodobieństwem, kontakty z utworami baśniowymi. Nie zaskakuje zatem fakt wykorzystywania owych tekstów w procesie edukacyjnym – także poprzez umieszczanie ich (w całości bądź fragmentach) w podręcznikach szkolnych. Analizy polskich pakietów edukacyjnych dla uczniów klas I-III, przeprowadzone w ostatnim dziesięcioleciu (Pankowska 2009; Łaciak 2011; Wiśniewska-Kin 2013; Ząlewska 2013, Klus-Stańska 2014; Adrjan, Kalinowska 2018; Szyller 2018) przyniosły krytyczną diagnozę dotyczącą treściowego ubóstwa, infantylności, czy niedostrzegania dziecięcych kompetencji i doświadczeń biograficznych. Owo spojrzenie poszerzyć można o sposób konstruowania znaczeń w oparciu o baśnie – dzieła sztuki literackiej ujęte w metodyczne kłamry wyznaczone przez autorów elementarzy. Przedmiotem krytycznej analizy uczyniłam podręczniki: *My i nasz elementarz* i *My i nasza szkoła* – nieodbiegające pod względem treści baśniowych od swoich pierwowzorów – *Naszego elementarza* i *Naszej szkoły*, udostępnionych na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

O badaniu

Analizę treści pakietów edukacyjnych przeprowadziłam w oparciu o założenia krytycznej analizy dyskursu (KAD). Nelson Phillips i Cynthia Hardy definiują dyskurs jako „wzajemnie powiązany zbiór tekstów oraz praktyk ich tworzenia, rozpowszechniania oraz odbierania, które powołują dany przedmiot do istnienia” (Phillips, Hardy 2002: 3, za: Kunter 2012). Zakładają jednakowoż, że pojedynczo rozpatrywane teksty nie mają znaczenia – zyskują je zaś przez powiązanie z innymi aspektami dyskursu i kontekstu, w którym zostały wytworzone. Realizuje się zatem tutaj myśl Pierre’a Bourdieu – analiza dyskursu przyczynia się do lepszego rozumienia zjawisk społecznych (1991). Według Normana Fairclougha użycie określenia „krytyczny” w odniesieniu do analizy dyskursu łączy się z badaniem słownych interakcji, któremu towarzyszy świadomość tego, że są one zdeterminowane przez struktury społeczne i jednocześnie na te struktury wpływają (1995: 36). KAD zakłada zatem przenikanie się języka z kształtowaniem relacji wiedza-władzy. Zadaniem krytycznej analizy dyskursu (Szkudlarek 1997: 184-185) w odniesieniu do baśni „zamkniętych” w podręcznikach są zatem: (1) „denaturalizacja tekstów” (ujawnienie tego, co w myśleniu o baśni jest stronnicze, ukrywające określone interesy); (2) odkrywanie „środków używanych do wywierania wpływu” na odbiorców dzieł literackich; (3) badanie (przewidywanych) efektów działania dyskursu skonstruowanego przez autorów pakietów edukacyjnych.

Podczas analizy poszukiwałam w pakietach tekstów baśniowych, skonstruowanych w oparciu o nie polecenia, ale również treści, w których występowały elementy baśniowej magii. Ze względu na nieostre używanie pojęcia „bajka” zwracałam również uwagę na bajki zwierzęce, a także legendy (mogące pojawiać się w „sąsiedztwie” tekstów baśniowych).

Szerszego komentarza wymaga związek między baśniami (bajkami magicznymi) a bajkami ezopowymi. Dziś oba te gatunki są obecne w szkolnych programach kształcenia literackiego. Kontakt z drugimi (których źródeł upatrywać można w tradycji ludowej, ale także w dziedzictwie antycznym), uczniowie mieli znacznie wcześniej: bajki ezopowe były „produktem” nie jednego autora (legendarnego Ezopa), nie ludowym, lecz szkolnym. Wyjaśnia to ich dydaktyczno-moralny charakter (Cieślukowski 1985: 380). Do tematów baśniowych, prawdopodobnie pod wpływem sugestii nauczycieli, uczniowie mieli dodać odpowiednią interpretację, mającą wydźwięk moralny (Sinko 1931: 193; Waksmund 2011: 75). W odróżnieniu od bajkowej magii, materiał ezopowy został dopuszczony do powszechnego użytku, zarówno katolickiego, jak i protestanckiego. Dlatego też dołączył do biblijnych opowieści jako wspólny korpus europejskiej literatury dla dzieci w całej Europie (Bottigheimer 1996: 261). Powszechne aprobowanie bajek ezopowych już jako treści średniowiecznego i renesansowego programu nauczania implikowane było za sprawą ich zgodności z etyką chrześcijańską,

a moralny wydźwięk tych utworów w istocie wykazuje podobieństwo do dziesięciu przykazań (Hall 2016: 177-178).

Bajki magiczne (baśnie) podążały ścieżką bajek ezopowych, stając się oczywistym elementem rzeczywistości edukacyjnej, co doprowadziło je do roli typowo dydaktycznej lub utylitarnej. Młody odbiorca jest uwięziony gdzieś pomiędzy (negatywnie formułowanymi) morałami, wykonywaniem ilustracji do tekstu, konkursami wiedzy na temat autorów bajek, a zadaniami typu „Jak wyobrażasz sobie prawdziwą księżniczkę? Można użyć takich zwrotów jak: wspaniała sukienka, różowe falbanki, białe pończoszki, bufiaste rękawy, koronkowe rękawiczki, kolorowy parasol”. Inną formą pracy z baśnią jest utylitarne podejście do tekstu jako scenariusza szkolnych spektakli. Dlatego ważne jest, aby spróbować znaleźć odpowiedź na pytanie: w jaki sposób zinstytucjonalizowany stosunek do tekstów wpływa na proces infantyilizacji i upraszczania przesłania baśni, oraz czy możliwe jest realizowanie działań, które pozwalają prawdziwie „doświadczyć” baśni, stwarzając warunki do jej intuicyjnego i emocjonalnego odbioru.

Zredukowane do roli narzędzia

W pierwszej części *Naszego elementarza* uwagę przykuwa termin „bajka” już w spisie treści. Jak się okazuje, autorzy przywołują utwór Henryka Sienkiewicza – krótką historię o wróżkach, które zebrały się nad kolebką małej księżniczki. Każda z nich ofiarowuje dziewczynce wyjątkowy dar: piękną niczym kwiat wiosenny twarz, oczy głębokie jak wodna toń, powiewną i wysmukłą sylwetkę, skarb wcześniej ukryty pod ziemią. Królowa wróżek daje księżniczce dar inny niż wszystkie: dobroć serca. Utworowi Sienkiewicza nie można odmówić wprowadzania w świat wartości, nie robi tego jednak w sposób „baśniowy”: brak tu napięcia, odrzucenia, prób, jakim musi przeciwstawić się bohater; nadziei, że wszystko dobrze się skończy. Sienkiewiczowska *Bajka* nie jest w istocie ani bajką, ani baśnią – choć za fragment tej drugiej mogłaby uchodzić. Co ciekawe – wpis na portalu Wolne Lektury (pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej) identyfikuje „bajkę” jako „puczającą opowiadkę nie tylko dla dzieci, która wskazuje na to, jakie wartości są w życiu najtrwalsze i najpiękniejsze”. W poradniku dla nauczyciela widać, że aktywność ucznia zostaje zdeterminowana przez narzucenie interpretacji tekstu – „wyjaśniamy dlaczego dar królowej wróżek jest najcenniejszy”. Ekspozowanie tego utworu w elementarzu może utrwalać mylne przekonania nauczycieli na temat identyfikacji utworów baśniowych i ich prawdziwej istoty.

Elementy fantastyczne obecne w utworach mają za zadanie uwypuklić pewien przekaz moralny – tak jak w opowiadaniu *Jedno życzenie* Justyny Bednarek. Oto rodzeństwo wyciąga z kąta na strychu zakurzoną butelkę, w której, jak się okazuje, mieszka dżin:

- Co za ulga! – zawołał. – Siedziałem tu przez sto lat i okropnie zdrętwiały mi nogi. Dziękuję, że mnie wypuściliście, w nagrodę spełnię wasze życzenie! No, co mam wyczarować? Może latający dywan, który przeniesie was na koniec świata? Albo na Księżyc?
- Do tego służą samoloty i rakiety kosmiczne – zauważyła Iza.
- To magiczny syrop, który zmniejszy was do rozmiaru pchełki!
- Przez mikroskop można widzieć świat oczami pchły – Franek nie był przekonany.
- Za długo siedziałem w butelce, wszystko już zostało wymyślone! Czego wam w takim razie potrzeba?
- Spraw, dżinie, żeby ludzie byli dla siebie dobrzy i życzliwi – poprosiła Iza.
- Umieję wyczarowywać tylko magiczne przedmioty – dżin się zasepił.
- Szkoda, bo chciałem cię prosić o dobry humor. Rozpylałbym go, gdy mama woła: „Co to za bałagan!” – Franek się uśmiechnął.
- To załatwię ci maszynę do łkania kurzu!
- Dziękuję, mam już odkurzacz.
- Dzieci, wymyślcie coś – głos dżina brzmiał błagalnie. – Jeśli nic nie wyczaruję, będę musiał wrócić do butelki już na zawsze, a jest taka ciasna!
- Wiem! – Iza klasnęła w dłonie. – Wyczaruj wielką butlę, w której nie będą ci drętwieć nogi!
- Uradowany dżin powiedział: „Abrakadabra” i na strychu stanęła ogromna butla. Ale zanim w niej zniknął, szepnął:
- Jednak udało mi się wyczarować porcję życzliwości...
- Dzieci w pierwszej chwili nie zrozumiały, o co mu chodzi.
- A wy rozumiecie? (Lorek, Wollman 2017a: 40–41).

Istotne dla autorów podręczników staje się budowanie wyraźnego przekazu, mającego kształtować określone postawy społeczne. Odmawia się przy tym magicznym elementom statusu pożądanym w oczach czytelnika. Przywołać może to na myśl utwory spod znaku „inżynierii ludzkich dusz”, mające wychowywać zgodnie z obowiązującą linią ideologiczną. Deprecjonowanie magicznych pomocników widoczne jest w bajkach radzieckich, m.in. w utworach Jewgienija Piermiaka (pojawiających się w druku od 1924 r.) – bohaterowie owych bajek nie szukają pomocy sił magicznych, a sukces osiągają dzięki własnej pracy i wiedzy. Więcej na ten temat pisze Anna Wrońska (2011). Jest to przykład prototypów narracyjnych, którymi nieuchronnie manipuluje się w taki sposób, by kierować czytelnika ku realizacji celu pedagogicznego, któremu przypisuje się również znaczenie ideologiczne (Gutierrez 2017: 7).

Wątpliwość budzi również sposób usytuowania względem siebie bajek ezopowych i baśni, zaproponowany przez autorów w II części podręcznika do klasy I. W tekście *B jak bajka* czytelnicy poznają starowinkę, która miała wielki nos, latała na miotle i lubiła bajki. Mieszkała w cukierkowym domku i spisała wiele tomów bajek, które opowiadały jej zwierzęta: rudy kot, biały kruk i ryby w stawie. Pewnego razu do jej domku zapukali Beata i Kuba, pytając, gdzie powinni szukać drogi do miasta.

– Powiem wam w zamian za nową bajkę – odparła starowinka.

Beata i Kuba proponowali rozmaite historie, ale ona je znała. O rybaku i złotej rybce, o Jasiu i Małgosi, o gołębiu i mrówce.

– A bajka o tym, jak zła Baba-Jaga została zaklęta w kamyk? – spytała nagle Beata.

Tego starowinka nie znała. Historia była smutna, ale piękna. Starowinka otarła łzę z oka.

– Biedna ta Baba-Jaga. I ja jestem Babą-Jagą, ale całkiem inną. Zawiozę was do miasta na mojej miotle. I tak zrobiła (Lorek, Wollman 2017b: 38-39).

Postawienie w jednym szeregu historii baśniowych oraz utworu opierającego się na tradycji bajek ezopowych, gdzie najistotniejszym elementem jest morał, stanowi niepokojący sygnał, czy autorzy wprowadzą rozróżnienie między bajką a baśnią oraz czy uznają tę informację za istotną w edukacji polonistycznej i społecznej (jak można się spodziewać, te dwie edukacje dominują przy tekstach „okołobaśniowych” bądź też „okołobajkowych”). Pytania zawarte pod tekstem tylko ową wątpliwość pogłębiają:

1. Jakie są wasze ulubione bajki? Porozmawiajcie o tym w klasie.
2. Zapytajcie w bibliotece szkolnej o ciekawe baśnie, zwane również bajkami dla dzieci. Wypożyczcie książkę z baśniami.
3. Wymyślcie bajkę o Babie-Jadze.
4. Narysujcie ilustrację do wymyślonej przez siebie bajki (Lorek, Wollman 2017b: 38).

W podręczniku do klasy II (część 1A) wprowadzono utwór *Lew i zwierzęta*; pojawia się tutaj propozycja wypożyczenia bajek Ignacego Krasickiego. Zadaniem uczniów ma być zilustrowanie dowolnego powiedzenia, w którym cechę ludzi porównuje się do zwierzęcia, np.: chytry jak lis, dumny jak paw, powolny jak żółw. Autorzy podręcznika przedstawiają definicję bajki: „Krótki utwór literacki, w którym cechy ludzi przypisywane są zwierzętom, nazywamy bajką. Często w jej treści zawarty jest morał, czyli pouczenie” (Lorek, Zatorska 2018a: 27).

Tekstami baśniowymi obecnymi w analizowanych pakietach są *Brzydkie kaczątko* (klasa II, część 3), *Królowa Śniegu* i *Dziewczynka z zapalkami* (klasa III, część 2) Hansa Christiana Andersena. Przy czym *Dziewczynkę z zapalkami* uznać można za nowoczesną baśń literacką, w której ostatecznie nie udało się zatriumfować dobru (spośród wszystkich proponowanych tekstów duńskiego pisarza jej wydźwięk jest najbardziej dramatyczny). Przyjmuję tutaj zaproponowany przez Violetę Wróblewską podział, który w ramach bajki ludowej (jej przykładem jest także bajka magiczna) wyróżnia tradycyjną baśń literacką i nowoczesną baśń literacką (Wróblewska 2003: 20). Tradycyjne baśnie literackie byłyby adaptacjami zbudowanymi na zasadach ludowej bajki magicznej, zaś baśnie nowoczesne to dzieła w większości autorskie, z oryginalnymi motywami niezaczerpniętymi z ludowości, ukazującymi etyczną złożoność świata i złożoność losów bohatera. W baśni literackiej nie tyle ważna jest magia, co symbol i metafora (Baluch 2003: 71). Prototypowa ścieżka baśni tradycyjnej, szczegółowo opisana przede wszystkim w strukturalistycznej koncepcji Władimira Proppa (1928),

generuje natomiast następującą scenariuszową fabułę: 1. Młody bohater lub bohaterka doświadcza nagłej zmiany swojego statusu lub życia, wyrusza w podróż lub jest zaangażowana w szereg zadań lub testów; 2. Podróż bohatera lub bohaterki, zadania lub próby odbywają się w magicznym środowisku zamieszkałym przez magiczne stworzenia, które albo pomagają bohaterowi, albo mu zagrażają; 3. Antagonista hamuje działania bohatera lub bohaterki; 4. Bohater lub bohaterka pokonuje antagonistę, kończy podróż lub serię zadań lub testów i w rezultacie zyskuje bardziej komfortowe życie i wspina się po drabinie społecznej. Tak wytyczona ścieżka stanowi prymarną cechę dla gatunku (Teverson 2013: 32). Jeśli chodzi o autorów podręczników, ich rozumienie baśni determinowane jest przez ideę nieoczywistego losu głównych bohaterów.

Baśnie mają według autorów rozwinąć wyobraźnię uczniów. Nie przeszkadza to jednak w infantylnizowaniu gatunku poprzez przedstawienia na płaszczyźnie wizualnej: mamy oto wizerunek wróżek w różowych sukienkach z bufkami (klasa I), czy małej królowej w podobnym stroju z diademem we włosach (klasa II), wróżkę w spiczastym kapeluszu z gwiazdą różdżką w dłoni. Wszystkie ilustracje wykonane w iście „cukierkowym” stylu, okraszzone wtrętem obecnym w jednym z elementarzystych wierszy: „B jak baśń – gdzie są piękne księżniczki” utrwalają „zniewolenie” baśni – które objawia się dalszą dewaluacją działań opartych na tekście w klasach starszych. „Jak wyobrażasz sobie prawdziwą księżniczkę? W opisie możesz wykorzystać podane wyrażenia: wspaniała sukienka, różowe falbanki, okrągły kołnierzyk, wąski paseczek, bufiaste rękawy, koronkowe rękawiczki, twarzowy kapelusik, białe pończoszki, skórzanne buciki, kolorowa parasolka” – przytoczona propozycja pochodzi wprawdzie z podręcznika *Mówię, czytam, piszę* dla uczniów klas IV, jednak stanowi pokłosie sposobu widzenia i rozumienia baśni w edukacji wczesnoszkolnej. Zastanawiać może zatem niekonsekwencja autorów rozpoczynających „okołobaśniową” przygodę dziecka od Sienkiewiczowskiej *Bajki*. Skoro została jedynie powierzchowność – gdzie podział się najważniejszy dar królowej wróżek?

Baśń jest w elementarzach mocno związana z autorem. Jak zaznacza Anna Wasilewska (2012), wiedza o autorze jest mocno eksponowana już w przedszkolu. Nie jest natomiast potrzebna dziecku do odbioru dzieła literackiego. Takie działania nie wiążą się z odbiorem emocjonalnym, rozwijaniem wrażliwości estetycznej i wyobraźni. W II klasie uczniowie zapoznają się z biografią Andersena. Wiedza biograficzna dominuje nad przesłaniem tekstu i choć niejako przyznano dzieciom prawo do samodzielnego odbioru baśni (dzieci opowiadają o swoich odczuciach po przeczytaniu utworu), to już pytania o to, czego można się z niej dowiedzieć – kreują przekonanie, że jedyne właściwe rozumienie baśni to analiza na drodze intelektualnej (nie zaś intuicyjnej).

Wiedza o autorze przeplatać ma się z omawianiem samego tekstu oraz innymi aktywnościami proponowanymi przez twórców pakietu (to m.in. rozwiązywanie zagadek lub ćwiczenia fizyczne inspirowane tekstem, np. wyścigi kaczątek w przysiadzie).

Wśród działań znajdują się polecenia związane z realizacją celów poznawczych, które wydają się w niektórych przypadkach „maskować” istotę tekstu i wprowadzać dystans do lektury. Przykładowe zadania to poszukiwanie informacji na temat produkcji zapalek, sposobów rozgrzania się w mroźne dni, przepisywanie wskazanych fragmentów baśni do zeszytu. W głębokim odbiorze nie pomaga również utylitarne podejście do tekstu jako scenariusza szkolnych przedstawień (realizowanych w oparciu o mechaniczne przełożenie dialogów, niepoprzedzone analizą fabuły, postaci, elementów świata przedstawionego).

W podręcznikach zdarzają się ćwiczenia oparte na tekście, uaktywniające jednak mechanizm „życzeniowego” traktowania zachowań poszczególnych bohaterów baśni. W poradniku dla nauczycieli znaleźć można następujące ćwiczenie:

Dzieci rozmawiają na temat zachowania i postaw bohaterów baśni Brzydkie kaczątko, próbują ocenić (i uargumentować swoją ocenę) zachowanie zwierząt, które brzydkie kaczątko spotkało na swojej drodze. Dzieci starają się wymyślić rady dla zwierząt, jak mogłyby zachować się wobec kaczątka, by go nie krzywdzić, ale pomóc mu w trudnej sytuacji (Boćko, Grzybowska, Oleksy-Zborowska 2015: 45).

Po raz kolejny ważny jest tu problem obecności współczesnych bajek literackich, w których napotkani bohaterowie nie są ani klasycznymi antagonistami, ani nie mieszczą się w dychotomicznym podziale na dobro i zło. Dziecko, w procesie odbioru tradycyjnych bajek wyłaniających się z deterministycznego światopoglądu, identyfikuje się z głównym bohaterem (aby, tak jak on, podążać pewną drogą i zwyciężyć). W *Brzydkim kaczątku* autorzy podręcznika sugerują jednak głębsze zrozumienie motywów leżących u podstaw zachowań innych postaci, nawet jeśli planowane ćwiczenie zakłada ewentualną zmianę w ich działaniach.

W opisie celów znajduje się ocena zachowania bohaterów baśni, będąca w istocie kształtowaniem postawy i sytuacji pożądaney. Ginie tu jednak istota baśni, zakładająca, że przedstawia ona świat takim, jakim jest – razem z trudami i przeciwnościami, którym stawiamy czoła. Życzeniowość bardziej uzasadniona jest w przypadku napisania alternatywnego zakończenia *Dziewczynki z zapalkami* – dodanie szczęśliwego zakończenia, którego dziecko pragnie, by poczuć pewność, że wszystko może się dobrze skończyć. Badacze baśni Andersena podkreślają, że fizyczne i duchowe cierpienia są przedstawiane w kilku opowieściach, ale albo są one wykluczone w wydaniach dla dzieci, albo w odpowiedni sposób zaadaptowane. Zatem w niektórych wersjach *Dziewczynka z zapalkami* jest adoptowana przez miłą rodzinę (Nikolajewa 2008: 189). Fakt, że „baśnie wyrażają nadzieję” i same w sobie są obietnicą szczęśliwego zakończenia, stanowi podstawę ich narracji (Warner, 2014: xxii). Dodanie szczęśliwego zakończenia sprawia, iż dziecko jest w stanie uwierzyć, że wszystko w życiu może skończyć się dobrze. Takie przekonanie jest w istocie najbardziej potrzebne dziecięcym czytelnikom.

W podręcznikach ministerialnych przed dziećmi zadania w postaci napisania i zilustrowania własnej baśni są stawiane częściej (zadanie proponowane jest do wykonania samodzielnie i w grupie klasowej). Nauczyciel prosi, aby uczniowie spróbowali ułożyć baśń, wypowiadając po kolei, po jednym zdaniu, z zachowaniem związków przyczynowo-skutkowych. Układanie baśni może rozpocząć nauczyciel, wprowadzając opis niezwykłego, magicznego, cudownego świata. Dzieci na podstawie pomysłów zaproponowanych w zabawie, informacji zebranych w czasie zajęć, własnych doświadczeń z lektury baśni i według opracowanego planu działania wykonują książeczkę pt. „Baśń”. Prowadzący przypomina dzieciom cechy baśni. Uczniowie nie budują jednak wiedzy na temat owych cech w toku realizowanym w czasie lekcji. Mają sami przeczytać dowolne baśnie i zastanowić się, co mają ze sobą wspólnego, a co je różni. Nauczyciele nie biorą zatem odpowiedzialności za to, z jaką odsłoną znanej baśni zapozna się uczeń. Czy będzie to odsłona pełna, czy pozbawiona pewnych wątków, bądź taka, w której został dopisany wątek wychowawczy? „Skąd wiemy, że dany tekst jest baśnią?” – to podstawowe pytanie dla ucznia. Mechaniczne przywoływanie komponentów, cech gatunkowych oraz umiejętność oddzielenia baśni od legendy (wraz z posługiwaniem się konkretnymi tytułami) stają się eksponowanym celem autorów podręczników.

Sprawdzanie owej wiedzy odbywa się poprzez ćwiczenie zatytułowane „Baśń – co to takiego?”. Dzieci siedzą w kręgu na dywanie, nauczyciel zaś kładzie na środku kartki z wydrukowanymi hasłami: „morał”, „ziarno prawdy”, „postacie i wydarzenia fantastyczne”, „walka dobra ze złem”, „krótki utwór literacki”, „często pisana wierszem”, „zwierzęta charakteryzują cechy ludzi, np. osioł jest uparty, lew odważny, żółw powolny, stary i mądry”, „przyroda jest ożywiona”, „znamy dokładne miejsce i czas opisywanych zdarzeń”, „opisana historia mogła się zdarzyć naprawdę” (Połec, Ochmańska 2016: 19). Uczniowie mają wspólnie zastanowić się, które z wypisanych na kartkach cech posiadają wszystkie znane im baśnie. Następnie zapisują w zeszyte krótką notatkę dotyczącą cech charakterystycznych baśni. Autorzy decydują się na ekspozycję jednej z cech:

BAŚNIOWE MORAŁY

Nauczyciel pyta dzieci, co to jest morał. Uczniowie próbują zdefiniować pojęcie. Następnie przypominają morały ze znanych im baśni Andersena. Dzieci dzielą się na kilka grup i na arkuszach szarego papieru tworzą plakaty na temat: Czego uczą nas baśnie? Wykonane prace uczniowie wieszają w widocznym miejscu (Połec, Ochmańska 2016: 19).

Ekspozowanie morału jako podstawowego elementu baśni stanowi dowód na wychowawcze „nadzieje” szkoły wobec wskazanej literatury. Nieobecne są próby wyodrębnienia wspólnego języka, formuł, fragmentów fabularnych, typów bohaterów, części baśniowego świata wraz z przynależnymi do nich elementami.

Wyzwolenie z okowów – elementarz wewnętrznego życia człowieka

Emancypacyjne spojrzenie na baśń jako dzieło sztuki literackiej wymaga przywołania jej rozumienia, wyrosłego w nurcie psychoanalitycznym. Opowiadanie i czytanie baśni można rozumieć, za Bruno Bettelheimem, jako proces ułatwiający dziecku odkrycie własnej tożsamości i własnego powołania. Obcowanie z baśnią wskazuje zarazem, jakich doświadczeń potrzebuje odbiorca, aby rozwinąć swój charakter (Bettelheim 1985: 68). Jako że doświadczeń jest coraz więcej, rozwija się świat wewnętrzny dziecka, którego równowaga jest jednak jeszcze niepewna, zachwiana. Słuchanie baśni zapewnia wyobrażenie o tym, w jaki sposób może wprowadzić pewien porządek do chaosu własnego życia wewnętrznego, wynikającego ze zmiennych doświadczeń i ogromu nowych doznań (Bettelheim 1985: 151). W ich uporządkowaniu, ujęciu w sposób skrótowy, symboliczny, syntetyczny pomocne są wzory osobowe i wzory postępowania – tak potrzebne w okresie dzieciństwa.

Psychoanalityczne rozumienie baśni „oddaje” ją dziecku, pozwala na odbiór intuicyjny, a przede wszystkim wyzbywa się powinności kształtowania postaw (które w szkolnych murach tak chętnie realizuje się za pośrednictwem morałów). Jak zaznacza spadkobierca Zygmunta Freuda:

Celem psychoanalizy stało się w istocie pomaganie człowiekowi, by mógł zyskać możliwość zaakceptowania problematycznej natury życia, nie dając się pokonać przez nią ani przed nią nie uciekając. Recepta Freuda brzmi, że tylko wówczas, gdy człowiek podejmie odważnie walkę, która sprawia przemożne wrażenie nie dającej żadnych szans, może on wymóc na swym istnieniu sens (Bettelheim 1985: 46).

Cel, jaki przypisywano psychoanalizie – akceptacja natury życia przez podjęcie odważnej walki – realizują zatem właśnie utwory baśniowe:

Walka z poważnymi trudnościami jest w życiu nieunikniona, jest ona nieodłączną częścią istnienia ludzkiego – ale, jeśli się nie ucieka przed nią, lecz niewzruszenie stawia czoło niespodzianym i często niesprawiedliwym ciosom, pokonuje się wszelkie przeszkody i w końcu odnosi zwycięstwo (Bettelheim 1985: 46).

Psychoanalityczne rozumienie baśni, tak wyraźnie wyodrębnione w badaniach polskich naukowców (Ługowska 1981; Bałuch 2008; Wais 2007, 2014), nie wywiera wpływu na działania edukacyjne w polskiej szkole. Uprawomocnienie wewnętrznego przekonania odbiorców baśni o tym, że jest ona wyrazem marzeń i głębokich pragnień człowieka (Ługowska 1981: 16), czy uznanie obecnych w tekście „czystych obrazów” za wyobrażenia wartości (Bałuch 1993: 73-74) – nie mają egzemplifikacji

w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Założenie, że świat baśni zaprasza czytelnika do odczytywania znaczeń uniwersalnych symboli i pradawnych obrazów (Ługowska 2006: 37), a treści symboliczne w nim zawarte są dla dzieci dostępne z powodu ich myślenia obrazowego (Wasilewska 2012: 137), mogłoby otworzyć drogę nie tylko do uwolnienia tych opowieści z okowów dydaktyzmu, ale nadto umożliwić wyzwolenie dziecięcych odbiorców z przypisanej im roli odbiorców niekompetentnych, infantylnych, czy wymagających zdyscyplinowania.

Baśnie inicjujące edukację literacką dziecka, w rzeczywistości szkolnej sprowadzono jednak do roli utworów typowo dydaktycznych. Dyskredytowany staje się ich potencjał związany z oddziaływaniem na sferę emocjonalną i rozwijaniem wrażliwości estetycznej – choć obecne są zadania mające owe sfery rozwijać – są to często oddziaływania pozorowane, w rzeczywistości odwołujące się do płytkiej warstwy znaczeń.

Racjonalność interpretacji oraz nakładanie konwencji społecznych na sposób rozumienia tekstu oddalają możliwość jego intuicyjnego poznania. Owa intuicyjność wiąże się z kompetencją odbioru tekstu „całym sobą”, w przypadku baśni skutkuje to Brunerowskim „skutecznym zdziwieniem”, stanowiącym fundament twórczego działania (Simonides 1973: 116). Baśniowość zapośredniczona przez podręczniki ministerialne kieruje czytelnika w stronę wartości poznawczej. Jak pisze Maria Kielar-Turska: „baśń pozwala lepiej zrozumieć świat rzeczywisty w kontraście ze światem baśniowym” (1992: 152). Wizji świata wskazanej literatury nie sposób jednak stawiać w opozycji do rzeczywistości – stanowi bowiem odbicie rzeczywistości wewnętrznej człowieka. Dzieci, tak chętnie słuchające wielokrotnie tej samej opowieści, angażują się w nią z tą samą intensywnością – pragną za każdym razem doświadczyć zwycięstwa bohatera i umocnić przekonanie, że każda (nawet najstraszniejsza) przygoda może skończyć się dobrze. „Śmiertelnie ugodzony potwór to powód do ulgi, rozładowania napięcia i lęku. (...) Martwe szeregi wrogów pozwalają wierzyć wszystkim, że zło można pokonać. A nawet, że pokonuje się je osobiście w trakcie odbioru tekstu baśniowego” (Książek-Szczepanikowa 2003: 180).

Strategia nadawania znaczeń baśniom w analizowanych pakietach edukacyjnych uniemożliwia ich głębokie rozumienie. Przedstawione fragmenty ćwiczeń (a także dobór tekstów) wskazują, że autorom nie zależy na stworzeniu warunków do ich „zaznania”, czyli pełnego i intuicyjnego odbioru – proponowane działania sprowadzają je bowiem do roli powiastek dydaktycznych posiadających jasne przesłanie. Oczekiwanie wyraźnie wyartykułowanego morału pozostaje w sprzeczności nie tylko z potencjałem wskazanej literatury, ale również z deklarowanym przeciw podmiotowym statusem ucznia oraz dążeniem do jego całościowego rozwoju.

Bibliografia

- Adrian B., Kalinowska A. (2018). *Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education” 2 (41), s. 60-68, DOI: 10.26881/pwe.2018.41.06.
- Bettelheim B. (1985). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baluch A. (1993). *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.
- Baluch A. (2003). *Od ludus do agora: rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Baluch A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Boćko M., Grzybowska A., Oleksy-Zborowska M. (2015). *Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela klasy drugiej szkoły podstawowej. Część 3*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bottigheimer R. (1996). *Fairy tales and folk tales*, [w:] P. Hunt (red.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literatures*, Abingdon: Taylor&Francis, s. 261-274.
- Bourdieu P. (1991). *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Harvard University Press.
- Fairclough N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*, New York: Longman.
- Gutierrez A. (2017). *Mixed Magic: Global-local Dialogues in Fairy Tales for Young Readers*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hall E. (2016). *Our Fabled Childhood: Reflections on the Unsuitability of Aesop to Children*, [w:] K. Marciniak (red.), *Our Mythical Childhood... The Classics and Literature for Children and Young Adults*, Leiden–Boston: Brill, s. 171-182.
- Kielar-Turska M. (1992). *Wartości baśni odkrywane przez dzieci i dorosłych*, [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 139-159.
- Klus-Stańska D. (2014). „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues In Early Education” 10/4(27), s. 24-44.
- Książek-Szczepanikowa A. (2003). *Antropologiczny wymiar baśni*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Barwy świata baśni*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 173-184.
- Kunter A. (2012). *Analiza dyskursu*, tłum. M. Höffner, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2*, Warszawa: PWN.
- Lorek M., Wollman L. (2017a). *My i nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa I, część 1*, Katowice: Fundacja „Nasz Elementarz”.
- Lorek M., Wollman L. (2017b). *My i nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa I, część 2*, Katowice: Fundacja „Nasz Elementarz”.
- Lorek M., Zatorska M. (2018a). *My i nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa II, część 1A*, Katowice: Fundacja „Nasz Elementarz”.

- Lorek M., Zatorska M. (2018b). *My i nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa II, część 2*, Katowice: Fundacja „Nasz Elementarz”.
- Lorek M., Zatorska M. (2019). *My i nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa III, część 2*, Katowice: Fundacja Ekologiczna – Wychowanie i Sztuka „Elementarz”.
- Łaciak B. (2011), *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, [w:] B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 320-353.
- Ługowska J. (1981). *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ługowska J. (2006). *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*, [w:] G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa*, T. 2, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, s. 27-40.
- Nikolajewa M. (2008). *Children's and Household Tales. See Kinder- und Hausmärchen*, [w:] D. Haase (red.), *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Volumes 1–3, Westport, Connecticut: Greenwood Press, s. 185-194.
- Pankowska D. (2009), *Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności?*, Warszawa: ENETEIA, s. 29-67.
- Philips N., Hardy C. (2002). *Discourse Analysis. Investigating Processes of Social Construction*, London: Sage Publications.
- Potęć J., Ochmańska B. (2016). *Edukacja zintegrowana. Poradnik dla nauczyciela klasy trzeciej szkoły podstawowej. Część 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Propp W. (1928). *Morfologia skazki*, Leningrad: Academia.
- Simonides D. (1973). *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*, [w:] H. Skrobiszewska (red.), *Baśni i dziecko*, Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 110-133.
- Sinko T. (1931). *Hymny, fraszki, bajki*, [w:] T. Sinko (red.), *Literatura grecka*. t. I, cz. 1, Kraków: Polska Akademia Umiejętności, s. 178-193.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania XIII – Nauki humanistyczno-społeczne”, 13 (317), s. 167-199.
- Szyller A. (2018). *Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska*, „Forum Pedagogiczne” 2, s. 59-72. DOI: 10.21697/fp.2018.2.05.
- Teverson A. (2013). *Fairy Tale*, London: Routledge.
- Wais J. (2007). *Ścieżki baśni: symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*, Warszawa: ENETEIA.
- Wais J. (2014). *Bracia Grimm i siostra śmierć: o sztuce życia i umierania*, Warszawa: ENETEIA.
- Waxmund R. (2011). *Od Ezopa do eposu dziecięcego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 1(11), s. 75-96.
- Warner M. (2014). *Once Upon a Time: A Short History of Fairy Tale*, Oxford: OUP. Kindle edition.

- Wasilewska A. (2012). *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wrońska A. (2011), *Bajka w służbie ideologii komunistycznej. Przypadek Jewgienija Piermiaka*, „Ex Nihilo. Perdiodyk Młodych Religioznawców” 1(5), s. 87-99.
- Wróblewska V. (2003). *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych dla klas początkowych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Magdalena Kaliszewska-Henczel
Uniwersytet Łódzki
e-mail: magdalena.henczel@uni.lodz.pl