



Magdalena Kaliszewska-Henczel

<https://orcid.org/0000-0003-1308-8235>

e-mail: magdalena.henczel@now.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki, Polska

Baśniowa książka obrazkowa – dziecięce rozważania wokół Jasia i Małgosi Anthony'ego Browne'a

A Fairy Tale Picture Book – Children's Thoughts on Anthony Browne's *Hansel and Gretel*

KEYWORDS

fairy-tale, Hansel and Gretel, childrens' response to picturebook, early childhood literacy, Anthony Browne

ABSTRACT

The article discusses issues concerning the ways fairy tale picturebook can be introduced into the educational practice of pre-school and early primary school children. The first part of the text outlines the context of the presence of fairy tale literature in early childhood education, while the second part presents the process of an educational activity with children aged 6–7, based on the picturebook *Hansel and Gretel* by Anthony Browne. The dual role of teacher and researcher is an important part of the design of the workshop, its implementation, the subsequent interpretation of the children's creations and, ultimately, the ideas for new ways to create educational opportunities. Conducted in a qualitative paradigm, the participatory observation provided insights into children's interpretations of the visual and verbal layers of the story. Children's construction of meaning around the indicated illustrations was categorised around three leading themes: home, relationships between family members, and the relationship between the stepmother and the witch. Incorporating participants' personal knowledge provided an opportunity to negotiate meanings and ask non-obvious questions. Building an interpretive situation around a classic story, complemented by non-obvious illustrations, allows the story to retain its hopeful message while creating the opportunity to discover new contexts.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

baśń, Jaś i Małgosia,
książka obrazkowa,
wczesna edukacja
literacka, Anthony
Browne

W artykule omówiono zagadnienia dotyczące sposobów wprowadzenia baśniowej książki obrazkowej do praktyki edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W pierwszej części tekstu zarysowano kontekst obecności literatury baśniowej w edukacji wczesnoszkolnej, natomiast druga część przedstawia przebieg zajęć edukacyjnych prowadzonych z dziećmi w wieku 6–7 lat, zorganizowanych na podstawie książki obrazkowej *Jaś i Małgosia* Anthony'ego Browne'a. Podwójna rola nauczyciela i badacza postrzegana jest przez autorkę tekstu jako istotny element projektowania warsztatu, jego realizacji, późniejszego interpretowania wytworów dziecięcych, a ostatecznie poszukiwania nowych dróg do kreowania okazji edukacyjnych. Przeprowadzona w paradygmacie jakościowym obserwacja uczestnicząca dostarczyła wglądu w dziecięce sposoby odczytywania znaczeń zawartych w wizualnej i werbalnej warstwie historii. Dziecięce konstruowanie znaczeń wokół wskazanych ilustracji skategoryzowano wokół trzech wiodących wątków: wizji domu, relacji między członkami rodziny, relacji między macochą a czarownicą. Włączanie wiedzy osobistej uczestników stanowiło okazję do negocjowania znaczeń i zadawania nieoczywistych pytań. Zbudowanie sytuacji interpretacyjnej wokół klasycznej w warstwie słowa historii dopełnionej nieoczywistymi ilustracjami pozwala na zachowanie jej niosącego nadzieję przesłania, a jednocześnie kreuje szansę odkrycia nowych kontekstów.

Wstęp

Baśń jako tekst kultury nieustannie uobecnia się we wczesnej edukacji małego dziecka. Urszula Chęcińska zaznacza, że baśń jako nośnik symboli i motywów literackich, kodów kultury stanowi gatunek pedagogiczny (2016, s. 7). Jej wychowawczy (czy też szerzej – głęboko humanistyczny) potencjał, będący przedmiotem rozważań¹ polskich badaczy, na czele ze Stefanem Szumanem² (1928a, 1928b), nie traci

1 Ponieważ baśnie leżą w polu zainteresowania nauk społecznych i humanistycznych, których ustalenia mogą się wzajemnie dopełniać bądź prowokować do dyskusji, należy przywołać różnorodne podejścia badawcze, których ustalenia mogą okazać się cenne dla osób działających w obszarze edukacji. Przegląd sześciu podejść: 1) folklorystycznego, 2) strukturalnego, 3) literackiego, 4) psychoanalitycznego, 5) historyczno-socjologicznego, 6) feministycznego i *gender studies* uporządkowała Robyn McCallum (2000, s. 17–21), na polskim gruncie przedstawia go, wzbogacając o rodzimy kontekst, Weronika Kostecka (2014, s. 57–87). Warto uzupełnić je również o podejście kognitywne, o którym pisze Maria Nikolajewa (2014, 2019). Jest ono wykorzystywane w badaniach nad książką obrazkową (por. Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2018).

2 Rozważania Szumana o baśni zaspokajającej specyficzne dziecięce potrzeby stanowią dla pedagogiki wczesnej edukacji istotny kontekst (pojawili się przed psychoanalityczną teorią Brunona Bettelheima – por. Waksmund, 2000, s. 174–175). W polskim dyskursie badawczym istotną rolę odegrało również

na aktualności w dzisiejszym świecie. To bowiem otwarcie na myślenie aksjologiczne, zwrot ku baśni jako sferze głęboko przeżytej, ukształtowanej u samych początków naszego indywidualnego, jednostkowego bytu, inicjalne przeżycia jako źródło zachwyty (por. Baluch, 1992; Leszczyński, 2005; Ługowska, 2005; Papużyńska, 2007) stanowią naturalną wartość tych opowieści, starszych w swej genezie niż sama koncepcja współcześnie rozumianego dzieciństwa.

Baśnie jako teksty niosące nadzieję ujawniają swą wartość już na etapie słuchania ich przez młodego odbiorcę. Ustanowienie ładu i nadanie sensu życiu (porządkowanie doświadczeń, wewnętrzne wzrastanie) pozostaje w indywidualnym i długofalowym odbiorze opowieści o Jasiu i Małgosi, Kopciuszku, Czerwonym Kapturku. To jednak nie powinno zwalniać szkoły z refleksji nad rolą nauczyciela w ukazywaniu baśni jako dzieła sztuki słowa (por. Żuchowska, 1992)³ – bliskiej królestwu poezji wielkiej metafory życia, do której sięgać można, by lepiej rozumieć teksty kultury, lepiej rozumieć innych i ostatecznie samego siebie.

Baśnie trafiają w ręce dorosłych pośredników sytuujących się w różnych paradygmatach dydaktyki. Dominacja podejścia behawiorystycznego, w którym podręcznikocentryzm (redukujący baśnie do roli nośnika morału bądź narzędzia, za którego pośrednictwem młodzi odbiorcy mogą ćwiczyć techniczne umiejętności związane z czytaniem i pisanem), przywodzi na myśl pytanie postawione przez Alicję Baluch: czy sposoby opowiadania baśni, odpowiadające psychicznym potrzebom dziecka mogłyby się zmieścić w przestrzenno-rytualnym charakterze szkoły (1992, s. 80)? Uobecnienie się baśni w żywym słowie, z udziałem nauczyciela-pośrednika, wymaga umiejętności zbudowania atmosfery sprzyjającej zawieszeniu niewiary. Mając zaś na uwadze problematykę wizualności, funkcjonowanie dzieci w warunkach szumu informacyjnego, rzeczywistości nasyconej obrazami (również obrazami typu *fast food*, które nierzadko ujawniają się w ofercie wydawnictw o charakterze edukacyjnym – por. Boguszewska, 2017), konieczne wydaje się uruchomienie namysłu nad alfabetyzacją wizualną, tak ważną we współcześnie dominującej kulturze obrazu (por. Dylak, 2012). Zwrot ku książce obrazkowej może otwierać drogę do: myślenia, aktywności narracyjnej, dialogu, wspierania dziecka w poszukiwaniu własnych pytań, uprawnomiczenia jego wypowiedzi (por. Klus-Stańska, 2004; Cackowska, 2016; Wiśniewska-Kin, 2020; Gemel i Wiśniewska-Kin, 2023). Baśniowy ikonotekst może być źródłem zdziwienia, punktem wyjścia do budowania skojarzeń, wysiłku poznawczego, formułowania wypowiedzi na temat tekstu. Obcowanie z artystyczną książką obrazkową może

stworzone przez spadkobiercę myśli Zygmunta Freuda autorskie podejście archetypiczne (Jung, 1976), do którego nawiązywała m.in. Alicja Baluch (1992) i Jadwiga Wais (2006).

3 Poszczególne kategorie baśni mogą być z powodzeniem eksplorowane przez dzieci z wykorzystaniem metody czynnościowej, pozwalającej na odkrycie estetycznego wymiaru danego utworu, a długofalowo na urzeczywistnienie swojego rodzaju wrażliwości i uwagi.

zatem pomóc wyrwać baśniowe historie z objęć infantylnej estetyki, przeciwdziałać sytuacjom, w którym naiwnie realistyczny obraz deprecjonuje nie tylko tekst, któremu towarzyszy, ale i potencjalnego odbiorcę.

Podstawy metodologiczne i organizacja badań

Celem przeprowadzonego badania uczyniono próbę identyfikacji dziecięcych sposobów interpretowania kategorii przedstawionych w wizualnej i werbalnej warstwie książki *Hansel and Gretel* Anthony'ego Browne'a. Publikacja ta łączy Grimmowską wersję baśni (zaadaptowanej przez Eleanor Quarrie w 1949 roku) z ilustracjami z pogranicza surrealizmu, przedstawiającymi realia Wielkiej Brytanii lat osiemdziesiątych XX wieku. Ilustratorowi udało się przełożyć na język wizualny naturę emocji związanych zarówno ze stratą, niesprawiedliwością, jak i miłością i spełnieniem (por. Doonan, 1983, s. 123). Nieprzypominający (pod względem ubioru) bohaterów baśni ludzie, ponury, (raczej) nowoczesny dom (stanowiący kontrast z romantyzowaną leśną chatką, w której często osadzona jest fabuła tej ludowej opowieści), lustra budujące kadry, kraty, za którymi pojawiają się ludzie i zwierzęta, nieoczywiste detale umieszczane na ilustracjach (por. Duncan, 2009, s. 75–77) tworzą niepowtarzalny obraz o silnym potencjale interpretacyjnym.

W badaniu przyjęta została perspektywa interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino, 2010); wybór perspektywy uczestniczącej uznano za istotny ze względu na wynikające z niej poszukiwanie możliwości doskonalenia praktyki poprzez inicjowanie i negocjowanie jej pozytywnej transformacji (Piekarski, 2017). Przeprowadzone badanie wpisuje się w szerszą aktywność badawczo-edukacyjną/edukacyjno-badawczą autorki artykułu prowadzoną w placówkach publicznych i niepublicznych z dziećmi w wieku przedszkolnym/wczesnoszkolnym. Aktywność ta – ze względu na zmienność i przenikanie ról nauczyciela pracującego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym i badacza – podejmowana jest z wykorzystaniem refleksji nad własną praktyką. Refleksja-w-działaniu i refleksja-nad-działaniem (Schön, 1983) stanowi istotny punkt odniesienia, pierwsza pozwala bowiem na bieżącą modyfikację działań podczas zajęć z książką, reagowanie na sytuacje nieprzewidziane, wymagające szybkiej adaptacji (np. na przeformułowanie pytań, włączanie do rozmów wątków wprowadzanych we wcześniejszych fazach warsztatu przez inne dzieci). Komponent retrospektywny drugiego rodzaju refleksji pozwala na późniejszą analizę spotkania z lekturą, przyjrzenie się dziecięcym odpowiedziom, głosom innych nauczycieli jako uczestników sytuacji edukacyjnej. Refleksja nad działaniem podtrzymuje myślenie o poszukiwaniu rozwiązań dla obecności baśni w kształceniu literackim i kulturowym dzieci.

Przeprowadzony warsztat, w którym uczestniczyły sześć- i siedmioletnie dzieci (dziesięć dziewcząt i pięciu chłopców) uczęszczające do oddziału przedszkolnego jednej ze społecznych szkół podstawowych w środowisku wielkomiejskim, stanowił okazję do uruchomienia aktywności narracyjnej wokół książki posiadającej bogactwo ilustracji i detali oraz cechującej się wysoką jakością artystyczną. Zgodnie z myślą Brunera przyjęto, że „zdolność rozumienia narracji jest jedną z najwcześniejszych zdolności umysłu pojawiających się u małego dziecka i jedną z najczęściej stosowanych form organizowania ludzkiego doświadczenia” (1991, s. 9; tłumaczenie własne). Istotnym czynnikiem było „otwarte podejście do dziecięcych sposobów werbalizowania myśli” (Wiśniewska-Kin, 2020, s. 17), akceptacja dziecięcych wahań przy podejmowaniu poszczególnych wątków, wycofywanie się z początkowych sformułowań, przekształcanie ich i „nowe otwarcia”.

Badanie przeprowadzono na podstawie wytycznych zaproponowanych w *Kodeksie dobrych praktyk w badaniach z dziećmi, prowadzonych z perspektywy nauk społecznych*, który został przygotowany przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem Uniwersytetu Warszawskiego (Maciejewska-Mroczek i in., 2018). W warsztacie uczestniczyła również inna nauczycielka-badaczka (pracująca z grupą dzieci), z którą konsultowano projekt badań i której obecność stanowiła element superwizji (oraz wsparcia w obserwowaniu grupy, procesów w niej zachodzących, towarzyszeniu dzieciom). Oprócz zgód uzyskanych od opiekunów (*consent*), mając na uwadze konieczność podkreślenia decyzyjności uczestników warsztatu (por. Bunio-Mroczek, 2021; Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016; Sławińska, 2019), uzyskano również ich zgodę (*assent*) na udział i rejestrowanie wypowiedzi (które zostały poddane transkrypcji i analizie). Szanując prawo dzieci do wycofania się z badania lub czasowego odwołania swojego uczestnictwa, zapewniono, że udzielona zgoda może zostać anulowana, a biorąc pod uwagę konieczność zachowania czujności wobec „spadku zainteresowania, milczenia, zdawkowego udzielania odpowiedzi [...], ponieważ mogą one świadczyć o niechęci do dalszego udziału w badaniu” (Bunio-Mroczek, 2021, s. 11), badaczka starała się pozostać czujna na wszelkie przejawy zachowań niewerbalnych podczas spotkania z lekturą.

Struktura warsztatu obejmowała:

- 1) opowiadanie baśni o Jasiu i Małgosi (uprzednio przetłumaczonej przez badaczkę z Grimmowskiej wersji umieszczonej w książce Browne’a), które było okazją do ożywienia słowa, wykorzystania mimiki i gestykulacji, zbudowania wspólnoty i emocjonalnego odbioru (por. Kłakówna, 2016, s. 429);

- 2) rozmowę o treści baśni dopełnionej warstwą wizualną⁴, kierując się spostrzeżeniami Arizpe i Styles (2016, s. 183); ze względu na wiek dzieci przeprowadzona została w parach oraz – w jednym przypadku – w grupie trzyosobowej; wyboru prezentowanych dzieciom stron dokonano wcześniej ze względu na realia czasowe, możliwości skupienia uwagi dzieci; zaprezentowano ilustracje: (a) pokoju, w którym ojciec z dziećmi siedzi przy stole, macocha zaś w głębi pomieszczenia, odwrócona na fotelu; (b) domowników w łóżkach odbijających się w taflి lustra stojącego na zabałaganionej komodzie; (c) macochy stojącej nad Jasiem i Małgosią leżącymi w łóżku, odbijającej się w lustrze masywnej szafy; (d) rodziny kierującej się w głąb lasu; (e) domu – na początku i na końcu historii; (f) spotkania ojca z dziećmi na progu domu;
- 3) rozmowę grupową, w której przytoczone zostały wcześniejsze spostrzeżenia dzieci, uczestnicy opowiadali o wykonanych przez siebie rysunkach przedstawiających macochę i czarownicę (wskazując podobieństwa i różnice), formułowano swobodne wypowiedzi na temat warstwy werbalnej i wizualnej książki.

Dziecięce czytanie Jasia i Małgosi – co pokazało badanie

Dziecięce konstruowanie znaczeń wokół wskazanych ilustracji skategoryzowano wokół trzech wiodących wątków, które ujawniły się w wypowiedziach uczestników: wizji domu, relacji między członkami rodziny, relacji między macochą a czarownicą.

Rozważania wokół wizji domu pojawiły się już przy okazji pierwszej ilustracji (a). Spontaniczne wypowiedzi wybrzmiały od razu po jej przedstawieniu i zachęcie sformułowanej przez badacza („Spójrzcie na ten obrazek”). Pojawiała się zatem identyfikacja miejsca „jest pokój” (choć w przypadku wskazania na ilustracji telewizora z obrazem samolotu, jeden z chłopców stwierdził, że „to tu nie pasuje, bo to nie wygląda jak lotnisko, bo tu jest stół i pokój”), wskazanie innych (poza telewizorem) przedmiotów znajdujących się wewnątrz, z uwzględnieniem adekwatności sposobu ich przedstawienia:

D1: Jest obraz, gdzie nie ma obrazu.

D2: Jeszcze lalka tutaj na podłodze.

D1: Dziwne, że piłka tutaj leży.

N: A dlaczego to dziwne?

⁴ Ponieważ dzieci oglądały wizualizacje dopiero po usłyszeniu opowieści, miały szansę na wytworzenie własnych wizji bohaterów i świata przedstawionego, co wykorzystywały również w wykonywanych konkretyzacjach plastycznych.

D1: Musiała chyba leżeć na półce. Albo w pokoju gdzieś, gdzie jest półka. Może na książki, na rzeczy.

Pojawiła się również wypowiedź, w której dzieci określiły nastrój i warunki panujące w domu, przy czym motyw biedy, smutku i bałaganu był szerzej eksplorowany przy okazji rozważań na temat postępowania macochy (co opisano w dalszej części artykułu):

N: Co myślicie o tym domu? Jak tam jest?

D1: Cisza. Smutno. Bałagan. Zaniedbany.

D2: Widać, że oni w ogóle nie naprawiają tego domu ani nie czyszczą.

D1: Bakterie.

D2: I że są biedni.

Kontynuując wątek domu, dzieci porównywały również dwie kompozycyjnie tożsame, a różniące się detalami i kolorystyką reprezentacje domu widzianego z zewnątrz – dla porządku w niniejszym tekście oznaczone jako wspólna jednostka, będąca punktem wyjścia dziecięcych rozważań (e). W części wypowiedzi zwrócono uwagę na powyższe elementy, nawiązując do natężenia światła („jest ciemno” vs „jest jasno”), pory dnia („tu noc” – „tu dzień”) lub roku („to może być wiosna albo lato”), oceny estetycznej („to jest taka kanciapa brzydka, a to jest taka kanciapa ładna”, „trochę bardziej bogato to wygląda”, „teraz wygląda domek tysiąc razy lepiej”), (nie)obecności antagonisty („ten dom jest szczęśliwy, bo już nie ma tu macochy, bo ona umarła ze zdziwienia”). Dzieci wskazywały zmieniające się elementy wokół domu, nie wdając się w nazewnictwo poszczególnych przedmiotów („tu jest to, a tu to”, „tu są inne rzeczy”). Nie wykluczało to dość dokładnej próby opowiedzenia o danej kompozycji, również nadbudowując sens zmiany własnymi uzasadnieniami działania ojca („Pewnie to było na tych i tutaj było to drewno, a on zbudował to. Z drewna”). Zwracano także uwagę na różnicujące wizualizacje okna: „No bo tam były zasłonięte okna, a teraz odsłonięte”, „Okna są pozasłaniane, a te otwarte”. Inny sposób ich przedstawienia próbowano wytłumaczyć warunkami panującymi na zewnątrz („bo zmienia się pogoda”) lub tłumaczono zmianą, która mogła zajść wewnątrz budynku: „Tam jest trochę wiatru, no i trochę zimna”. Motyw wietrzenia łączono także ze szczęśliwym końcem historii, co mogłoby otworzyć namysł nad znaczeniem „wietrzenia” jako nowego otwarcia, dającego szansę zmiany na lepsze:

D1: Tu są otwarte, a tu zamknięte.

N: Dlaczego tak jest?

D1: Żeby wywietrzyć dom.

N: A dlaczego akurat na końcu to wietrzenie?

D1: Z radości.

Wygląd okien uzasadniano również postępowaniem dorosłych postaci występujących w opowieści. Działanie podyktowane było troską lub okrucieństwem skierowanym w stronę dzieci:

D1: Okna tu są otwarte, a tam zamknięte.

D2: Może, żeby nie było dzieciom zimno...

D1: Ale chyba zamknąć mógł tylko ten... Tata. Bo macocha nie dbała o te dzieci.

N: Mhm... Albo też nie chciała, żeby ktoś na nich patrzył z zewnątrz.

D2: Albo nie chciała, żeby Jaś i Małgosia mogli wyskoczyć! I podsłuchać, co oni gadają.

Ciekawe nawiązanie do kultury gier, która jest przestrzenią dziecięcego uczestnictwa, pojawiło się w dialogu dwóch chłopców:

N: Zobaczcie jeszcze, jak wyglądał dom na początku, a jak na końcu baśni. Tu na początku...

D1: On wygląda jak Herobrine, prawda, Krystian?

N: A na końcu wygląda tak...

D1: Że tamten jest taki zepsuty, a teraz...

D2: Nie!

D1: Ten nie ma brudu na drzwiach.

D2: Nie ma Herobrine'a.

Nawiązanie do wymyślonej (nazywanej legendarną lub mityczną) postaci z gry Minecraft (Landay, 2016, s. 157–178) rzeczywiście jest uzasadnione ze względu na kolorystykę i geometryczność obu przedstawień. Charakter Herobrine'a budzić może strach, a on sam roztacza wokół siebie aurę grozy zupełnie jak upersonifikowany na jego podobieństwo budynek.

Relacje między członkami rodziny dotyczyły przede wszystkim zależności między macochą a pozostałymi domownikami, między nią a dziećmi (zawsze dwójką rodzeństwa) oraz ojcem i dziećmi. Prezentowane ilustracje nie wyzwoliły natomiast namysłu nad relacją brata i siostry. Dzieci zwróciły uwagę, że macocha (nazwana przez część uczestników „mamą”, co również wyzwoliło negocjowanie znaczenia, jak w rozmowie dwóch dziewczynek, w której jedna stwierdziła, że porzuconą na podłodze lalkę mogła uszyć dzieciom mama, siedząca w fotelu, druga zaś zwróciła uwagę na to, że „to zła macocha i nie mogła tego zrobić”) zajmuje wyróżniającą pozycję w relacjach

przestrzennych – siedzi „daleko”, „dalej”, „osobno” (a), „idzie przodem”, „pierwsza”, „przed nimi” (d). Usytuowanie uzasadniane jest relacjami władzy. W przypadku wędrówki w głąb lasu macocha nie tylko jako jedyna „wie, dokąd iść, żeby zostawić dzieci”, „ona prowadzi [dowodzi – jak wskazuje współuczestnik rozmowy] całym planem, bo ona go wymyśliła”, „też myślę, że ona dowodzi”. W przypadku usadzenia w pokoju za każdym razem zwracano uwagę na obecność krzesła i fotela, który również stał się nośnikiem władzy lub co najmniej odcięcia się od problemów pozostałych domowników: „ta rozsiadła się na foteliku” (wypowiedziane przez chłopca przeciągle i podniesionym głosem). Dosadną metaforą posłużył się również inny chłopiec: fotel stał się tronem, co uruchomiło konsekwentne określenia osób, które mają z macochą do czynienia:

D1: Ona wygląda, jakby była wesoła. O czymś myślała strasznie.

D2: Ona patrzy na telewizor.

D1: Ona ma fotel, a tu krzesła.

D2: Nie, ona jest na tronie.

D1: Oni są jej niewolnikami, a ona jest królową.

Ilustracja 1. Ilustracja oznaczona w badaniu jako (a); Browne, 1981



Macocha była postrzegana jako źródło biedy. Takie myślenie uruchomiło się podczas rozmów wokół ilustracji: (b) „A może oni nie mają pieniędzy, bo wszystko zużyli

na nią?!” , „No to chyba kupili te rzeczy, jak mieli dużo pieniędzy! To tylko ona kupiła. Ona wszystkich prosiła o pieniądze, bo tylko chciała perfumy”, (c) „A patrzcie! Jaki ładny! [wskazanie na płaszcz] To by przecież bardzo dużo kosztowało. I obcasy! A oni byli bez pieniędzy” i (d):

D1: Macocha każe, żeby spać. Nie spać, wstawać.

D2: I te buty!

D1: Macochy!

D2: Ciekawe, skąd miała te wszystkie rzeczy.

D1: Chyba ona po prostu kłamała.

Bieda rodziny wiązana z postacią macochy (która zgodnie z rozważaniami dzieci biedna nie była, do niej należały wszystkie kosmetyki, biżuteria, wyróżniające się ubrania) orbitowała zatem wokół innych pojęć, bliskich kręgowi zła nie tylko w baśniach: wykorzystywania, kłamstwa, oszustwa („ona utrzymuje się na lewo”), skąpstwa („ona była bogata i nie chciała się dzielić pieniędzmi”). Podczas zastanawiania się nad źródłem dostatku wybrzmiało również zdanie uogólniające, próba określenia tego typu bohaterek w baśniach:

D1: A może kiedyś była bogata i to zostało z kiedyś, kiedy była bogata.

D2: Może kiedy była mała, to jej mama kupiła.

D3: **Raczej macochy w bajkach są bogate.**

Wśród prób pogłębienia wglądu w postępowanie macochy pojawiło się również przypuszczenie, że jest ono efektem oddziaływania magicznego środka:

D1: Tu [na komodzie na ilustracji (b) – przyp. M.K.-H.] jest taki krem, że jak wypijesz to, to wtedy jesteś niemiły.

D2: Ona to piła.

Ilustracja 2 Ilustracja oznaczona w badaniu jako (d); Browne, 1981



Wyjątkową relacją między aktorami działającymi w baśni, którą dzieci poddały namysłowi, była relacja między macochą a czarownicą. Podczas budowania wypowiedzi wokół ilustracji (a), (c) i (d), dzieci nazywały niekiedy macochę czarownicą lub wiedźmą⁵. I to dzieci (jeżeli w ogóle) wskazywały, że na ilustracji znajduje się jednak macocha. Ich podobieństwa dopatrywano się w ewentualnym pokrewieństwie („Może ona i macocha były siostrami”, „Ona była jej siostrą cioteczną”) lub identyfikowano sposoby postępowania, przymioty jako wspólne (chęć skrzywdzenia dzieci, kłamstwo) lub potencjalnie wspólne (palenie papierosów). Ciekawość wzbudzała też nieobecność macochy w finale historii: „Ale jaki to przypadek, że jej na końcu już nie było”, „A ja jestem ciekawy, co na końcu, jak macocha umarła. Ze starości?”, „Bo w ogóle nie mówili o niej nic. Mówili, że chciała wyrzucić ich i nie powiedzieli, jak umarła ona. Nie było tu napisane”. Próba wytłumaczenia tego zniknięcia okazywała się w wizji dzieci powiązaniem między macochą a unicestwioną czarownicą:

D1: **Może ona się czasem przebierała za wiedźmę.**

D2: Tak, to jest ta sama! To jest wiedźma!

5 W ilustracjach Browne’a wyraźnie widać związek między baśniową macochą a wiedźmą. Macocha stojąca za okratowanymi drzwiami, wiedźma za oknem czy cień macochy, nad którym przerwa między zasłonami tworzy charakterystyczny szpiczasty kapelusz (por. Duncan, 2009, s. 77). Dzieci spostrzegły go dopiero w czasie trzeciej części warsztatu. Część z nich żywo zareagowała na ten detal, wskazując, że przecież mówiły, że macocha i wiedźma to ta sama osoba.

Pojawiająca się w wypowiedziach dzieci „łączliwość” postaci macochy i czarownicy, potencjalne pokrewieństwo, „podszywanie się” wiedźmy pod macochę (zatem równoczesne jej istnienie zarówno w formie staruszki mieszkającej w domku z piernika, jak i okrutnej żony drwala) wskazuje, że macocha w interpretacji uczestników warsztatu była „jak wiedźma”, ale też „była wiedźmą”. Nadrzędność zła wywodzącego się z chcącej pożreć dzieci antagonistki emanuje na postać macochy (bywa również, że zachowanie macochy przypisywano wiedźmie), a eliminacja pierwszej naturalnie prowadzi do zniknięcia drugiej.

Książkę Browne’a można czytać „przez lupę”, wyszukując detale i poddając je namysłowi. W ostatniej scenie, w której z wnętrza domu czytelnicy widzą spotkanie ojca z dziećmi, na szafce w przedpokoju stoi niewielka doniczka z małą dwulistną rośliną. Dzieci nie zwracały na nią uwagi, mówiąc raczej o działaniu bohaterów („dzieci wróciły do taty”, „oni się przytulają”) lub natężeniu światła wewnątrz i na zewnątrz domu („tu jest ciemno, a tu jasno”). Nie pojawiały się tutaj próby odczytań odchodzące od realistycznych „tam jest jasno, bo świeci słońce”, „jest dzień” lub (również w sposób prawdopodobny) poszerzające zdarzenia w oglądanej na rozkładówkach historii:

D1: Tu jest brudno, w ogóle ciemno. Nie mają prądu.

D2: Na zewnątrz jest światło.

D1: To jest może bez sensu, ale tutaj jakby była taka granica. Że tu się kończy światło, a tu ciemność.

Po zwróceniu uwagi dzieci na roślinę pojawiały się próby wytłumaczenia, czym jest („to fasolka”, „słonecznik”, „kocimiętka”), skąd się wzięła („posadził ją drwal”, „tata zasadził”) i dlaczego jest taka mała („macocha jej nie podlewała”, „ona dopiero kielkuje”, „w końcu mieli na coś dla siebie pieniądze”). Wśród dziecięcych interpretacji pojawiło się również odczytanie nieoczywiste:

N: A co myślicie o tym obrazku?

D1: Że czują się ciepło.

D2: I tak miło.

D3: Wesoło.

N: A to coś na szafce?

D2: O! Jest roślinka...

D1: Malutka!

N: Kto ją zasadził?

D3: Drwal.

D1: **Bo ona wygląda jak jego dwójka dzieci drwała.**

D3: **Ten obrazek jest piękny.**

Podsumowanie

Baśń w szkole, jak wskazała Małgorzata Wójcik-Dudek, może „rosnąć razem z jej czytelnikiem, który zamiast się od niej uwalniać, wciąż do niej dorasta” (2009, s. 37). Warto już na wczesnych etapach edukacji uprawomocnić głos dzieci, przygotowując je do zgiełku otoczenia kulturowego (por. Wiśniewska-Kin, 2016); spotkanie wokół zaproponowanej książki ujawniło kompetencje młodych odbiorców do wypełniania znaczeniami baśniowej przestrzeni i osadzonych w niej postaci. Włączanie wiedzy osobistej uczestników – nawiązywanie do własnego rozumienia poszczególnych elementów wizualnych, relacji rodzinnych, rozważań wokół kwestii etycznych – stanowiło okazję do negocjowania owych znaczeń i zadawania nieoczywistych pytań. Zbudowanie sytuacji interpretacyjnej wokół klasycznej w warstwie słowa historii uznać można za istotne w realiach wypełniania bajkosfery (por. Waksmund, 1978) przykładami postmodernistycznego retellingu (Skowera, 2016) i (pop)kulturowej gry z tradycją, której już od wczesnego dzieciństwa mogą doświadczać najmłodszy odbiorcy⁶ tekstów kultury. Ilustracje poszerzające werbalną warstwę znanej historii pozwalają zaś na odkrycie jej nowych kontekstów w procesie uczenia się opartym o interakcje społeczno-kulturowe. Przywołana we wcześniejszej części artykułu przenikająca się rola nauczyciela i badacza umożliwiła wgląd w dziecięce sposoby postrzegania elementów tekstu i obrazu. Wskazane sensory, nadane przez uczestników, z którymi pracowano w ramach opisanego warsztatu, niosą w sobie potencjał emancypacyjny w kontekście dalszych działań realizowanych z dziećmi wokół tekstów baśniowych i projektowania sytuacji problemowych.

Wypowiedzi dzieci na temat relacji między poszczególnymi aktorami baśniowymi ujawniły świadomość obecnych w opowieści napięć i konfliktów (nieobca uczestnikom była kwestia relacji władzy). Mówiono o nich na podstawie: 1) sposobu zwizualizowania postaci przez Browne’a (np. ich usytuowanie względem siebie); 2) wypełniania szczelin interpretacyjnych wizualizacji, przypisywania rzeczom nowego znaczenia (fotel – tron, krem – eliksir zła); 3) uprzedniej wiedzy dotyczącej zarówno znajomości cech baśniowych aktorów („macochy w bajkach są zazwyczaj”), jak i gotowości do

6 Czego przykładem jest opowieść siedmioletniej uczennicy, uczestniczki podobnego warsztatu (zrealizowanego w klasie I szkoły publicznej w tym samym mieście), w którym dzieci opowiadały znane im warianty baśni: „To było tak: była sobie pewnego razu Małgosia i ona była agentką. I Jaś, i Małgosia zostali wysłani na tajną misję do czarownicy. I mieli zniszczyć czarownicę, pokonać ją. I zrobili tak, że wrzucili ją do pieca”. Być może opowieść była efektem poruszania się po współczesnej kulturowej mapie – w 2021 roku ukazała się animacja *Tajna agencja kontroli magii*, w której występowało dorosłe rodzeństwo: agentka specjalna Małgosia i Jaś, który tytuł agenta zdobył dopiero na końcu historii, porzucając życie „kanciarza, oszusta, naciągacza i szarlatana”. To wydarzenie badaczka uznała za jedno ze zdarzeń krytycznych (Tripp, 1993), którego analiza uruchomiła refleksję nad usytuowaniem dziecka względem baśniowych wytworów o charakterze wizualnym, również proponowanych przez przemysł filmowy.

rozważań np. na temat wykorzystywania, nieuczciwości. Nośna znaczeniowo okazała się również wizualna relacja między macochą a czarownicą. Dzieci odnosiły się do interpretacji kolegów/koleżanek, negocjowały znaczenia, uśpólniały sensy (choć zdarzyła się również sytuacja, w której każde z dzieci obstawało przy własnym wytlumaczeniu tej sprawy). W części podsumowującej przywołano propozycje osób podejmujących namysł nad związkiem między dwoma kobietami, jednak nie uprawomocniano żadnej z interpretacji kosztem innych. Wizja domu (budynku, elementów jego wnętrza) wyzwalała wypowiedzi o charakterze porządkującym realistyczną przestrzeń, ale także wiążącym fizyczny stan domu z nastrojem, który w nim panuje. Dzieci nie personifikowały budynku (ani jego elementów), jednak pojawiło się porównanie go do postaci z popularnej gry komputerowej (włączenie najbliższych doświadczeń do interpretowania kategorii wizualnej).

Obcowanie z niejednoznacznymi wytworami wizualnymi sprzyja rozwijaniu u dzieci wrażliwości semantycznej i estetycznej, pozwala im jednocześnie odkrywać treści ukryte, wieloznaczne, nierzadko trudne, nieobecne/nieprzewidziane (szczególnie w warunkach zinstytucjonalizowanej edukacji). Odkrywanie owych treści to organizowanie „wewnętrznego mieszkania”, odwołując się do Bachelardowskich rozważań na temat poetyki przestrzeni (1976). To „mieszkanie”, „swoje wnętrze” dziecko buduje poprzez metafory, obrazy i skojarzenia, tworząc tym samym subiektywny świat znaczeń. Uruchomienie namysłu wokół utworu Browne’a może być okazją do rozwijania wrażliwości estetycznej, w tym poetyckiego myślenia o świecie, co podkreśla istotę baśniowej książki obrazkowej. Baśń jako królestwo poezji otwiera drogę ku wrażliwości, wzruszeniu i pięknu. A dziecięce odczytania nieustannie budzić mogą zdziwienie w dorosłym pośredniku tekstów kultury.

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arizpe, E. i Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks: Interpreting visual text*. Routledge.
- Bachelard, G. (1976). Wstęp do poetyki przestrzeni (W. Błońska, tłum.). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą. T. 2: Strukturalno-semiotyczne badania literackie, literaturoznawstwo porównawcze, w kręgu psychologii głębi i mitologii* (s. 342–366). Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. (1992). *Archetypy literatury dziecięcej*. Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Boguszewska, A. (2017). O ilustracjach lektur polecanych w programach szkolnych dla uczniów kształcenia zintegrowanego u progu XXI wieku. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(9), 185–197.

- Browne, A. (1981). *Hansel and Gretel*. Walker Books.
- Bruner, J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Cackowska, M. (2016). Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 33(2), 102–113. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/article/view/897>
- Chęcińska, U. (2016). Baśń jest gatunkiem pedagogicznym. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji* (s. 7–10). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Doonan, J. (1983). Talking pictures: A new look at “Hansel and Gretel”. *Signal*, 42, 123–131.
- Duncan, D. (2009). *Teaching children's literature: Making stories work in the classroom*. Routledge.
- Dylak, S. (2012). Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka. W: S. Dylak i M. Skrzydlewski (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej* (s. 119–132). Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Gemel, A. i Wiśniewska-Kin, M. (2023) *Smaki życia razem. Metafory wizualne w dyskursie dziecięcym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-971-6>
- Jung, C.G. (1976). *Archetypy i symbole. Pisma wybrane* (J. Prokopiuk, tłum.). Czytelnik.
- Klus-Stańska, D. (2004). Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń* (s. 15–38). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kłakówna, Z. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kostecka, W. (2014). *Baśń postmodernistyczna – przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Kümmerling-Meibauer, B. i Meibauer, J. (2018). Picturebooks and cognitive studies. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 391–400). Routledge.
- Landay, L. (2016). Minecraft: Transitional objects and transformational experiences in an imaginary world. W: M. Wolf (red.), *Revisiting imaginary worlds: A subcreation studies anthology* (s. 157–178). Routledge.
- Leszczyński, G. (2005). Baśń jako matryca doświadczeń egzystencjalnych. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córka mitu* (s. 68–93). Centrum Sztuki Dziecka.
- Ługowska, J. (2005). Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego. W: G. Leszczyński (red.), *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa* (s. 27–40). Centrum Sztuki Dziecka.

- Maciejewska-Mroczek, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A., Boni, Z. i Krawczyk, A. (2018). Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych W: M. Radkowska-Walkowicz i M. Reimann (red.), *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* (s. 27–34). Oficyna Naukowa.
- Maciejewska-Mroczek, E. i Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55.
- McCallum, R. (2000). Approaches to the literary fairy tale. W: J. Zipes (red.), *The Oxford companion to fairy tales* (s. 17–21). Oxford University Press.
- Nikolajewa, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajewa, M. (2019). Cognitive-Affective approaches to fairy tales. W: N.L. Canepa (red.), *Teaching fairy tales* (s. 203–212). Wayne State University Press.
- Papuzińska, J. (2007). *Dziecięce spotkania z literaturą*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie.
- Piekarski, J. (2017). Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 25(2), 267–298. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.030>
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Skowera, M. (2016). Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych. *Creatio Fantastica*, 53(2), 41–56.
- Sławińska, M. (2019). Problemy etyczne w badaniach z udziałem dzieci. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(2/86), 107–123.
- Szuman, S. (1928a). Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna*, 1, 30–46.
- Szuman, S. (1928b). Wpływ bajki na psychikę dziecka. *Szkoła Powszechna*, 2, 113–130.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Routledge.
- Wais, J. (2007). *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. ENETEIA – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Waksmund, R. (1978). Bajkosfera, czyli o użyciu semiotycznym fabuł baśniowych. Rekonstrukcja badawcza. *Litteraria*, 9, 99–119.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. (Tematy – gatunki – konteksty)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2016). Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian. W: W. Leżańska i A. Feliniak (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych* (s. 39–51). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wójcik-Dudek, M. (2009). Baśń – powracająca lektura. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 20, 30–37.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.