

BAJKI I BAŚNIE

JAKO NARZĘDZIE TERAPEUTYCZNE
ORAZ DZIEDZICTWO KULTUROWE



Redakcja:
Paulina Pomajda
Ewelina Chodźko

Lublin 2023

**Bajki i baśnie
jako narzędzie terapeutyczne
oraz dziedzictwo kulturowe**

**Bajki i baśnie
jako narzędzie terapeutyczne
oraz dziedzictwo kulturowe**

Redakcja:
Paulina Pomajda
Ewelina Chodźko

Lublin 2023

**Wydawnictwo Naukowe TYGIEL składa serdeczne podziękowania
zespółowi Recenzentów za zaangażowanie w dokonane recenzje
oraz merytoryczne wskazówki dla Autorów.**

Recenzentami niniejszej monografii byli:

- dr hab. Joanna Kulwicka-Kamińska, prof. UMK
- dr Barbara Forsiewicz
- dr Joanna Godawa
- dr Dorota Gonigroszek
- dr Beata Kucharska
- dr Wanda Matras-Mastalerz
- dr Monika Urbańska
- dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij

Wszystkie opublikowane rozdziały otrzymały pozytywne recenzje.

Skład i łamanie:
Monika Maciąg

Projekt okładki:
Marcin Szklarczyk

Korekta:
Eliza Orman

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o.

ISBN 978-83-67881-13-5

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o.
ul. Głowackiego 35/341, 20-060 Lublin
www.wydawnictwo-tygiel.pl

Spis treści

Aleksandra Dąbkowska

Bajka jako element socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rola naśladownictwa 7

Marta Bożek

„Biblioterapia w praktyce” – facebookowy cykl Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi – analiza propozycji książek biblioterapeutycznych 16

Aleksandra Sobańska

Doświadczenia polskich bibliotekarzy w prowadzeniu zajęć biblioterapeutycznych..... 26

Łukasz Fuglewicz

Bajka doskonała w edukacji 37

Kacper Mika

Chimera czy hybryda? – rzecz o baśniowych metamorfozach... Hybrydyczność oraz intertekstualność w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej 45

Klaudia Makasów

Kolorowe sylaby z akcentem na żółte i niebieskie – biblioterapia w praktyce..... 55

Paulina Szmit

Elementy chromoterapii w wybranych bajkach terapeutycznych Marii Molickiej..... 73

Beata A. Orłowska

Znaczenie języka bajki w zachowaniu tożsamości kulturowej mniejszości romskiej mieszkającej w Polsce 81

Kornelia Kordiak

Obraz dorosłości ukazany w baśniach..... 92

Emilia Tomczyk

Strategie, koalicje i szczęśliwe zakończenia: teoria gier w baśniach..... 102

Iwona Nowakowska

Bajki i baśnie w terapii logopedycznej..... 119

Anna Maria Ronewicz

Za siedmioma górami, w najwyższej komnacie najwyższej wieży. Kobiety w baśniach jako bohaterki tekstów gotyckich 129

Indeks Autorów 145

Bajka jako element socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rola naśladownictwa

1. Wprowadzenie

Bajka to opowieść pisana prozą, gdzie bohaterami są ludzie, zwierzęta, a czasem przedmioty i rośliny, które zostają uosobione przez autorów. Akcja rozgrywa się w wyimaginowanym świecie, w którym wszystko jest możliwe, gdzie istnieją magia, dobre wróżki, mówiące zwierzęta, a na końcu tęczy można odnaleźć garniec ze złotem. Bajki są przekazywane dzieciom przez rodziców bądź opiekunów z pokolenia na pokolenie. Celem tego gatunku literackiego jest przedstawienie konfliktu dobra ze złem i pokazanie, że dobro zawsze wygrywa, więc nie oplaca się czynić źle. Jak pisze Alina M. Basak², z każdej historii płynie morał, w związku z tym bajki mają moc wychowawczą oraz edukacyjną. Bajka jest nie tylko przyjemną opowieścią, ale uczy poprawnych, społecznie akceptowalnych zachowań:

Zasadniczym celem bajki jest pouczyć o szkodliwości czy pożyteczności pewnych zachowań, przekazać jakąś zasadę etyczną lub wskazówkę postępowania. Aby osiągnąć ten cel, bajka najczęściej przeciwstawia dwa stanowiska, dwa typy argumentacji, czy dwa rodzaje działań (np. skuteczne i nieskuteczne) i dopiero z tego kontrastu wysnuwa stosowną naukę³.

Bajki pełnią istotną funkcję w życiu dziecka, jednakże celem artykułu jest zbadanie wpływu bajki na proces socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także jak motyw księżniczki wpływa na dorastające dziewczynki oraz przedstawienie ewolucji postaci księżniczki na przestrzeni lat. *Filmy animowane, w szczególności te pochodzące z wytwórni Walta Disneya, są elementem kreującym postrzeganie rzeczywistości przez najmłodszych⁴.* To dzięki bajkom bądź filmom animowanym dziewczynki poznają wzory kobiecości, uczą się i wyciągają wnioski, a także naśladują zachowania, uznane przez nie za społecznie pożądane:

Kino dziecięce kształtuje ich schematy postępowania oraz przyspiesza proces rozwoju społecznego, ponieważ ukazuje prawidłowe wzorce postępowania, a także ułatwia nadawanie znaczeń emocjonalnych⁵.

Praca jest próbą analizy najpopularniejszych bajek w kontekście procesu socjalizacji dziewcząt ze szczególnym uwzględnieniem roli naśladownictwa.

¹ oladabkowska1704@gmail.com, absolwentka Kognitywistyki i komunikacji, studentka Socjologii, Uniwersytet w Białymstoku, <https://uwb.edu.pl>; Instytut Socjologii, Wydział Historyczno-Socjologiczny, <https://soc.uwb.edu.pl>.

² Basak A.M., *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, Pedagogika Rodziny, 2(4), Łódź 2012, s. 211-227.

³ Tamże, s. 211.

⁴ Witek A., *O przemianach kobiecych postaci w filmach animowanych Walta Disneya*, Progres Journal of Young Researchers, 8, Gdańsk 2020, s. 122-133 (s. 123).

⁵ Tamże, s. 123.

2. Wpływ kultury na proces socjalizacji

Socjalizacja to *proces przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie* (SJP PWN)⁶. Socjalizacja jest rozumiana jako *proces powstawania i rozwoju osobowości, zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym*⁷.

Zdaniem Karoliny Kocemby (2021) kultura w społeczeństwach kapitalistycznych jest nieodłączną częścią życia. Kultura, w jakiej dorastamy, ma ścisły związek z procesem socjalizacji. To właśnie ona wytycza wszelkiego rodzaju normy, których powinniśmy przestrzegać.

[...] *Kulturę popularną można traktować jako nośnik wartości i wzorców postępowania, a także jako kluczowy czynnik socjalizacji. Kody, konteksty czy też wartości, jakie są przekazywane przez filmy animowane, dziecko może później odnosić do otaczającej je rzeczywistości*⁸.

Współczesna kultura popularna stanowi istotny czynnik socjalizacji dzieci i młodzieży. Prezentowane w mediach wzorce osobowe bohaterów są często naśladowane przez dzieci i młodzież, co w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie ich postaw i często jest powszechnie akceptowanym wzorem do naśladowania.

3. Rodzaje bajek cieszące się popularnością wśród dziewczynek

Propozycje kinematografii ostatnich stu lat skierowane do dziewczynek są bardzo różnicowane. Możemy znaleźć tu opowieści o odważnych wojowniczkach, tancerkach, wróżkach czy o bohaterach zwierzęcych przeżywających różne przygody. Bajki mogą też pełnić funkcję edukacyjną i pomagać w wychowaniu dziecka. Każda bajka w filmowej odsłonie ma trafić zarówno do dziewczynek, jak i do chłopców, jednak są takie bajki, które szczególnie podbijają serca dziewczynek. Portal Old Camera⁹ zajmujący się recenzowaniem filmów, a także układaniem ich rankingów stworzył zestawienie dwudziestu najpopularniejszych bajek najchętniej oglądanych przez dziewczynki¹⁰. Podium prezentuje się następująco. Pierwsze miejsce wśród najpopularniejszych bajek dla dziewczynek zajmuje *Pocahontas* (1995 rok). Na drugim miejscu znajdziemy *Małą Syrenkę* (1989 rok). Podium zamyka *Piękna i Bestia* (1991 rok). Na miejscach od czwartego do siódmego umieszczono odpowiednio: *Kopciuszka* (1950 rok), *Królowną Śnieżkę i Siedmiu Krasnoludków* (1937 rok), *Śpiącą królową* (1959 rok) oraz *Krajinę Lodu* (2013 rok). Aż jedenaste bajek umieszczonych w omawianym rankingu jest o księżniczkach (w tym dziesięć produkcji Disneya). Tylko dziewięć filmów z zestawienia jest o innej tematyce.

4. Rola bajki w życiu dziecka – naśladownictwo ulubionych bohaterów

Bajka jest nieodłącznym elementem dziecięcej rzeczywistości. Poprzez czytanie bajek dzieciom wspomaga się ich rozwój emocjonalny i intelektualny, a ponadto wzbogaca się zasób słów dziecka, co wspiera proces wychowawczy. Bajki są bardzo istotne w życiu każdego dziecka, *ponieważ odzwierciedlają sposób postrzegania dziecka. Bohaterowie*

⁶ Definicja pojęcia socjalizacji – *Słownik Języka Polskiego*. PWN.

⁷ Kocemba K., *Bajkowa (r)ewolucja? Prawa kobiet a filmy Disneya*, Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej 1, Wrocław 2021, s. 86-99 (s. 86).

⁸ Tamże, s. 86, 87.

⁹ <https://oldcamera.pl/pl/> [data dostępu: 03.07.2023].

¹⁰ <https://oldcamera.pl/pl/top-20-bajki-dla-dziewczynek/> [data dostępu: 03.07.2023].

często czują i myślą podobnie jak młody odbiorca, który może się z nimi utożsamiać, dlatego bajka tak mocno na nie oddziałuje¹¹. Bajki mają bardzo korzystny wpływ na dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ponieważ: pobudzają sferę emocjonalną, kształtują sferę społeczno-moralną, rozwijają wyobraźnię, pozytywnie oddziałują na sferę intelektualną, poszerzają zasób słów dziecka, motywują do spełniania marzeń i realizowania celów, a także kształtują osobowość i charakter małego człowieka¹². Bajka wpływa również pozytywnie na psychikę i emocje dziecka. Bajki relaksują dziecko, pokazują określone wzorce zachowań, pomagają dzieciom radzić sobie z trudnymi emocjami i radzić sobie z problemami¹³.

4.1. Nauka przez naśladownictwo

Mianem naśladownictwa określamy czynności imitujące zachowania oraz stany emocjonalne osób przebywających w naszym otoczeniu, a także przyjmowanie ich za własne. Naśladownictwo odgrywa rolę „kleju” społecznego, a ponadto może wynikać z dwóch podstawowych potrzeb człowieka, którymi są dążenie do bezpieczeństwa oraz chęć przynależności do grupy. Potrzebujemy naśladować i być naśladowanymi, aby czuć się częścią grupy, ponieważ człowiek jest istotą społeczną, a jego środowiskiem naturalnym jest społeczeństwo. Chcemy być jego częścią, a wręcz tego potrzebujemy, aby poprawnie funkcjonować¹⁴.

Wojciech Kulesza¹⁵ opisuje proces uczenia się zachowań u człowieka, powołując się na Bandurę. Chodzi o uczenie się obserwacyjne, *które ma miejsce, gdy pod wpływem modelu zmienia się zachowanie obserwatora*¹⁶. Otóż aby udało się nam zapamiętać jakieś zachowanie, muszą nastąpić po sobie cztery kroki:

1. **Zauważenie** – musimy zauważyć jakąś czynność, a następnie zrozumieć, jakie może nieść za sobą skutki.
2. **Zapamiętanie** – po tym, jak zwrócimy na coś uwagę, musimy to zapamiętać. Nie można powiedzieć, że się czegoś nauczyło, jeśli po chwili się o tym zapomni.
3. **Powtórzenie** – seria powtórek utrwala czynność, której się nauczyliśmy. Udana powtórka pokazuje, że nauka zakończyła się sukcesem.
4. **Zbudowanie motywacji do powtarzania danego zachowania** – musimy widzieć korzyści płynące z konkretnego postępowania, żeby chcieć je powtarzać. To poczucie mogą wzmacniać nagrody i kary. To ostatni etap procesu nauki.

*Najważniejszym rezultatem modelowania jest naśladowanie, które może być wiernym kopiowaniem zauważonego zachowania lub odtworzeniem selektywnym*¹⁷.

¹¹ Walkiewicz P., *Rola bajki w życiu dziecka w wieku przedszkolnym*, Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, t. 31, cz. 1, Kielce 2022, s. 163-171 (s. 164).

¹² Tamże.

¹³ Tenże, *Rola bajki w życiu dziecka w wieku przedszkolnym*, Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2022.

¹⁴ Dąbkowska A., *Rola naśladownictwa w życiu społecznym*, Białystok. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. hab. Roberta Poczobuta, prof. UwB. Praca przechowywana w systemie APD (w archiwum UwB), Białystok 2022.

¹⁵ Kulesza W., *Efekt kameleona. Psychologia naśladownictwa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

¹⁶ Maciuszek J., *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 60.

¹⁷ Tamże, s. 60.

Analogicznie do powyższego przebiega proces nauki przez naśladownictwo z bajek. Każde dziecko ma swoją ulubioną bajkę, którą mogłoby oglądać bez końca. Często emocjonalnie przeżywa losy bohatera i odnajduje w nich siebie:

Dzieci bardzo często utożsamiają się ze swoimi ulubionymi bohaterkami i bohaterami, jednocześnie przejmując określone wzorce zachowań oraz postawy¹⁸.

Główni bohaterowie bajek są kreowani w ten sposób, aby przejawiali pozytywne cechy charakteru takie jak: dobroć, uczciwość, bezinteresowność, odwaga, uczynność i wiele innych. Są dobrym wzorem do naśladowania. Dziewczynka oglądająca film animowany o księżniczce musi zauważyć jakąś czynność wykonywaną przez księżniczkę, zrozumieć, dlaczego księżniczka postępuje w ten sposób, i rozważyć, jakie ta postawa może mieć skutki. Jeśli dziewczynka zwróci na coś uwagę, musi to zapamiętać, a następnie powtarzać zachowanie i postawę. Odtwarzając zachowanie raz za razem, dziecko obserwuje, jaka jest reakcja najbliższego otoczenia. Jeżeli naśladowana postawa spotkała się ze społeczną aprobatą, dziecko zaczyna tak postępować. Zabawy w księżniczki najczęściej rozczulają rodziców. Chwalą swoje córki, co zachęca je do naśladowania postawy.

4.2. Nauka przez modelowanie (obserwację)

Nauka przez modelowanie ma wiele wspólnego z nauką przez naśladownictwo – tu także uczymy się przez obserwację innych jednostek. Magdalena Żołud¹⁹ pisze, że modelami mogą być zarówno ludzie, jak i postacie fikcyjne. Jej zdaniem [...] *im bardziej wyrazisty jest obserwowany bodziec, tym skuteczniejsze modelowanie*²⁰. Im częściej dziewczynka ogląda bajki o księżniczkach, im mocniej zżywa się z bohaterkami, tym bardziej prawdopodobne, że będzie się z nimi identyfikować, utożsamiać i odtwarzać ich postępowanie:

*Kluczowy jest mechanizm identyfikacji. Oglądając Królową Śnieżkę, dziewczynka rozpoznaje siebie raczej w Śnieżce, niż w złej królowej czy krasnoludkach*²¹.

Należy dodatkowo podkreślić, że zachowanie, które zaobserwowała dziewczynka, musi zostać przez nią uznane za atrakcyjne i społecznie aprobowane.

5. Klasyfikacja omawianych bajek

Bajki Disneya, które omówię w dalszej części artykułu, zostały podzielone według okresów ich ekranizacji. Taki podział bajek wynika z faktu, że w określonych przedziałach czasowych dominowały pewne wzorce społecznie akceptowanych form aktywności kobiet oraz ich ról życiowych i zawodowych. Omawiane okresy ekranizacji bajek to kolejno:

- lata 1930-1960;
- lata 1980-1990;
- lata 2000-2015.

¹⁸ Kocemba K., dz. cyt., s. 87.

¹⁹ Żołud M., *Rola wzorców osobowych zaczerpniętych ze sztuki filmowej w kształtowaniu tożsamości jednostki*, Tekstoteka Filozoficzna, 4, Opole 2015, s. 51-60.

²⁰ Tamże, s. 53.

²¹ Tamże, s. 55.

Bajki I okresu zostały zekranizowane między latami 30. a latami 60. XX wieku. Do bajek I okresu można zaliczyć tak zwane bajki klasyczne, które zostały zekranizowane na podstawie wcześniejszych publikacji literackich autorstwa Braci Grimm (*Królowna Śnieżka* i *Siedmiu Krasnoludków* zekranizowana przez Disneya w 1937 roku, *Kopciuszek* zekranizowany w 1950 roku) czy Charlesa Perraulta (*Śpiąca Królowna*, zekranizowana w 1959 roku). Drugi okres to przedział między latami 80., 90. i pierwszą połową I dekady XXI wieku. Bajki bazują na popularnych opowieściach napisanych przez Hansa Christiana Andersena (*Mala Syrenka*), Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (*Piękna i Bestia*) i innych, a także na legendach (*Mulan*) czy postaciach historycznych (*Pocahontas*). W tym okresie powstały: *Mala Syrenka* zekranizowana w 1989 roku, *Alladyn* (księżniczka Dżasmina) zekranizowany w 1992 roku oraz *Pocahontas* zekranizowana w 1995 roku. Księżniczki II okresu stanowiące pomost do III okresu to *Bella z Pięknej i Bestii*, zekranizowana w 1991 roku, oraz *Mulan* zekranizowana w 1998 roku. Bajki III okresu zostały zekranizowane w drugiej połowie pierwszej dekady XXI wieku. To teraźniejsze bajki, gdzie postacie zostały wykreowane przez koncerny filmowe na potrzeby współczesnych dziewczynek. Bajki III okresu pokazują istotną społeczną zmianę. Producenci zaczęli zauważać, że dziewczynki niekoniecznie są zainteresowane tematem prawdziwej miłości i oczekują zupełnie innego typu postaci²². Do bajek o księżniczkach możemy zaliczyć: *Księżniczkę i Żabę* – Tiana, zekranizowaną w 2009 roku, *Meridę Waleczną*, nakręconą w 2012 roku, oraz *Krajinę Lodu* – Elsa, udostępnioną w kinach w 2013 roku.

5.1. Bajki I okresu

Śnieżka, Kopciuszek oraz Aurora mają wiele wspólnych cech. Każda z nich jest odizolowana od społeczeństwa, niepewna siebie, piękna, kobieca i nieśmiała. Te księżniczki nie mają hobby ani osobowości. Za to lubią zwierzęta i bardzo dobrze radzą sobie z wykonywaniem prac domowych. Wszystkie marzą o prawdziwej miłości, która wyrwie je z letargu. Książę ratuje je z opresji. Śnieżka i Aurora nie obudziłyby się, gdyby nie pocałunek prawdziwej miłości, a Kopciuszkiowi nie udałooby się uwolnić od toksycznych, wykorzystujących ją siostr przyrodnych i macochy, gdyby książę się w niej nie zakochał i nie postanowił jej odnaleźć i się z nią ożenić. Bajki I okresu spójnie kończą się ślubem zakochanych, co wpaja dziewczynkom, że wyjście za mąż jest tym, do czego powinny dążyć, i czymś, co da im szczęście²³. Warto zwrócić uwagę również na to, że księżniczki I okresu zakochiwały się w księciu bez pamięci i od pierwszego wejrzenia, zupełnie nie wiedząc, jakim może być człowiekiem.

5.2. Bajki II okresu

Bajki II okresu zostaną podzielone na dwie podgrupy. W grupie A znajdują się początkowe postacie tej fazy, natomiast w grupie B zostaną umieszczone bohaterki stanowiące pomost do III okresu.

- a) Arielka, Pocahontas i Dżasmina mają bardziej złożone osobowości niż Śnieżka, Kopciuszek czy Aurora. Są samodzielne, żadne przygód, mają hobby, potrafią wyrażać swoje zdanie i są mniej kobiece w porównaniu do księżniczek zaklasyfikowanych do I okresu. Wszystkie oczekują od życia czegoś innego niż tylko prawdziwej

²² Witek A., dz. cyt.; Żołud M., dz. cyt.

²³ Żołud M., dz. cyt.

miłości. Są ciekawe świata, głodne życia i zdarza się, że łamią stereotypy wbrew wymaganiami stawianym przez ojców. Jednakże każda z nich znajduje prawdziwą miłość, mężczyznę, w którym się zakochują. Ta miłość bywa zakazana, łamiąca stereotypy (Arielka, syrenka zakochana w człowieku; Pocahontas pokochała Johna, kolonizatora, z innej kultury; Dżasmina, księżniczka zakochana w chłopaku z ludu, który był przeciwieństwem mężczyzny wybranego dla niej przez ojca), lecz bohaterki nie poddają się, dzielnie walczą z przeciwnościami losu, wiedzą, czego chcą, zmieniają swoje życie dla miłości i wokół tego zbudowana jest fabuła bajki.

- b) Mulan i Bella z *Pięknej i Bestii* mają oczywiście wspólne cechy z postaciami, które zostały umieszczone w grupie A, jednak są w pewien sposób wyjątkowe i warto zwrócić na to uwagę.

Postać Belli z *Pięknej i Bestii* jest przełomowa. Jej wizerunek jest zdecydowanie inny niż jej poprzedniczki. Inteligentna, odczytana dziewczyna o duszy romantyczki – ku zdziwieniu innych panien odrzuciła względy Gustona – najprzystojniejszego kawalera w miasteczku. Potem, gdy trafiła do zamku i pierwszy raz spotkała Bestię, była przerażona. Poprzednie księżniczki zakochiwały się w księciu od pierwszego wejrzenia, ale nie ona. Pokochała Bestię dopiero z czasem, za piękne wnętrze, a nie za wygląd zewnętrzny. Bella, jako jedyna z księżniczek, uratowała księcia z opresji. Pocałunkiem prawdziwej miłości zdjęła rzucony na Bestię urok.

Mulan również jest inna niż wcześniej wymienione postacie. Została wykreowana przez twórców Disneya bardziej na mężczyznę niż na kobietę. Początkowo rodzina chce wydać ją za męża, ponieważ to przyniosłoby zaszczyt rodzinie. Jednakże spotkanie ze swatką nie idzie po myśli jej bliskich. Mulan zdaje sobie sprawę, że zamążpójście nie jest czymś, co ją uszczęśliwi. Łamie zasady i wbrew wszystkim idzie na wojnę, żeby uratować schorowanego ojca. Przechodzi transformację, ścina włosy i zakłada mundur, a wszystko po to, żeby nikt w wojsku nie poznał jej płci. Mimo wielu trudności zaczyna dobrze sobie radzić w wojsku i staje się jednym z najlepszych wojowników w armii. Kiedy zostaje zdemaskowana przez innych żołnierzy, ich zdaniem zasługuje na potępienie i traci ich szacunek, ale Mulan nie poddaje się, ratuje Chiny na swoich własnych zasadach. *Mulan pokazuje, że księżniczka może także być waleczna i dzielna, nie musi być reprezentacją typowej kobiecości*²⁴ i właśnie to sprawia, że jest wyjątkowa.

5.3. Bajki III okresu

Bajki o księżniczkach III okresu pokazują istotną społeczną zmianę. Producenci zaczęli zauważać, że dziewczynki niekoniecznie są zainteresowane tematem prawdziwej miłości i oczekują zupełnie innego typu bohaterki. W większości produkcji z III okresu nie znajdziemy wątku miłosnego, wręcz przeciwnie, księżniczki będą się sprzeciwiać zamążpójściu. Będą skupione na osiągnięciu swojego celu i pokonywaniu własnych barier.

Bajki III okresu zostaną podzielone na dwie podgrupy. W grupie A znajdują się początkowe postaci tej fazy, natomiast w grupie B zostaną umieszczone księżniczki, które zupełnie odchodzą od wcześniej przedstawianych w filmowych produkcjach stereotypów. Ważne jest to, że każda księżniczka zaklasyfikowana do III okresu jest wyjątkowa.

1. *Księżniczka i Żaba* – Tiana – jest pierwszą czarnoskórą księżniczką, która ma zawód i pasję – gotowanie. Jest kelnerką, ale marzy o prowadzeniu własnej restauracji i bardzo ciężko na to pracuje. Tiana nie ma czasu na miłość. Jest zawzięta i mimo trudności

²⁴ Witek A., dz. cyt., s. 127.

- nie poddaje się. Pracuje i bierze każdą możliwą zmianę, żeby spełnić swoje marzenie. Wierzy, że jedynym sposobem na osiągnięcie celu jest ciężka praca. Mama zwraca jej w końcu uwagę, że za dużo pracuje, że życie to coś więcej niż praca i będzie naprawdę szczęśliwa, kiedy założy swoją rodzinę. Zdaniem jej mamy to właśnie miłość i rodzina dają spełnienie. Mimo że Tiana nie szukała miłości, uczucie znajduje ją samo. Bajka ma szczęśliwe zakończenie, bo udało jej się znaleźć swojego księcia i jednocześnie otworzyć restaurację. Dla niej znalezienie miłości nie było sensem życia, ale miłym dodatkiem do tego, co już miała.
2. *Merida Waleczna* – tutaj trudno wskazać podobieństwa do pozostałych księżniczek. Na pewno nie jest pierwszą księżniczką, która jest asertywna i chce sama decydować o swoim losie. Jednak daleko jej do grzecznych i delikatnych dziewczyn. Jest najmniej kobiecą postacią ze wszystkich księżniczek wykreowanych przez Disneya. Jej pasją jest jazda konna i łucznictwo, nie przestrzega manier i zdecydowanie buntuje się przeciwko wszystkiemu, co można by przypisać księżniczce, co jest powodem konfliktu między nią a jej mamą, która ma wobec niej konkretne oczekiwania. Merida ma wyjść za mąż i zawrzeć silniejszy sojusz między rodami. Ona wcale nie ma na to ochoty, stanowczo się temu sprzeciwia i zarzuca swojej mamie, że ta chce decydować o jej życiu. Kiedy synowie trzech lordów przyjeżdżają w konkury, Merida wyznacza dyscyplinę w pojedynku, strzał z łuku, a następnie postanawia starać się o własną rękę i pokonuje synów lordów, ku niezadowoleniu swojej mamy. W końcu udaje jej się odbudować relację z mamą i obie stwierdzają, że młodzi powinni sami wybierać osoby, z którymi spędzą życie, co spotkało się z aprobatą kawalerów. Tak jak Tiana, Merida pokazuje, że niezależnie od wszystkich przeciwności można odmienić swój los, jeśli się bardzo chce²⁵.
 3. Elsa, bohaterka *Krainy Lodu*, to najbardziej wyjątkowa i postępowca ze wszystkich wcześniej przedstawionych postaci. Przede wszystkim jest królową, a nie księżniczką. Jest skupiona na dążeniu do swojego celu, pokonywaniu własnych barier, odkrywaniu siebie i szukaniu swojej drogi. Jako główny cel stawia sobie samodoskonalenie, chce być jak najlepszą królową Arendel i wokół jej postaci nie ma wątku miłosnego – wątek miłosny pojawia się wokół jej siostry, Anny, która jest niepoprawną romantyczką. Elsa jest chłodna, rozważna i nie pozwala siostrze wyjść za mężczyznę, którego poznała tego samego dnia. Elsa posiada tajemną moc, z którą się urodziła. Niektórzy dopatrują się w mocy Elsy alegorii niepełnosprawności, ale ja tak tego nie widzę. Ona pokazuje dziewczynkom, że każda z nich ma swoją supermoc, niesamowity i wyjątkowy talent, który jest jej siłą. Pierwotnie może wydawać się przeszkodą, ale przez samodoskonalenie da się przekuć słabości w mocne strony²⁶.

6. Związek między zmianą roli kobiet a zmianą wizerunku księżniczek w ekranizacjach Disneya

Bajki I okresu pokazują stereotypowy obraz kobiety, która żyje po to, aby wyjść za mąż, uszczęśliwiać innych, być dobrą, grzeczną, uległą, a także gotować i sprzątać:

²⁵ Żołud M., dz. cyt.

²⁶ Witek A., dz. cyt.; Żołud M., dz. cyt.

[Bajki I okresu] pokazują, że kobieta potrafi wykonywać wszystkie prace domowe i się przy tym nie skarży. Żadna z księżniczek nie miała ambicji zawodowych. [...] Przekazywany jest wzorzec stanowiący, że marzeniem każdej kobiety jest ślub oraz iż zawsze chce być całowana/dotykana²⁷.

Bajki tego okresu wpajają dziewczynkom, że osiągną szczęście dopiero wtedy, kiedy znajdą miłość, a przecież szczęście to coś znacznie więcej niż miłość. Każdy ma swoją definicję szczęścia. Jedni osiągną spełnienie, kiedy wejdą na Mount Everest, a drudzy, kiedy zdobędą tytuł naukowy.

W bajkach II okresu możemy zauważyć zmiany. Księżniczki mają osobowość, hobby, są ciekawe świata i chcą czegoś więcej, niż ktoś im mówi, że mogą mieć. Są wręcz głodne życia i wolności. Bohaterki tych bajek są asertywne, wiedzą, czego chcą, i potrafią stawić na swoim:

Wzorzec płci nie jest już stereotypowy i tradycyjny – patriarchalny, choć miłość nadal odgrywa ważną rolę w życiu księżniczek. Zmienia się także podejście bohaterki do prawa. Nie akceptują zastanego stanu rzeczy, zastępują tradycję nowymi zasadami, dostosowując je do sytuacji²⁸.

Jednak fabuła bajki wciąż zbudowana jest wokół miłości i kończy się ona ślubem, tak jakby życie księżniczek na tym się kończyło, a przecież to dopiero początek. Żadna z produkcji nie pokazuje, co dalej dzieje się w życiu postaci.

We współczesnych bajkach III okresu widać zmiany. *Nowsze filmy ukazują silne więzi między kobietami oraz wzajemne wspieranie się²⁹*. Bajki III okresu pokazują postęp w emancypacji kobiet. Księżniczki nie chcą miłości, a wręcz się jej sprzeciwiają i nie jest im potrzebna do osiągnięcia pełni szczęścia. Postacie są ambitne, skupiają się na realizacji swoich celów, racjonalne, mają swoje zdanie, asertywne i stawiają na swoim.

7. Podsumowanie

Celem artykułu było ustalenie, jak motyw księżniczki wpływa na dorastające dziewczynki oraz przedstawienie ewolucji postaci księżniczki na przestrzeni lat. Praca była próbą przyjrzenia się bajkom i ich socjalizacyjnej funkcji, a także związku bajki z nauką przez naśladownictwo. Moje badania pozwalają stwierdzić, że bajki pełniły i wciąż pełnią istotną funkcję w życiu dziewczynek. To dzięki nim poznają one wzory kobiecości, uczą się tego, co jest społecznie akceptowane, i wyciągają wnioski na temat szczególnie uznanych społecznie wzorów ról kobiecych. Ponadto naśladują zachowania uznane za społecznie pożądane. Jeśli dana postawa zostanie nagrodzona przez rodziców i opiekunów, wzmacnia się. Nagradzanie motywuje dziewczynki do powtarzania konkretnych zachowań. Co istotne, wzorce literackie odzwierciedlają przemiany społeczne i kulturowe, a w nich zmieniającą się rolę i potrzeby kobiet.

²⁷ Kocemba K., dz. cyt., s. 89.

²⁸ Tamże, s. 92.

²⁹ Tamże, s. 95.

Literatura

- Basak A.M., *Wpływ bajek czytanych przez rodziców na rozwój dzieci w wieku szkolnym*, Pedagogika Rodziny, 2(4), Łódź 2012, s. 211-227.
- Dąbkowska A., *Rola naśladownictwa w życiu społecznym. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr. hab. Roberta Poczebota, prof. UwB, Białystok 2022*. Praca przechowywana w systemie APD (w archiwum UwB), Białystok 2022.
- Definicja pojęcia „socjalizacja”, *Słownik Języka Polskiego*, PWN.
- Gazzaniga M., *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi*, Smak Słowa, Sopot 2011.
- Kocemba K., *Bajkowa (r)ewolucja? Prawa kobiet a filmy Disneya*, Archiwum Filozofii Prawa i Filozofii Społecznej 1, Wrocław 2021, s. 86-99.
- Kulesza W., *Efekt kameleona. Psychologia naśladownictwa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.
- Maciuszek J., *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego. O przetwarzaniu negacji, metafor, wieloznaczności i presupozycji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Ranking bajek dla dziewczynek – OLD CAMERA, <https://oldcamera.pl/pl/top-20-bajki-dla-dziewczynek/> [data dostępu: 03.07.2023].
- Strona internetowa OLD CAMERA, <https://oldcamera.pl/pl/> [data dostępu: 03.07.2023].
- Szokolak-Stępień A., *Terapeutyczna moc bajki*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2(14), Kraków 2019, s. 7-15.
- Walkiewicz P., *Rola bajki w życiu dziecka w wieku przedszkolnym*, Zeszyty Studenckiego Ruchu Naukowego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, t. 31, cz. 1, Kielce 2022, s. 163-171.
- Witek A., *O przemianach kobiecych postaci w filmach animowanych Walta Disneya*, Progres. Journal of Young Researchers, 8, Gdańsk 2020, s. 122-133.
- Żołud M., *Rola wzorców osobowych zaczerpniętych ze sztuki filmowej w kształtowaniu tożsamości jednostki*, Tekstoteka Filozoficzna, 4, Opole 2015, s. 51-60.

Bajka jako element socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rola naśladownictwa

Streszczenie

Rozdział jest przeglądem interdyscyplinarnych prac na temat bajki, dotyczącym socjalizacyjnej funkcji bajki, a także związku bajki z nauką przez naśladownictwo. Praca porusza tematykę ekranizacji bajek o księżniczkach, produkcji Walta Disneya. Analizie poddano bajki klasyczne (np. *Kopciuszek*, *Śpiąca Królewna*, *Królewna Śnieżka* i *Siedmiu Krasnoludków* i inne), znane od wielu lat, które zostały zestawione z nowoczesnymi (np. *Mulan*, *Merida Waleczna*, *Elsa z Krainy Lodu* i inne), wypromowanymi przez koncerty filmowe, stworzonymi na potrzeby kinematografii i nowoczesnych środków przekazu. Bajka odgrywa istotną rolę w procesie socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dziewczynki, oglądając je na masową skalę, poznają wzory kobiecości, wyciągają wnioski, a także naśladują zachowania uznane przez nie za społecznie pożądane. Jeśli dana postawa zostanie nagrodzona przez rodziców i opiekunów, wzmacnia się. Nagradzanie motywuje dziewczynki do powtarzania konkretnych zachowań. Omawiane bajki zostały podzielone na trzy okresy. Bajki z I okresu kładą nacisk na tradycyjną rolę kobiety i poślubienie księcia. Bajki II okresu stanowią okres przejściowy, w którym księżniczki uzyskują pewną samodzielność, hobby i umiejętność wyrażania własnego zdania, lecz miłość wciąż odgrywa ważną rolę w fabule. Natomiast w bajkach III okresu można zauważyć zdecydowaną różnicę w fabule. W tych bajkach księżniczki dążą do osiągnięcia wyznaczonego celu, są samodzielne i nie ma tu miejsca na sercowe perypetie. Celem pracy jest ustalenie, jak motyw księżniczki wpływa na dorastające dziewczynki oraz przedstawienie ewolucji postaci księżniczki na przestrzeni lat, a także pokazanie związku między zmianą roli kobiet a zmianą wizerunku księżniczki w ekranizacjach Disneya.

Słowa kluczowe: księżniczki, socjalizacja, naśladownictwo, modelowanie, nauka przez naśladownictwo

„Biblioterapia w praktyce” – facebookowy cykl Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi – analiza propozycji książek biblioterapeutycznych

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach biblioterapia stała się popularnym narzędziem w pracy pedagogicznej i terapeutycznej². Świadczy o tym pojawienie się kursów, szkoleń, organizowanie konferencji, wzrastająca liczba publikacji i czasopism poświęconych tej tematyce, a także rosnąca liczba osób zainteresowanych bajkoterapią i biblioterapią³. Przeprowadzanie sesji biblioterapeutycznych opiera się na wykorzystaniu literatury i innych form literackich w celu leczenia emocjonalnych i behawioralnych problemów oraz wspierania rozwoju osobistego i kreatywnego człowieka. W ramach biblioterapii bajki, baśnie i opowieści stają się narzędziami do przekazywania wartości, rozwijania wyobraźni i budowania relacji interpersonalnych, a także z wewnętrznym ego. Należy jednak pamiętać, iż każdy czytelnik odbiera utwory literackie w sposób indywidualny. Biblioteki jako miejsca, w których dostępny jest szeroki wybór literatury, stają się naturalnymi partnerami biblioterapeutów i nauczycieli, którzy korzystają z literatury w swojej pracy.

Biblioteką, która wspiera praktyki biblioterapeutyczne, jest Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Łodzi (dalej: PBW). Instytucja angażuje się w promowanie zarówno inicjatyw bajkoterapeutycznych, jak i biblioterapeutycznych. Jednym z projektów promujących działania o charakterze biblioterapeutycznym był cykl „Biblioterapia w praktyce”. W jego ramach administratorzy oficjalnej strony instytucji w serwisie społecznościowym Facebook cyklicznie w każdy czwartek publikowali post z propozycją tekstu biblioterapeutycznego. W poście zamieszczano także informacje o dostępności książki w zasobach PBW wraz z sygnaturami, co wpływało pozytywnie na możliwość dotarcia do egzemplarzy i mogło ułatwić pracę nauczycielom i biblioterapeutom. Udostępniając informacje o swojej działalności na oficjalnej stronie w serwisie społecznościowym Facebook, prowadzący profil Facebook docierali do grona osób zainteresowanych problematyką biblioterapii oraz umożliwiali dostęp do narzędzi (jakimi są baśnie, bajki, powieści) ułatwiających dobór odpowiedniej lektury do zajęć biblioterapeutycznych.

Decyzja o przedstawieniu PBW w ramach niniejszego artykułu wyniknęła z jej kluczowej roli w realizacji cyklu „Biblioterapia w praktyce”, który zostanie przedstawiony w dalszej części pracy.

Placówka została założona 1 marca 1925 roku jako Państwowa Centralna Biblioteka Pedagogiczna w Łodzi. Jej pomysłodawcą, organizatorem i pierwszym kierownikiem

¹ UL0211910@edu.uni.lodz.pl, Katedra Informatologii i Bibliologii, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, <https://kiib.uni.lodz.pl/>.

² Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*, Acta Universitatis Lodzianis. Folia Librorum, 1/2, 2016, s. 31.

³ Tamże.

był Tadeusz Czapczyński⁴, a pierwszą siedzibą księżnicy był lokal wynajmowany od Banku Gospodarstwa Krajowego przy ulicy Andrzeja 7. Przez wiele lat Biblioteka zmieniła swoją siedzibę, aby finalnie przenieść organizację do budynku dawnej szkoły przy ulicy Wólczańskiej 202 w Łodzi. PBW nosi imię profesora Tadeusza Kotarbińskiego; otrzymała je w 1988 roku podczas uroczystości, na której obecni byli żona i syn naukowca⁵.

Z dniem 1 września 2021 roku Biblioteka straciła swoją autonomię, wchodząc w skład Centrum Rozwoju Edukacji Nauczycieli Województwa Łódzkiego w Łodzi, którego siedziba znajduje się w innej lokalizacji niż siedziba Biblioteki (księżnica wciąż mieści się przy ulicy Wólczańskiej, jednak organ nadzorczy – przy Wielkopolskiej)⁶.

Instytucja ta pełni funkcję wspierającą dla biblioterapeutów, a także nauczycieli poprzez dostarczanie im odpowiednich zasobów literatury oraz udzielanie wsparcia w doborze i selekcji materiałów biblioterapeutycznych. Pracownicy publikują na oficjalnej stronie księżnicy ogólnodostępne zestawienia bibliograficzne o wszechstronnej tematyce, także poruszającej tematy terapeutyczne, np. *Emocje* (zestawienie z 2023 roku) czy *Samoakceptacja* (2022). Takie pomoce z pewnością usprawniają nauczycielom i biblioterapeutom poszukiwania odpowiedniej literatury do zajęć⁷. Inicjatywa Biblioteki wskazuje praktyczne podejście do wykorzystania literatury w celach terapeutycznych i edukacyjnych. Ponadto podkreśla znaczenie księżnicy jako źródła wsparcia i fachowej wiedzy dla terapeutów i nauczycieli.

PBW jest istotnym źródłem wsparcia i doradztwa dla nauczycieli i biblioterapeutów poprzez nie tylko pomoc w doborze publikacji o wartości terapeutycznej. Instytucja ta oferuje także szeroki zakres zajęć edukacyjnych, które wzbogacają i uzupełniają działania związane z biblioterapią. Na stronie księżnicy znajduje się pełna oferta zajęć, gdzie znajdują się także lekcje o charakterze biblioterapeutycznym, np. „*Inspiracje*” – *zajęcia arteterapeutyczne, Lubię siebie, lubię Ciebie!* oraz *Którego wilka w sobie karmisz? O sile pozytywnych emocji w życiu*⁸.

2. Cykl „Biblioterapia w praktyce”

Cykl „Biblioterapia w praktyce”, organizowany przez PBW, stanowi serię publikowanych w serwisie społecznościowym Facebook postów, które ukazują się od 18 marca 2021 roku. Są one przygotowywane przez pracowników i praktykantów tejże instytucji i publikowane co tydzień, w każdy czwartek. W ramach cyklu każdy post jest ilustrowany dwoma zdjęciami: logotypem cyklu oraz okładką rekomendowanej książki biblioterapeutycznej.

W postach udostępniane są informacje dotyczące sygnatury i dostępności danej książki w PBW oraz jej filiach. Należy jednak zauważyć, że tagowanie postów nie jest konsekwentne, co może utrudniać skuteczne wyszukiwanie. W związku z tym sugeruje się wprowadzenie tagów tematycznych i problemowych, które pozwolą użytkownikom, w tym nauczycielom i biblioterapeutom, łatwiej odnaleźć odpowiednie pozycje literatury do wykorzystania w zajęciach biblioterapeutycznych. Takie tagowanie pozwoli na lepszą organizację i porządkowanie treści, a także usprawni proces wyszukiwania i selekcji odpowiednich publikacji związanych z tematyką biblioterapii.

⁴ <http://pbw.lodz.pl/historia.htm> [data dostępu: 20.05.2023].

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ http://pbw.lodz.pl/zestawienia_bibliograficzne.htm [data dostępu: 20.05.2023].

Biblioterapia

w praktyce



czyli nasze propozycje

Rysunek 1. Logotyp cyklu „Biblioterapia w praktyce” zamieszczany w każdym poście z serii na oficjalnym profilu Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. prof. T. Kotarbińskiego w Łodzi w serwisie Facebook⁹

3. Metodyka badań własnych: przedmiot badań, cele, pytania i metody badawcze

Przedmiotem badań był materiał składający się z postów opublikowanych w serwisie Facebook w ramach cyklu „Biblioterapia w praktyce” prowadzonego przez PBW im. prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Łodzi, w których przedstawiono propozycje książek. Do próby badawczej wybrano materiały opublikowane na oficjalnej stronie instytucji we wspomnianym serwisie społecznościowym w okresie od marca 2021 roku do stycznia 2023 roku. Łącznie analizie poddano 92 posty, w których przedstawiono 96 propozycji książek biblioterapeutycznych i bajkoterapeutycznych. Wyboru materiału badawczego dokonano ze względu na zawarte w nich propozycje tekstów o charakterze biblioterapeutycznym, a także ze względu na instytucję sprawczą, którą jest biblioteka pedagogiczna. Wykaz przeanalizowanych postów wraz z ich kategoryzacją tematyczną zamieszczono w załączniku.

Celem badawczym było przeprowadzenie analizy zawartości postów w celu odpowiedzi na pytania badawcze. W ramach badań własnych postawiono następujące pytania: (1) Jakie tematy były najczęściej poruszane w postach z cyklu „Biblioterapia w praktyce” zamieszczonych na Facebooku PBW w Łodzi? (2) Jaki był wiek potencjalnych odbiorców publikacji proponowanych w postach? (3) Jakie są przykładowe tytuły polecanych w postach publikacji?

Do przeprowadzenia analizy zawartości postów zastosowano metodę analizy zawartości mediów¹⁰ i metodę statystyczną¹¹. Każdy post został szczegółowo przeanalizowany pod kątem przedstawionych propozycji książek oraz tematyki i problemów, o których informowano w tekście. W przypadku propozycji bajkoterapeutycznych dokonano oceny

⁹ <https://www.facebook.com/pbwłodz> [data dostępu: 31.05.2023].

¹⁰ Klepka R., Idzik J., *O analizie zawartości, czyli jak badać medialne obrazy świata? Medialne obrazy świata, Polityka i bezpieczeństwo w relacjach medialnych*, 2, 2019, s. 13-14.

¹¹ Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdańsk 2002, s. 74-75.

zgodności z definicją bajkoterapii i jej charakterystycznymi cechami. Dodatkowo przeprowadzono analizę grupy docelowej, do której były skierowane proponowane książki na podstawie informacji zawartych w postach.

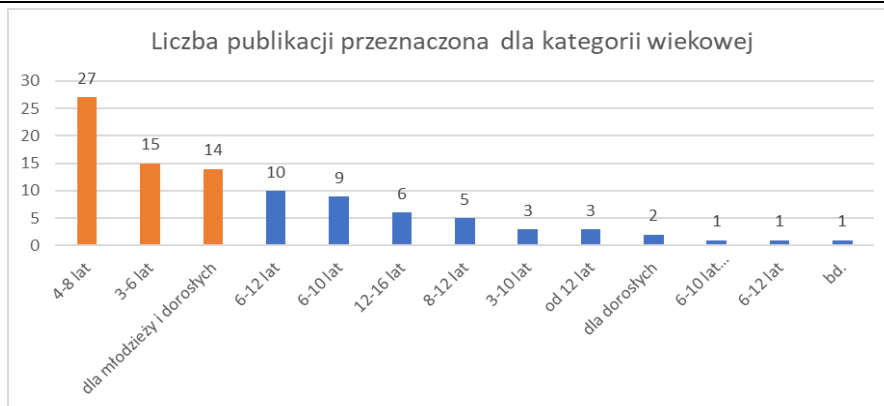
4. Prezentacja i omówienie wyników badań

Autorami postów publikowanych przez prowadzących profil Facebook PBW w mediach społecznościowych byli pracownicy instytucji, w tym nauczyciele, bibliotekarze oraz studenci odbywający praktyki studenckie. Analiza kategoryzacyjna opublikowanych postów z propozycjami książek biblioterapeutycznych pozwoliła stwierdzić, że najczęstszymi problemami, jakie w nich poruszano, były: uczucia i emocje (17 wystąpień), dorastanie oraz radzenie sobie z problemami (po 12 wystąpień), a także relacje międzyludzkie (11 wystąpień). Tematy te pojawiły się więcej niż 10 razy. Ustalenie to stanowi odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze. Ze względu na przejrzystość wizualizacji badań zdecydowano się na wykresie 1 zaprezentować kategorie tematyczne występujące więcej niż trzy razy.



Wykres 1. Liczba wystąpień danej problematyki w cyklu „Biblioterapia w praktyce” w okresie od marca 2021 roku do stycznia 2023 roku. Opracowanie własne

Należy zaznaczyć, że w pojedynczym poście przedstawiano publikacje, w których rzadko poruszano tylko jeden temat. W wyniku tej obserwacji wyodrębniono 80 różnych kategorii tematycznych zawartych w analizowanych postach, które poruszone zostały 216 razy, co daje 2,25 na jedną publikację. Oznacza to, że w większości książek poruszano więcej niż jedną tematykę.



Wykres 2. Liczba publikacji przeznaczona dla kategorii wiekowej w cyklu „Biblioterapia w praktyce” w okresie od marca 2021 roku do stycznia 2023 roku. Opracowanie własne

Przechodząc do analizy tekstów ze względu na wiek odbiorców (odpowiedź na drugie pytanie badawcze), najwięcej prac rekomendowanych w postach w serwisie Facebook PBW było przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli w przedziale wiekowym od 4 do 8 lat, drugą najliczniejszą grupą były publikacje skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym, czyli od 3 do 6 lat. Nieco mniejsza liczba tekstów była przeznaczona dla czytelników bardziej doświadczonych, dojrzałych, czyli dla młodzieży i dorosłych. Można wysnuć wniosek, iż analizowany cykl to głównie propozycje bajkoterapeutyczne (odbiorcy w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym), jednak doświadczeni czytelnicy (dorośli i młodzież) także mogą odnaleźć dedykowane im propozycje biblioterapeutyczne (por. wykres 2).

Odpowiadając na trzecie pytanie badawcze, o to, jakie są przykładowe tytuły polecanych w postach publikacji, zdecydowano się zaprezentować wybrane publikacje zaklasyfikowane w badaniu do mniej popularnych kategorii tematycznych.



Rysunek 3. Okładka książki *Już, już!* Katarzyny Wasilkowskiej¹²

¹² <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4962518/juz-juz> [data dostępu: 31.05.2023].

Pierwszą propozycją jest książka autorstwa Katarzyny Wasilkowskiej wydana w 2021 roku przez Wydawnictwo Literatura. Opowiada o dziewięcioletniej dziewczynce imieniem Lula, która żyje swoim życiem dziecka, nie zaniedbuje swoich obowiązków jako uczennica, siostra i córka, do momentu gdy dostaje komputer po swojej starszej siostrze. Wtedy poznaje świat gier online¹³. W książce poruszona została tematyka uzależnienia od technologii wśród dzieci. Ta kategoria tematyczna wystąpiła jedynie raz, dlatego zdecydowano się przedstawić ten tytuł w artykule.



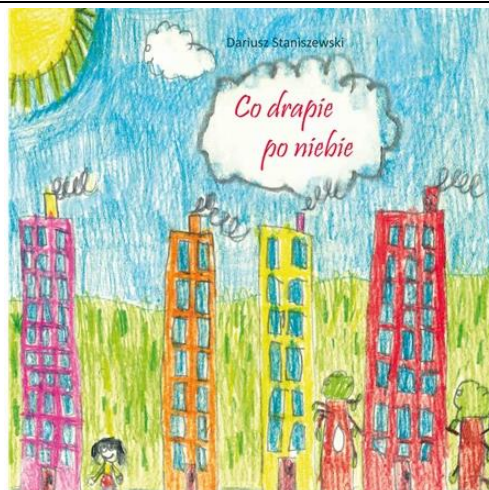
Rysunek 3. Okładka książki *Self-Regulation. Szkolne wyzwania* Agnieszki Stążki-Gawrysiak¹⁴

Self-Regulation. Szkolne wyzwania autorstwa Agnieszki Stążki-Gawrysiak to niezwykle cenna książka, która ma na celu pomóc rodzicom i biblioterapeutom w nauczaniu dzieci umiejętności samoregulacji. Książka skupia się na tematach dotyczących szkolnych wyzwań, które często powodują silne emocje u dzieci. Dzięki tej pozycji czytelnicy dowiedzą się, jak radzić sobie z nadmiarem emocji po powrocie ze szkoły, jak stawić czoła dokuczaniu ze strony rówieśników, jak zwiększyć poczucie własnej wartości oraz jak pokonać opory związane z wykonywaniem zadań domowych. Autorka oferuje praktyczne wskazówki i strategie, które mogą być stosowane w codziennym życiu, aby wspierać dzieci w zdrowym rozwoju emocjonalnym i psychologicznym¹⁵.

¹³ Tamże.

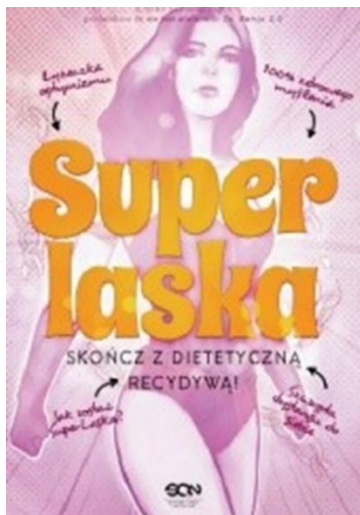
¹⁴ <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4939042/self-regulation-szkolne-wyzwania> [data dostępu: 31.05.2023].

¹⁵ Tamże.



Rysunek 4. Okładka książki *Co drapie po niebie* Dariusza Staniszewskiego¹⁶

Propozycja *Co drapie po niebie* została wydana specjalnie z okazji 46. edycji konkursu recytatorskiego „Świerszчыkowe wierszyki”, który skierowany był do najmłodszych odbiorców. Głównymi bohaterami tej uroczej opowieści są Drapacz Grzebyk, Eufemia, Filomena oraz Słoneczko, którzy stawiają czoła nieobliczalnemu miejskiemu SMOG-owi. Co wyróżnia tę książkę spośród innych, to poruszenie tematów związanych z ekologią i dbaniem o środowisko, które podczas analizy wystąpiło jedynie raz – i z tego powodu ten tytuł został przedstawiony¹⁷.



Rysunek 5. Okładka książki *Super Laska. Skończ z dietetyczną recydywą!* Anny Gruszczyńskiej¹⁸

¹⁶ <https://www.e-kalejdoskop.pl/wiadomosci-a230/46.-swierszczykowe-wierszyki-r5241> [data dostępu: 31.05.2023].

¹⁷ Tamże.

¹⁸ <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4854628/super-laska-skoncz-z-dietetyczna-recydywa> [data dostępu: 31.05.2023].

Super Laska. Skończ z dietetyczną recydywą! pióra Anny Gruszczyńskiej to poradnik dotyczący walki z nawracającymi zaburzeniami odżywiania, nerwicą, stresem związanym z tymi zaburzeniami i zdrowym podejściem do jedzenia¹⁹. W książce znajdują się praktyczne strategie i narzędzia, które pomagają czytelnikom przełamać negatywne wzorce żywieniowe i wprowadzić trwałe zmiany w stylu życia. Autorka przedstawia przyczyny zaburzeń odżywiania oraz skuteczne metody ich pokonania, zachęcając do zmiany podejścia do jedzenia. Jest to cenna lektura dla osób, które chcą dokonać pozytywnych zmian w swoim żywieniu i osiągnąć zdrową równowagę w życiu. Kategoria tematyczna „zaburzenia odżywiania” podczas analizy propozycji biblioterapeutycznych wystąpiła jedynie raz, jednak we współczesnym świecie coraz częściej mówi się o problemie tych zaburzeń. Z tego powodu zdecydowano przedstawić ten tytuł.

5. Podsumowanie

Biblioteki pedagogiczne odgrywają istotną rolę we wspieraniu biblioterapeutów poprzez dostarczanie zestawień bibliograficznych ułatwiających dobór literatury biblioterapeutycznej, która może wspomagać proces wychowania, socjalizacji, edukacji oraz leczenia. Dzięki tym zestawieniom oraz posiadanym przez biblioteki zasobom tekstów czytelnicy bibliotek z danego regionu mogą bezpośrednio wypożyczyć odpowiednie publikacje, co znacząco ułatwia dostęp do tych materiałów.

Ponadto ważne jest opracowywanie zestawień tekstów biblioterapeutycznych w taki sposób, aby ułatwić wyszukiwanie informacji osobom niebędącym specjalistami w dziedzinie. Wzbogacenie istniejących zestawień i adnotowanych opisów bibliograficznych o słowa kluczowe umożliwi bardziej efektywne wyszukiwanie, także na platformie społecznościowej Facebook.

Kolejnym wnioskiem jest potrzeba opracowania zestawień linków do baz narzędzi biblioterapeutycznych dostępnych w internecie. Zakładka „Biblioterapia w internecie” na stronie Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego stanowiłaby wartościowe uzupełnienie istniejących zestawień tekstów biblioterapeutycznych. Obecnie ta zakładka jest w fazie budowy, jednak postulowane jest jej rozbudowanie, co przewiduje się w niedalekiej przyszłości.

Aby usprawnić proces wyszukiwania odpowiedniej literatury do zajęć biblioterapeutycznych, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Łodzi mogłaby wdrożyć następujące rekomendacje. Zaleca się wprowadzenie systemu tagowania lub kategorii tematycznych, które zostałyby przypisane do poszczególnych postów. Tagi powinny odzwierciedlać główne tematy lub problemy poruszane w recenzowanych tekstach, umożliwiając biblioterapeutom szybkie i precyzyjne wyszukiwanie publikacji związanych z konkretnymi obszarami terapeutycznymi. Wdrożenie tej rekomendacji pomoże Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Łodzi w usprawnieniu wyszukiwania i selekcji odpowiedniej literatury przez biblioterapeutów, umożliwiając skuteczne prowadzenie zajęć terapeutycznych.

Podziękowania

Składam serdeczne podziękowania dla prof. nadzw. dr hab. Marioli Antczak, dr. Zbigniewa Gruszki oraz dr. Moniki Wachowicz za wskazówki udzielone w trakcie przygotowania niniejszej pracy.

¹⁹ Tamże.

Literatura

Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”, Gdańsk 2002, s. 74-75.

<http://pbw.lodz.pl/historia.htm> [data dostępu: 20.05.2023].

http://pbw.lodz.pl/zestawienia_bibliograficzne.htm [data dostępu: 20.05.2023].

<https://drive.google.com/file/d/1IgfZfyTq9iP5YqBwZHrylG1trGatufvo/view> [data dostępu: 20.05.2023].

<https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4854628/super-laska-skoncz-z-dietetyczna-recydywa> [data dostępu: 31.05.2023].

<https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4939042/self-regulation-szkolne-wyzwania> [data dostępu: 31.05.2023].

<https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4962518/juz-juz> [data dostępu: 31.05.2023].

<https://www.e-kalejdoskop.pl/wiadomosci-a230/46.-swierszczykowe-wierszyki-r5241> [data dostępu: 31.05.2023].

Klepka R., Idzik J., *O analizie zawartości, czyli jak badać medialne obrazy świata? Medialne obrazy świata*, Polityka i bezpieczeństwo w relacjach medialnych, 2, 2019, s. 13-14.

Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*, Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum, 1/2, 2016, s. 31.

„Biblioterapia w praktyce” – cykl Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi – analiza propozycji książek biblioterapeutycznych (2021-2023)

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badania, które polegało na analizie postów opublikowanych przez pracowników i praktykantów Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi na oficjalnym profilu społecznościowym Facebook. Celem badania było zidentyfikowanie kategorii tematycznych tekstów biblioterapeutycznych oraz proponowanie usprawnień w procesie wyszukiwania odpowiedniej literatury przez biblioterapeutów, nauczycieli, bibliotekarzy i zainteresowanych tematem odbiorców cyklu. Przebadano 92 posty opublikowane w okresie od marca 2021 roku do stycznia 2023 roku. Wyniki wykazały, że najczęściej występującymi kategoriami tematycznymi były „uczucia i emocje”, „dorastanie” oraz „radzenie sobie z problemami”. Autorka artykułu zaproponowała autorską kategoryzację tekstów, opierając się na opisach zawartych w postach oraz inspirowaną działalnością Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego. Ponadto przedstawiono sugestie dotyczące usprawnienia procesu wyszukiwania literatury do zajęć biblioterapeutycznych przez bibliotekarzy nauczycieli w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Łodzi.

Słowa kluczowe: biblioterapia, bajkoterapia, biblioteki pedagogiczne, Facebook

Załącznik. Kategorie tematyczne tekstów biblioterapeutycznych w postach PBW w Łodzi

Nazwa poruszanego problemu	Liczba wystąpień	Nazwa poruszanego problemu	Liczba wystąpień
uczucia i emocje	17	zranienie emocjonalne	2
dorastanie	12	agresja w szkole	1
radzenie sobie z problemami	12	akceptacja	1
relacje międzyludzkie	11	cierpienie	1
niepełnosprawność	8	codziennosc	1
rodzina i rodzice	8	dezinformacja	1
choroba	6	dziedziczenie	1
doświadczenie i chęć życia	6	epilepsja	1

rówieśnicy	5	gniew	1
samoakceptacja	5	homoseksualność	1
adopcja i dom dziecka	4	kłamstwo	1
autorytet	4	miłość i akceptacja	1
przyjaźń i miłość	4	nastoletnia ciąża	1
radzenie sobie z emocjami	4	niebezpieczeństwa	1
zagrożenia środowiska i ekologia	4	niepowodzenia	1
bolesna przeszłość	3	nowe życie	1
choroba psychiczna	3	nowy członek rodziny	1
inność	3	obawa	1
nietolerancja	3	obowiązki	1
samotność	3	odkrywanie siebie	1
tolerancja	3	odrzuć	1
walka ze słabościami	3	okazywanie uczuć	1
wojna	3	plotki	1
zdrowe odżywianie	3	pomówienie	1
zmysły	3	poświęcenie	1
marzenia	2	przeciwności losu	1
naprawianie błędów przeszłości	2	przemiana	1
nauka	2	przemoc seksualna	1
odpowiedzialność	2	przygody	1
piękno	2	radzenie sobie z lękami	1
pomaganie innym	2	rodzeństwo	1
poznanie świata	2	rodzice	1
przemoc	2	rozwód rodziców	1
przeszłość	2	umieranie	1
radzenie sobie z przemocą	2	uzależnienia od technologii	1
starzenie	2	wady wymowy	1
trauma	2	wolność	1
współpraca	2	wyobcowanie	1
wyobrażenia	2	wypadek	1
zespół Downa	2	zmiana w życiu	1

Źródło: opracowanie własne.

Doświadczenia polskich bibliotekarzy w prowadzeniu zajęć biblioterapeutycznych

1. Wprowadzenie

Biblioterapia od wielu lat cieszy się szczególnym powodzeniem wśród bibliotekarzy różnych typów bibliotek². Jej teoretyczne podstawy i odrębny status dziedziny, usytuowanej w interdyscyplinarnej przestrzeni humanistyki (literaturoznawstwa, bibliologii, antropologii), nauk społecznych (m.in. psychologii, pedagogiki, socjologii) oraz nauk medycznych³, znalazły odzwierciedlenie w ogromnym zainteresowaniu tą metodą okazywaną przez praktyków: nauczycieli, bibliotekarzy, terapeutów. Przejawia się ono w *tyśiącach scenariuszy publikowanych w prasie branżowej, setkach przeprowadzonych przez biblioterapeutów warsztatów oraz w kilkudziesięciu corocznie organizowanych szkoleniach, adresowanych do bibliotekarzy szkolnych, publicznych i pedagogicznych*⁴. Jako przyczyny tego stanu rzeczy należałoby wskazać: rozwój teorii naukowych z dziedziny biblioterapii⁵, popularyzację wiedzy na konferencjach naukowych, kursach i szkoleniach⁶, rolę polskich i zagranicznych stowarzyszeń bibliotekarskich oraz biblioterapeutycznych w rozpowszechnianiu wiedzy⁷ i wzrost powszechnej świadomości społecznej. Pomimo tego potężnego zainteresowania biblioterapią liczba opracowań badań empirycznych w odniesieniu do bibliotek jest wciąż niewielka⁸. Brakuje informacji na temat skali i sposobu wykorzystania tej metody przez polskich bibliotekarzy. Nie diagnozowano także dotychczas trudności, które pracownicy bibliotek dostrzegają podczas stosowania biblioterapii. Uzyskanie takich danych pozwoliłoby na ustalenie, jakie kroki należałoby podjąć, aby poprawić jakość prowadzonych przez bibliotekarzy zajęć.

2. Biblioterapia w pracy bibliotekarza – ustalenia definicyjne

Aby uzyskać wiedzę na temat wymienionych powyżej obszarów, zdecydowałam się przeprowadzić badania empiryczne w grupie polskich bibliotekarzy. Na potrzeby badania

¹ aleksandra.sobanska@us.edu.pl; Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski.

² Obszerne omówienie tego tematu można znaleźć w moim artykule pt. *Baśnioterapia i biblioterapia w przestrzeni biblioteki szkolnej* w poprzednim tomie pokonferencyjnej publikacji. Zob. Sobańska A., *Bajkoteria i biblioterapia w przestrzeni biblioteki szkolnej*, s. 7-18, [w:] Szymczyk P., Chodźko E. (red.), *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2022.

³ Por. Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*, Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum, 1/2(22/23), 2016, s. 29-44; Ingłot-Kulas J., *Bajkoteria – wychowanie dzieci poprzez czytanie*, Edukacja Wczesnoszkolna, 2, 2018/2019, s. 24-43; Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001, s. 13.

⁴ Sobańska A., dz. cyt., s. 7.

⁵ Por. Matras-Mastalerz W., dz. cyt., s. 30-33; Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 12.

⁶ Por. Matras-Mastalerz W., dz. cyt., s. 30-33.

⁷ Por. Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 13; Borecka I., *Magia ogrodów, czyli o terapeutycznej funkcji ogrodów*, Impuls, Kraków 2010, s. 28.

⁸ Zob. Ippoldt L., *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 9 Studia Ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia, II, 2003, s. 306; Kruszewski T., *Biblioterapia w socjalizacji i resocjalizacji młodzieży – przegląd badań*, Przegląd Terapeutyczny, 11, 2017, s. 46.

przyjęłam najbardziej rozpowszechniony wśród polskich biblioterapeutów⁹ podział Rhei Joyce Rubin, rozróżniający biblioterapię instytucjonalną (której *celem jest przekazywanie informacji choremu i zapewnienie mu odpowiedniej rekreacji, rehabilitacji i resocjalizacji*¹⁰), kliniczną (która *ma charakter psychoterapii*¹¹) oraz wychowawczą (rozwojową)¹². Założyłam, że w przypadku bibliotek różnego typu – akademickich, pedagogicznych, publicznych oraz szkolnych – należy mówić o biblioterapii wychowawczej, w której wykorzystuje się *książki (materiały) wyobrażeniowe i dydaktyczne dostosowane do potrzeb ludzi zdrowych, w sensie fizycznym i psychicznym, ale mających do rozwiązania jakieś istotne dla nich problemy*¹³. Jej głównym celem jest *osiąganie emocjonalnej dojrzałości, samorealizacja i twórcza ekspresja*¹⁴ oraz budowanie zasobów osobistych¹⁵. Praktyka pokazuje, że w przypadku biblioterapii stosowanej w bibliotekach różnego typu poddawani są jej na ogół uczestnicy zajęć grupowych¹⁶, a bibliotekarz pełni funkcję pośrednika pomiędzy dzieckiem a literaturą¹⁷, nastawionego *na niesienie pomocy*¹⁸.

Ze względu na fakt, że w środowisku bibliotekarskim¹⁹ obowiązuje na ogół wąskie rozumienie biblioterapii²⁰ (obejmujące wykorzystanie w trakcie pracy wyłącznie wytworów literackich²¹), nie uwzględniłam w badaniach m.in. poradniczego aspektu biblioterapii (bibliodoradztwa – ang. *bibliocounseling*²²).

⁹ Por. Borecka I., *Magia...*, s. 30-31; Cyklaff M., *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 69; Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 15-16; Madryas W., *Rola baśnioterapii oraz arteterapii narracyjnej w procesie leczenia oraz w doświadczaniu choroby przez dziecko*, s. 24-42, [w:] Iwaniuk M., Chodźko E. (red.), *Baśnie i bajki – naukowe rozważania literackie*, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2021; Witkowska-Tomaszewska A., *Bajka terapeutyczna jako narzędzie wspomagające pracę wychowawczą nauczyciela*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 2019, s. 16-17.

¹⁰ Witkowska-Tomaszewska A., dz. cyt., s. 16.

¹¹ Tamże, s. 17.

¹² Biblioterapia rozwojowa funkcjonuje również pod nazwą biblioterapia ogólnorozwojowa oraz wychowawczo-humanistyczna. Jak zwraca uwagę Magdalena Cyklaff: [...] *europiejscy badacze określają biblioterapię terminem „reading therapy” (terapia przez czytanie) i stosują dychotomiczne jej rozróżnienie na terapię czytelniczną kliniczną. Podział ten wynika z założenia, że terapia czytelnicza osób z zaburzeniami emocjonalnym i behawioralnymi „wchłania” terapię instytucjonalną, gdyż tak samo jak ona, prowadzona jest w grupach zamkniętych przez osoby wykwalifikowane medycznie lub psychologicznie*. Por. Witkowska-Tomaszewska A., dz. cyt., s. 17; Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 16; Cyklaff M., dz. cyt., s. 70.

¹³ Borecka I., *Magia...*, s. 31.

¹⁴ Inglot-Kulas J., *Bajkoterapia – wychowanie dzieci poprzez czytanie*, Edukacja Wczesnoszkolna, 2, 2018/2019, s. 30.

¹⁵ Por. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 147-169.

¹⁶ Tomasik E., *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny*, cz. 1 i 2. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1992, s. 114.

¹⁷ Por. Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 5-364.

¹⁸ Czernianin W., *Biblioterapia w pedagogice specjalnej. Krótkie repetytorium*, s. 117, [w:] Czernianin W., Czernianin H., Chatzipentidis K. (red.), *Podstawy współczesnej biblioterapii*, Wydawnictwo eBooki.com.pl, Wrocław 2017.

¹⁹ Cyt. za Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994, s. 10.

²⁰ Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia...*, s. 5-197.

²¹ Borecka I., *Biblioterapeuta, czyli chodzący po linie*, s. 115-127, [w:] Hrycyk K. (red.), *Biblioterapeuta. W poszukiwaniu tożsamości zawodowej. Materiały z konferencji 18 kwietnia 1997 roku*, Wrocław 1997.

²² Cyklaff M., dz. cyt., s. 71-72.

3. Metodologia

Celem badania był opis doświadczeń bibliotekarzy w prowadzeniu biblioterapii. Do realizacji wskazanego celu wybrałam metodę sondażu – skonstruowałam anonimową ankietę dla bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach różnego typu na terenie Polski. Główne pytanie badawcze brzmiało: jakie są doświadczenia bibliotekarzy z metodą biblioterapii? Postawiłam następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jaka jest deklarowana znajomość metody biblioterapeutycznej przez bibliotekarzy?
- Czy i z jaką częstotliwością bibliotekarze stosują tę metodę?
- W pracy z jakimi grupami bibliotekarze najczęściej stosują biblioterapię?
- Z jakich źródeł bibliotekarze czerpią wiedzę na temat biblioterapii?
- Jakie trudności bibliotekarze zgłaszają?
- Jakie efekty stosowania biblioterapii bibliotekarze zauważają?
- Czy bibliotekarze oceniają biblioterapię jako metodę przydatną w swojej pracy?

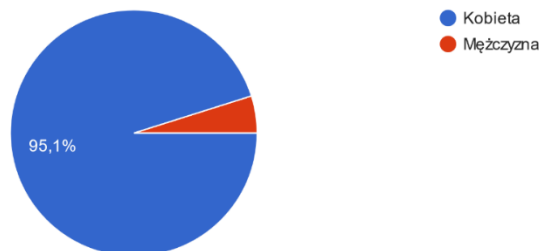
Skonstruowany przeze mnie kwestionariusz składał się z metryczki oraz 9 pytań dotyczących doświadczeń respondentów z biblioterapią. Pytania miały charakter: zamknięty (wybór z zamkniętej kafeterii odpowiedzi), półotwarty (zawierające możliwość sformułowania dodatkowej odpowiedzi) oraz otwarty (pozwalające na udzielenie swobodnej odpowiedzi). Pytania nr 1-2 dotyczyły deklarowanej znajomości metody biblioterapeutycznej. Pytania nr 3-5 odnosiły się do stosowania przez bibliotekarzy tej metody. Pytanie nr 6 miało na celu zdiagnozowanie, czy bibliotekarze oceniają tę metodę jako przydatną. Pytania nr 7 i 8 dotyczyły korzyści, które ta grupa zawodowa dostrzega w wykorzystaniu biblioterapii, oraz zauważonych w trakcie praktyki biblioterapeutycznej trudności. Ostatnie pytanie miało na celu określenie źródeł wiedzy dotyczącej biblioterapii.

4. Organizacja badań i charakterystyka grupy

Badania zostały przeprowadzone w maju 2023 roku. Zastosowałam dobór celowy – link do ankiety zamieściłam na forum grup bibliotekarskich w mediach społecznościowych oraz zwróciłam się do wybranych bibliotek, reprezentujących różne typy gmin (miejska, wiejska, wiejsko-miejska) z prośbą o udostępnienie ankiety pracownikom. Badania objęły swoim zasięgiem 123 bibliotekarzy, w tym 117 kobiet i 6 mężczyzn (wykres 1). Ta dysproporcja związana jest z tym, że zawód bibliotekarza jest silnie sfeminizowany.

Płeć

123 odpowiedzi



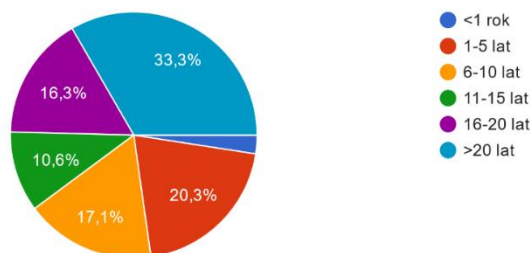
Wykres 1. Płeć respondentów biorących udział w badaniu. Opracowanie własne

Wiek osób biorących udział w badaniu został ustalony w przedziale 24-64 lat. Najbardziej reprezentowaną grupą byli bibliotekarze w wieku 40-49 lat (49 respondentów), następnie 50-59 lat (38 badanych), 30-39 lat (28 osób). Najmniej reprezentowane były osoby wchodzące dopiero do zawodu, w wieku 20-29 (3 osoby) oraz pracownicy w wieku przedemerytalnym (5 ankietowanych). Spośród respondentów 95,1% zadeklarowało wykształcenie wyższe, jedna osoba (0,8%) ukończyła Pomaturalne Studium Bibliotekarskie, a 5 pracowników (4,1%) uzyskało wykształcenie średnie.

Wśród respondentów przeważały osoby z długoletnim stażem pracy (powyżej 20 lat pracy – 33%). Jak już wspomniano, słabo reprezentowaną grupą były osoby dwudziesto-kilkuletnie, pracujące w bibliotece krócej niż rok (2,4%). Strukturę wiekową przedstawiono na wykresie 2.

Staż pracy jako bibliotekarz/bibliotekarka

123 odpowiedzi



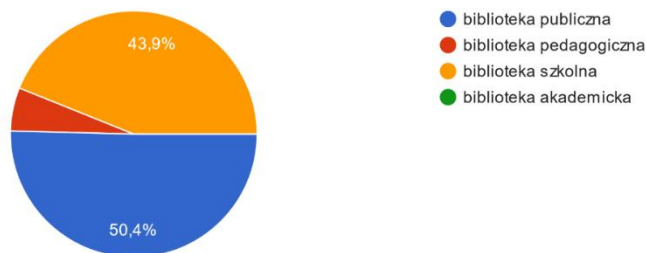
Wykres 2. Staż pracy respondentów biorących udział w badaniu. Opracowanie własne

Kolejny z zamieszczonych wykresów (wykres 3) przedstawia dane dotyczące typów bibliotek, w których pracują respondenci. W badaniu wzięli udział przede wszystkim pracownicy bibliotek publicznych (50,4%) i szkolnych (43,9%). Najmniej reprezentowaną grupą były osoby zatrudnione w bibliotekach pedagogicznych (5,7%). Niestety, nie udało mi się dotrzeć do bibliotekarzy uniwersyteckich deklarujących stosowanie biblioterapii (choć dostępne źródła wskazują, że także w bibliotekach szkół wyższych podobne próby się pojawiają)²³.

²³ Jako przykład warto podać Bibliotekę Uniwersytecką w Warszawie, która organizowała cykl spotkań o charakterze biblioterapeutycznym „Pre/teksty”. Zob. <https://www.uw.edu.pl/pre-teksty-spotkania-biblioterapeutyczne-w-buw/>.

Miejsce pracy

123 odpowiedzi



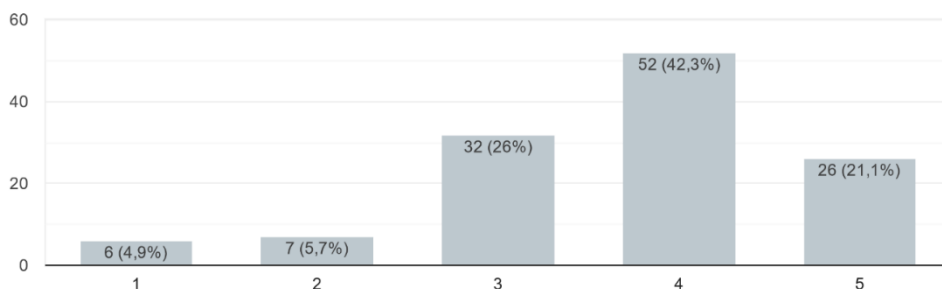
Wykres 3. Miejsce pracy respondentów biorących udział w badaniu. Opracowanie własne

5. Wyniki badań

Jak zaznaczyłam w poprzedniej części, skonstruowany kwestionariusz składał się z 7 pytań zamkniętych oraz z 2 pytań otwartych. Początkowe pytania („Czy słyszałaś/słyszałeś o metodzie biblioterapii?” oraz „Jak oceniasz swoją wiedzę na temat biblioterapii?”) miały zbadać deklarowany poziom wiedzy bibliotekarzy o tej metodzie. Zostały postawione, ponieważ ankieta była skierowana do pracowników różnych typów bibliotek, którzy niekoniecznie prowadzą zajęcia biblioterapeutyczne i w badaniu chciano określić również ogólny poziom zainteresowania tą metodą. Znaczna większość respondentów (99,2%) potwierdziła znajomość metody. Odpowiedzi na drugie pytanie, dotyczące percepcji poziomu własnej wiedzy na temat biblioterapii, były zróżnicowane, co można dostrzec na wykresie 4: 10,6% respondentów oceniło swój poziom wiedzy biblioterapeutycznej jako relatywnie niski, 26% bibliotekarzy wskazało, że jest on przeciętny, 63,4% osób zadeklarowało wysoką lub bardzo wysoką znajomość metody. Wynik taki był spodziewany i jest potwierdzeniem faktu, że bieżące działania, które podejmują stowarzyszenia biblioterapeutyczne i biblioterapeuci względem badanej grupy, są bardzo potrzebne.

Jak oceniasz swoją wiedzę na temat biblioterapii?

123 odpowiedzi



Wykres 4. Deklarowana ocena własnej wiedzy respondentów o biblioterapii. Opracowanie własne

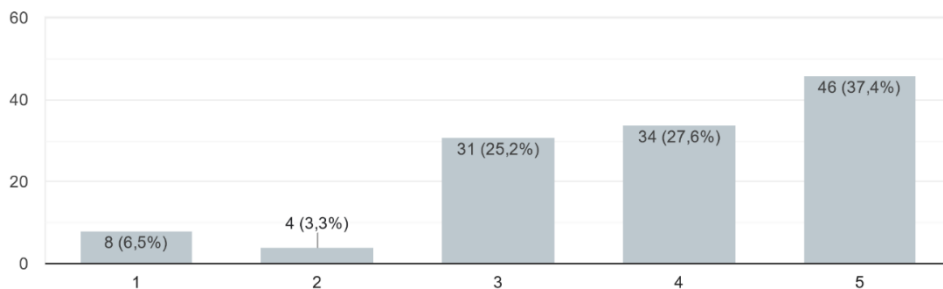
Kolejne pytania w ankiecie dotyczyły wykorzystania tej metody w pracy bibliotekarzy („Czy stosujesz metodę biblioterapii w swojej pracy?”, „W pracy z jakimi grupami stosujesz metodę biblioterapii?”, „Jak często stosujesz tę metodę w swojej pracy?”). Chociaż zdecydowana większość badanych (78,9%) potwierdziła prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych, to nie wszyscy ankietowani bibliotekarze, którzy posiadają wiedzę o tej metodzie przynajmniej na poziomie przeciętnym, wykorzystują ją w praktyce. Może wynikać to ze specyfiki zajmowanego przez bibliotekarza stanowiska lub z trudności, do których ankietowani odnosili się w jednym z późniejszych pytań.

Osoby, które zadeklarowały stosowanie biblioterapii, zaznaczały, że najczęściej jest ona wykorzystywana w pracy: z uczniami młodszych klas szkół podstawowych (79 ankietowanych), z grupami przedszkolnymi/żłobkowymi (43 osoby) oraz uczniami klas IV-VIII (43 respondentów). Znacznie rzadziej bibliotekarze pracują z młodzieżą szkół ponadpodstawowych (9 osób), seniorami (11 respondentów), osobami dorosłymi (7 ankietowanych). Sporadycznie bibliotekarze zadeklarowali pracę z osobami niepełnosprawnymi (2 osoby) oraz z podopiecznymi ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych (1 badana)²⁴. Odpowiedzi respondentów zapytanych o częstotliwość wykorzystania tej metody były zróżnicowane: 22,8% badanych wskazało, że praktykuje biblioterapię kilka razy w roku; kolejne 22% respondentów zaznaczyło, że robi to dwa-trzy razy w miesiącu; 17,1% ankietowanych wykorzystuje tę metodę mniej więcej raz w miesiącu. Sporadycznie badani zadeklarowali stosowanie biblioterapii: kilka razy w tygodniu (3,3% respondentów), mniej więcej raz w roku (4% osób), rzadziej niż raz w roku (1,6% bibliotekarzy).

W następnej części badania ankietowani zostali poproszeni o ocenę przydatności biblioterapii w ich pracy. W zasadzie niemal wszyscy respondenci, którzy zadeklarowali przeciętny i wyższy poziom wiedzy, ocenili przydatność w ich pracy na tym samym poziomie, a 9,8% bibliotekarzy zaznaczyło, że jest to metoda nieprzydatna w ich pracy. Przeważająca większość respondentów (65%) wskazała na wysoką lub bardzo wysoką przydatność biblioterapii.

Jak oceniasz przydatność metody biblioterapeutycznej w Twojej pracy?

123 odpowiedzi



Wykres 5. Przydatność metody biblioterapeutycznej według respondentów. Opracowanie własne

²⁴ Wśród wymienianych przez bibliotekarzy grup nie pojawili się uchodźcy. Warto zaznaczyć, że i takie próby są podejmowane, na co wskazuje m.in. wystąpienie Klaudii Makasów podczas VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych” (online).

Odpowiedzi na pytania nr 7 i 8 wymagają osobnego, szczegółowego omówienia. Te pytania miały bowiem charakter otwarty i dotyczyły trudności dostrzeżonych podczas stosowania terapeutycznej pracy z tekstem oraz zauważonych korzyści, związanych z wykorzystaniem omawianej metody. Na podstawie wypowiedzi ankietowanych można wskazać dwie grupy barier, które utrudniają bibliotekarzom prowadzenie skutecznej biblioterapii. Pierwsza dotyczy warunków organizacyjnych biblioteki (m.in. przestrzeni biblioteki, braku dostępu do materiałów, problemów organizacyjnych), druga – czynników intrapersonalnych (poczucia własnej skuteczności, świadomości własnych kompetencji) oraz interpersonalnych (nieznajomości grupy, braku zainteresowania odbiorców). Wypowiedzi bibliotekarzy dotyczyły:

- ograniczonych możliwości biblioteki (wskazywano na: *Brak narzędzi technicznych: Internet, mały zasób materiałów potrzebnych do przygotowania scenariusza (papier ksero, papier kolorowy, pisaki itp.); Brak warunków do pracy w bibliotece szkolnej – mała przestrzeń, wielu uczniów; W mojej bibliotece brakuje kącika, gdzie czytelnicy mogliby usiąść na pufach, położyć się. Nie mam rolet w oknach, co pomogłoby stworzyć atmosferę (gra światłem);*
- trudności organizacyjnych zwłaszcza związanych z liczebnością grup i niedostatkami czasu (*Zbyt liczne klasy licealne; przeladowany plan lekcji – późne godziny zajęć dodatkowych; Duża grupa (liczna klasa), ograniczenie czasem godzina lekcyjna*).
Zwracano także uwagę na takie problemy jak:
- nieznajomość grupy (*Gdy uczyłam j. polskiego, miałam większą wiedzę o problemach klas i poszczególnych uczniów. Łatwiej było mi dotrzeć z przekazem do dzieci. Nie wszyscy wychowawcy dzielą się wiedzą o swoich klasach, relacjach między dziećmi, problemach występujących w zespole*);
- trudności związane ze specyfiką metody (*Nieufność dziecka; jego lęk przed zaangażowaniem w zajęcia lub otworzeniem się wobec innych uczestników zajęć; Trudne pytania uczestników, uzewnętrznienie nieprzyjemnych wspomnień, przeżyć, brak doświadczenia w fachowym postępowaniu podczas zajęć; Brak motywacji odbiorcy – niekiedy odbiorcy nie są zainteresowani biblioterapią lub nie widzą związku między literaturą a ich problemami. W takim przypadku trudno jest skłonić odbiorcę do regularnego czytania*);
- problemy z dostępem do materiałów i doborem odpowiedniej literatury (*dostosowanie literatury do potrzeb grupy, nie zawsze udaje się „wstrzelić” z tematem*);
- świadomość własnych ograniczeń (*Brak wystarczającej wiedzy, brak czasu na jej uzupełnienie i wykorzystanie w praktyce; Brak wiedzy psychologicznej lub medycznej bibliotekarzy, co może być przyczyną niewłaściwego wykorzystania tej metody. W efekcie może ona przynieść więcej szkody niż pożytku; Dostosowanie przebiegu zajęć do każdego dziecka w grupie. Staramy się, by każde dziecko czuło się dobrze i komfortowo w bibliotece i podczas zajęć, staramy się dobierać jak najlepsze dla danej grupy formy pracy i literaturę, ale ze względu na to, że nie jesteśmy terapeutami, czasem mamy poczucie niepewności, czy wszystko robimy właściwie*).

Warto podkreślić, że w wielu wypowiedziach ujawniała się zadeklarowana wysoka świadomość metodologiczna. Nie sposób także nie zwrócić uwagi na specyfikę problemów bibliotek różnego typu²⁵, która – jak pokazują przytoczone wypowiedzi badanych – przekłada się na stosowanie przez bibliotekarzy tej metody.

²⁵ O problemach bibliotek i bibliotekarzy pisali m.in. Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*, t. 1, *Organizacja biblioteki*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996, s. 5-252; Batorowska H.,

W drugim z pytań otwartych zapytałam respondentów o korzyści, jakie dostrzegają dzięki stosowaniu tej metody. Większość z ankietowanych wskazała na walory, które związane są z charakterystycznymi dla biblioterapii rozwojowej celami takimi jak:

- kształtowanie kompetencji emocjonalnych (*Na pewno może pomóc wielu dzieciom w zrozumieniu emocji, jakie towarzyszą im na co dzień; Wzrost wiedzy na temat emocji, dostrzeżenie ich i umiejętność wyrażania*);
- stymulacja procesów poznawczych (*Wycisza czytelników, poddaje ich refleksji; Uczy skupienia, słuchania, odpręża*);
- wzmocnienie samooceny (*pomaga pokonać lęki, wyższa samoocena; Poprawia np. samoocenę, umiejętności społeczne*);
- pobudzenie aktywności twórczej (*Budzi kreatywność wśród młodzieży, chętniej się otwierają młodzi ludzie, wychodzą z inicjatywami, chcą przychodzić do biblioteki, żeby spotkać innych z podobnymi zainteresowaniami*);
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa (*Daje poczucie bezpieczeństwa. Dzieci identyfikują się z bohaterami, uświadamiają sobie i potrafią nazwać swoje problemy. Widzą, że nie są same ze swoim problemem. Bywa, że zaczynają się otwierać*).

Co ciekawe, bibliotekarze stosujący biblioterapię dostrzegają także korzyści związane z samą obecnością dziecka-czytelnika w bibliotece. Wśród wskazanych przez bibliotekarzy pozytywnych aspektów wykorzystywania terapii książką znalazły się bowiem również promocja biblioteki i literatury (*Rozwój zainteresowania literaturą i czytelnictwem, Dzieci lepiej przyswajają literaturę, a także chętniej wracają do biblioteki, zainteresowanie literaturą i „oswojenie” z biblioteką*) oraz przełamanie lęku przed biblioteką:

Patrząc na nasze grupy dzieci, widzimy, że dobrze się czują w bibliotece. Są swobodne, przełamały początkowe bariery w kontakcie. Widzimy, że nie lubią zmian i komfortowo czują się w znanej sobie przestrzeni. Przede wszystkim widzimy, że biblioteka i książki dla większości z nich stały się sposobem na łagodzenie stresu. Że jesteśmy miejscem, do którego lubią przychodzić, i choć nie wszystkie dzieci sięgają po książki, to wszystkie czują się u nas swobodnie i myślę, że bezpiecznie.

Odpowiedzi respondentów na drugie z pytań otwartych także potwierdzają wysoki poziom zadeklarowanej wiedzy. Warto podkreślić, że wypowiedzi badanych świadczą o tym, że zauważają oni bezpośredni związek pomiędzy stosowaniem biblioterapii a zachowaniami lekturowymi dzieci i postawą wobec biblioteki.

Ostatnie pytanie zadawane bibliotekarzom dotyczyło źródeł, z których czerpią wiedzę na temat biblioterapii. Uzyskane dane potwierdzają, że głównym źródłem pozyskiwania informacji o metodzie są szkolenia, w których biorą udział bibliotekarze (84 osoby), literatura specjalistyczna (70 ankietowanych) oraz Internet (75 badanych). Z kolei 35 bibliotekarzy korzysta dodatkowo z prasy branżowej, natomiast 10,8% osób zadeklarowało brak zainteresowania dalszym zgłębianiem wiedzy o biblioterapii.

6. Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone badania potwierdziły, że biblioterapia jest metodą powszechnie stosowaną w środowisku bibliotekarzy. Niemal każdy z respondentów słyszał o metodzie – jednakże deklarowany poziom wiedzy o niej jest zróżnicowany. Warto jeszcze raz podkreślić, że taki wynik był spodziewany i pokazuje, że należy dokładać starań, aby działalność popularyzatorska stowarzyszeń biblioterapeutycznych i biblioterapeutów względem środowiska bibliotekarskiego była kontynuowana. Istotne jest, aby podkreślać przydatność tej metody w pracy bibliotekarzy – ponieważ choć zdecydowana większość badanych potwierdziła jej stosowanie (78,9% osób), to tylko 65% respondentów ocenia ją jako przydatną lub bardzo przydatną. Odwołując się zarówno do koncepcji z zakresu humanistyki²⁶, jak i neuropsychologii²⁷, należy wskazywać za m.in. Marią Molicką i Ireną Borecką, że to właśnie dzięki biblioterapii można oddziaływać na psychiczną, intelektualną, społeczną, emocjonalną²⁸ sferę funkcjonowania dzieci i młodzieży.

Zebrane dane dotyczące częstotliwości prowadzonych zajęć według mnie należałoby zinterpretować w kontekście informacji, na które respondenci zwrócili uwagę, odpowiadając na pytanie dotyczące trudności w stosowaniu tej metody. Tylko 1/5 respondentów wykorzystuje biblioterapię kilka razy w tygodniu – w ankietach osób deklarujących stosowanie terapii książką w rzadszych odstępach czasu (dwa-trzy razy, rzadziej niż raz w miesiącu, kilka razy w roku oraz rzadziej niż raz w roku) często pojawiały się skargi na opisane już trudności organizacyjne, wynikające z niedofinansowania bibliotek lub złej organizacji pracy.

Respondenci zwrócili także uwagę, że prowadzenie zajęć biblioterapeutycznych wymaga od bibliotekarza specyficznych kompetencji²⁹, które będą obejmować zarówno wiedzę z zakresu literaturoznawstwa (w tym znajomość rynku wydawniczego oraz literatury terapeutycznej), jak i określone kompetencje emocjonalne. Pomocne w ich zdobywaniu zdają się wskazane przez respondentów szkolenia i publikacje.

Wypowiedzi bibliotekarzy dotyczące dostrzeżonych korzyści ze stosowania biblioterapii potwierdzają, że biblioteka jest miejscem, które ma ogromny potencjał terapeutyczny (podkreślany m.in. przez Irenę Borecką³⁰ czy Jacka Wojciechowskiego, piszącego o substytucyjnej funkcji każdej biblioteki³¹). Tym samym należy stwierdzić, że według badanych biblioterapia jako narzędzie może przyczynić się zarówno do rozwijania zasobów osobistych uczestników zajęć i poprawy ich kondycji psychicznej, jak i do podniesienia jakości funkcjonowania samej biblioteki.

7. Ograniczenia

Przeprowadzone przeze mnie w maju 2023 roku badania są jedynie wstępnym rozpoznaniem deklaracji bibliotekarzy. Z uwagi na ograniczone możliwości badania nie objęły w znacznym stopniu bibliotek pedagogicznych i akademickich. Wyniki badań nie stanowią pogłębionej analizy sposobu, w jaki biblioterapia jest prowadzona w polskich

²⁶ Por. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia...*, s. 13-35.

²⁷ Por. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia...*, s. 23-47.

²⁸ Por. Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 19-20; Borecka I., *Magia ogrodów...*, s. 33-35.

²⁹ Zob. Borecka I., Wontorowska-Roter S., *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Unus, Wałbrzych 2003, s. 51-53.

³⁰ Borecka I., *Biblioterapia. Teoria...*, s. 80.

³¹ Wojciechowski J., *Biblioteka w komunikacji publicznej*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 178.

bibliotekach (tematyki, metod). Uzyskane wyniki miały charakter jednorazowy, a zdobyć odpowiedzi na pytanie, jak rozwija się biblioterapia w Polsce, wymagałoby cyklicznych, szeroko zakrojonych badań. Nie wykluczam podjęcia tego zagadnienia w przyszłości, ale wielokrotnie podkreślam ogromne zainteresowanie i potencjał, jakim dysponują bibliotekarze stosujący biblioterapię.

Literatura

Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*, t. 1: *Organizacja biblioteki*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996, s. 5-252.

Batorowska H., *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009, s. 5-544.

Bautsz-Sontag A., *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013, s. 7-190.

Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001, s. 5-143.

Borecka I., Wontorowska-Roter S., *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Unus, Wałbrzych 2003, s. 5-243.

Borecka I., *Magia ogrodów, czyli o terapeutycznej funkcji ogrodów*, Impuls, Kraków 2010, s. 5-121.

Borecka I., *Biblioterapeuta, czyli chodzący po linie*, s. 115-127, [w:] Hrycyk K. (red.), *Biblioterapeuta. W poszukiwaniu tożsamości zawodowej. Materiały z konferencji 18 kwietnia 1997 roku*, Wrocław 1997.

Borecka I., *Biblioterapia – nowa szansa książki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn 1992, s. 5-174.

Cyklaff M., *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 5-266.

Czernianin W., *Biblioterapia w pedagogice specjalnej. Krótkie repetytorium*, s. 117, [w:] Czernianin W., Czernianin H., Chatzipentidis K. (red.), *Podstawy współczesnej biblioterapii*, Wydawnictwo eBooki.com.pl, Wrocław 2017.

Inglot-Kulas J., *Bajkoterapia – wychowanie dzieci poprzez czytanie*, Edukacja Wczesnoszkolna 2018/2019, 2, s. 24-43.

Ippoldt L., *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 9 Studia Ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia, II, 2003, s. 293-306.

Ippoldt L., *Biblioteka szkolna pracownią terapeutyczną*, s. 111-118, [w:] Ippoldt R., Kosętki H., Pietrzkiwicz I. (red.), *Biblioteka szkolna: tendencje rozwoju: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 5-364.

Kruszewski T., *Biblioterapia w socjalizacji i resocjalizacji młodzieży – przegląd badań*, Przegląd Terapeutyczny, 11, 2017, s. 40-47.

Madryas W., *Rola baśnioterapii oraz arteterapii narracyjnej w procesie leczenia oraz w doświadczaniu choroby przez dziecko*, s. 24-42, [w:] Iwaniuk M., Chodźko E. (red.), *Baśnie i bajki – naukowe rozważania literackie*, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2021.

Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*, Acta Universitatis Lodzianis Folia Librorum, 1/2(22/23), 2016, s. 29-44.

Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 5-222.

Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 5-382.

Mrowiec E.M., *Biblioterapia jako metoda pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy, 4(58), 2019, s. 30-47.

Sobańska A., *Bajkoterapia i biblioterapia w przestrzeni biblioteki szkolnej*, s. 7-18, [w:] Szymczyk P., Chodźko E. (red.), *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2022.

Tomasik E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994, s. 5-197.

Witkowska-Tomaszewska A., *Bajka terapeutyczna jako narzędzie wspomagające pracę wychowawczą nauczyciela*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2, 2019, s. 14-26.

Wojciechowski J., *Biblioteka w komunikacji publicznej*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 5-272.

Doświadczenia polskich bibliotekarzy w prowadzeniu zajęć biblioterapeutycznych

Streszczenie

Od kilkunastu lat biblioterapia jest metodą powszechnie stosowaną przez bibliotekarzy pracujących w różnych typach bibliotek. Pomimo potężnego społecznego zainteresowania biblioterapią liczba opracowań badań empirycznych w odniesieniu do polskich bibliotek jest wciąż niewielka. Celem niniejszego wystąpienia jest przedstawienie wyników empirycznych badań własnych nad doświadczeniami bibliotekarzy z wykorzystaniem tej metody. Do realizacji celu wybrano metodę sondażu – anonimową ankietę dla bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach różnego typu na terenie Polski. Główne pytanie badawcze brzmiało: jakie są doświadczenia bibliotekarzy z metodą biblioterapii? Badania zostały przeprowadzone w formie online w maju 2023 roku i objęły swoim zasięgiem ponad 120 bibliotekarzy i bibliotekarek. Na potrzeby badania skonstruowano kwestionariusz, który składał się z metryczki oraz 9 pytań dotyczących doświadczeń respondentów z biblioterapią. Zebrano deklaracje bibliotekarzy na temat częstotliwości stosowania biblioterapii, deklarowanego poziomu wiedzy o tej metodzie oraz o sposobach zdobywania wiedzy na jej temat. Respondentów poproszono o ocenę przydatności biblioterapii w ich pracy, a także zapytano o dostrzeżone w trakcie prowadzenia warsztatów biblioterapeutycznych trudności oraz o korzyści ze stosowania tej metody. We wnioskach podkreślono, że biblioterapia jako narzędzie może przyczynić się zarówno do rozwijania zasobów osobistych uczestników zajęć i poprawy ich kondycji psychicznej, jak i do podniesienia jakości funkcjonowania samej biblioteki. Słowa kluczowe: biblioteka szkolna, biblioterapia, biblioteka publiczna, biblioteka pedagogiczna, bibliotekarze

Bajka doskonała w edukacji

1. Wstęp

Niniejsza praca jest podsumowaniem i rozwinięciem 5 wystąpień zaprezentowanych podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych” (on-line). Dla mnie jako referenta istotne są wiadomości zwrotne odbiorców, w tym wypadku współuczestników konferencji, a zatem grona ludzi o sprecyzowanych zainteresowaniach. Perspektywa czasowa tego procesu oraz komentarze pozwoliły autorowi na wstępną ocenę stanu rzeczy, czyli próbę nakreślenia drogi do stworzenia/znalezienia bajki odpowiadającej współczesnym wymaganiom edukacyjnym. Motywem napisania tego rozdziału jest także wyraźna ewaluacja wiedzy, umiejętności i orientacji w świecie szeroko pojętej wyobraźni literackiej, które to elementy składają się na doświadczenie autora opracowania. Stąd już blisko do tytułowej bajki doskonałej, która skądinąd nie istnieje, bo jej wartość zależy od subiektywnej oceny.

Użycie bajek w edukacji jest często intuicyjnym krokiem dydaktyków i przy odrobinie wprawy może stanowić docenianą przez publiczność aktywność. Dodatkowo prezentacja bajek ma nieoceniony potencjał w pobudzaniu wyobraźni, w nauce i, co ważne, pozwala aktywizować uczestników takiego wydarzenia edukacyjnego.

Jak wykazują studia nad materiałami źródłowymi, bajki mogą zawierać błędy elementarne, wypaczające obraz przyrody. Ideą zajęć przyrodniczych prowadzonych w Słowińskim Parku Narodowym na podstawie bajek było i jest rzetelne przekazywanie wiedzy. Każdemu spotkaniu przyświeca myśl, aby treść opowieści była poprawna, zrozumiała i, co najważniejsze, miała zastosowanie w życiu codziennym. W dalszej części podane zostaną przykłady błędów merytorycznych, a także wybór dzieł o niekwestionowanych wysokich walorach edukacyjnych.

Nawiązując do nocy opowieści – wydarzeń organizowanych w Polsce i na świecie – przeprowadzono próbę dla wprowadzenia takiej konwencji w Słowińskim Parku Narodowym. Bardziej szczegółowy zapis tego spotkania znajduje się w dalszej części tekstu.

Słowiński Park Narodowy to kraina pełna opowieści. Opowieści inspirowanych fenomenem zjawisk i okazów natury, krajobrazem, a także wypełnionych tematami, które wybiegają poza sferę poznawczą. Autor podjął się próby zidentyfikowania motywów przewodnich dla przyszłych opowieści pomorskich (Pomorza Środkowego). Zadanie to było oparte na studiach literatury krajowej i zagranicznej, gdzie przeanalizowany został styl i wątki charakterystyczne dla różnych kultur i obszarów geograficznych.

Opracowanie zawiera dodatkowo zestawienie wybranych walorów przyrodniczych i kulturowych Słowińskiego Parku Narodowego oraz ich odzwierciedlenie w twórczości malarskiej. Obraz jest w tym wypadku traktowany jako tło dla bajek, opowieści.

Szczególne przesłanie niosą ze sobą końcowe wnioski, które stanowią katalog dobrych praktyk, nowych rozwiązań wspierających twórców i animatorów, a także metodę analizy, która nie sprawdziła się podczas badań autora.

¹ st. specjalista ds. edukacji, l.fuglewicz@slowinski-pn.pl, Słowiński Park Narodowy, ul. Bohaterów Warszawy 1 A, 76-214 Smołdzino, tel. (0 59) 848 91 32, www.slowinski-pn.pl

2. Zakres tematyczny

W przedziale czasowym od 02.09.2021 do 01.06.2023 roku (II-VI edycja ww. Konferencji) zostały zaprezentowane następujące treści: „Bajki edukacyjne jako alternatywa dla klasycznego przekazywania wiedzy”, „Dżdżownice i pajęczaki w bajkach”, „Noc opowieści w Słowińskim Parku Narodowym. Od pomysłu do realizacji”, „O bajaniu w Słowińskim Parku Narodowym i na świecie. W poszukiwaniu motywu przewodniego i stylu”, „Opowieści malowane na płótnie”.

W Słowińskim Parku Narodowym z przedmiotową stylistyką spotkać się można co najmniej od końca 2020 roku. W tym nurcie ujrzały światło dzienne m.in. opowieści: *Torfik Krakulik – skrzat ze słowińskich bagien*, o leśnych grzybach *Uczta u Belzebuba*, inspirowana portowym miasteczkiem *Łeba Krzyk mew*, *Piaskowy król – opowieść o mrówkolwie*, *Skarb krasnoludów czy Dżentelmen dżdżownica – dżdżownica do zadań specjalnych*. Nie bez znaczenia jest obecność wystawy poświęconej legendom związanym z Parkiem w zabytkowej stodole przy kompleksie Muzealnym „Osada Latarników” w Czołpinie. Miejsce to przybliży walory przyrodnicze, jak i kulturowe oraz twórczość ludową w postaci ilustrowanych plansz z wyborem 5 legend.

Tematyka dżdżownic i pajaków w bajkach różnych autorów przewija się w ofercie edukacyjnej Słowińskiego Parku Narodowego od jesieni 2021 roku jako stały element nieodpłatnych zajęć wyjazdowych Muzeum Przyrodniczego w Czołpinie. Realizowane tematy brzmią „Wstęp do gleboznawstwa” oraz „Szczęśliwy dom, w którym pająki są”. Dżdżownicom poświęcona jest ponadto kampania pt. Międzynarodowy Dzień Dżdżownicy, corocznie 21 października. Podczas doboru utworów do konspektu zajęć nieraz okazywało się, że informacje w bajkach były niepoprawne – pająk zamiast 8 nóg miał ich 6. Opis do ilustracji tarantuli powinien brzmieć „ptasznik”. Funkcja nogogłaszczek powiązana była niewłaściwie z koszyczkiem do zbierania pyłku u owadów. W przypadku dżdżownic natomiast ich przyjacielem okazywał się kret (drapieжник, który normalnie żywi się dżdżownicami) czy żółw (zwierzę, które z reguły nie współwystępuje z dżdżownicami). Dodatkowo dowiadujemy się nagminnie, że dżdżownice lubią słońce, podczas gdy wiadomo, że promienie słoneczne im szkodzą. W przypadku bajek wszystko jest dozwolone, a wyobraźnia nie zna granic, jednak powinno to być wyraźnie zaznaczone. W przekazie edukacyjnym stylistyka bajki jest bardzo atrakcyjna i jeśli współgra z nią właściwa – poprawna zawartość, możemy osiągnąć zamierzony w kształceniu przyrodniczym cel. Jako najprostsze wyjście, równocześnie rozwiązanie może posłużyć adaptacja wybranego utworu. Scenariuszem dla pajęczej opowieści może być legenda o Łokietku bądź wybrany utwór z dość szerokiej oferty, z pozoru wydawałoby się niszowej tematyki (zbiory biblioteczne lub katalog bajek świata fairytalez.com). W trakcie przeglądu literatury dziecięcej kilka pozycji wydało się w zakresie arachnologicznym (wiedza o pająkach) i stylistycznym wyróżniać w pozytywnym tego słowa znaczeniu². Jeśli chodzi o postać dżdżownicy, jej obecność jest nader skromna w bajkach w stosunku do powszechności w środowisku i wagi funkcji pełnionej w ekosystemie. Do celów eduka-

² Carle E., *Pajęczek*, Wydawnictwo Tatarak, Warszawa 2014; Dulleck N., *Uwaga, pająki!*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2020; Kozikoglu T., *Rozgniewany pająk*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2017; White E.B., *Pajęczyna Szarloty*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

cyjnych wykorzystano wierszyk Olgi Adamowicz³. Dodatkowo pomocne mogą okazać się *Franciszek z kompostu* czy angielskojęzyczna *The Worm Book*⁴.

Noc opowieści 1 kwietnia 2022 roku była kolejnym krokiem w konsekwentnych działaniach Słowińskiego Parku Narodowego w stylistyce nurtu żywego słowa. Wydarzenie inspirowane Światowym Dniem Opowiadania, zainicjowanym w Szwecji, miało za sprawą legend dotknąć niematerialnego dziedzictwa Pomorza Środkowego⁵. Być może suma wszystkich działań – prezentacja legend przypisanych do konkretnego miejsca, organizacja wydarzeń typu noc opowieści itp. – przyczyni się długofalowo do stworzenia produktu lokalnego. Dla przykładu można przytoczyć książkę *Wielka historia w małej wsi* Jolanty Nitkowskiej-Węglarz, które to dzieło stanowi obowiązkowy katalog opowieści do przyswojenia dla każdego krajoznawcy czy regionalisty⁶. Książki takie wytyczają nowe szlaki historii, którymi podążają ich fascynaci.

Szkielet dobrych opowieści nieprzypadkowo opiera się na mocno nacechowanych, charyzmatycznych elementach. Wartościowe i pożądane składniki przewijające się w opowieściach pomorskich to m.in.: skrzaty, mokradła (torfowiska, bagna), mrówkolew, mewy, ryby morskie, np. stornia – flądra, piaszczysta plaża, bursztyn, sól, mikołajek, smoki, stolem. Równocześnie wiele dotychczasowych legend pomorskich wiąże się z treściami uniwersalnymi – takimi, które mogłyby wydarzyć się w dowolnym zakątku na Ziemi: miłość, skarb, las, drzewo, ciężki żywot, nagroda/kara, diabły.

Dla zwizualizowania motywów przewodnich pojawiających się w losowo wybranych 44 utworach ze wskazanych źródeł⁷ zastosowano grafikę typu chmura tagów (*word cloud*) (grafika 1).

Przykłady bajek, sztuki opowieści i przewijające się w nich motywy „na świecie”: opowiadacz bajek (Maroko, Afryka) – jego opowieść trwa niemal nieprzerwanie i przykuwa uwagę przechodniów niezależnie od języka i narodowości. Słowo mówione, krążące z ust do ust, podlega ciągłym zmianom⁸.

³ Adamowicz O., *Dżdżownica*, strona internetowa przedszkolankowo.pl [data dostępu: 20.04.2023].

⁴ Čechová S., *Franciszek z kompostu*, Wydawnictwo Tatarak, Warszawa 2022; Zashewa M., *The Worm Book*, „Root” Foundation, Bulgaria, s. 16, [w:] FAO (ang. Food and Agriculture Organization of the United Nations), World Soil Day, 5 Deceber, <https://www.fao.org/world-soil-day/contests/children-booklet-contest-2022/children-booklet-contest-2020/results-children-booklet-contest-2020/en/> [data dostępu: 09.06.2023].

⁵ Rochowski P., *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] Romańczyk W., KRAMEKO sp. z o.o. (red.), *Przyroda Słowińskiego Parku Narodowego. Zasoby, zagrożenia, planowanie – materiały do planu ochrony*, Wydawca: Słowiński Park Narodowy, Smołdzino 2022, s. 146-152/181.

⁶ Nitkowska-Węglarz J., *Wielka historia w małej wsi*, Wydawca: Starostwo Powiatowe w Słupsku, Słupsk 2022.

⁷ Bojar-Fijałkowski G., *Legends ze słowińskiej checzy*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Koszalin 1976; Kochański K., *Selfie ze Stolemem*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2020, wydanie I; Koprowska-Głowacka A., *Legends Ustki i Ziemi Słupskiej*, Wydawca: Lokalna Organizacja Turystyczna „Ustka i Ziemia Słupska”, Ustka 2016; Muzeum Wsi Słowińskiej w Klukach, *Pomorskie legendy*, <https://muzeumkluki.pl/roznosci/multimedia/> [data dostępu: 19.04.2023]; Wystawa – ekspozycja stała. Plansze z wybranymi legendami związanymi z obszarem Słowińskiego Parku Narodowego. Muzeum SPN w Czołpinie (stodoła).

⁸ Pawlicka A., *Bajka z Marrakeszu*, [w:] Newsweek, kwiecień 2019, <https://www.newsweek.pl/swiat/zawod-opowiadacz-bajek-z-maroko-podroze/hhqsqk7> [data dostępu: 20.04.2023].



Grafika 1. Wizualne przedstawienie tematyki legend pomorskich. Wielkość czcionki przekłada się na częstotliwość występowania konkretnego motywu. Bardziej wyróżnione frazy były relatywnie częstsze niż te o malej czcionce. Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem narzędzia <https://www.wordclouds.com/>

Kult ognia to obowiązkowy motyw pojawiający się w kulturach rdzennych mieszkańców Australii. Ogień nie tylko kształtuje krajobraz, ale też odmierza czas⁹. Gawędziarz¹⁰ przenosi nas do Ameryki Południowej do Puszczy Amazońskiej zamieszkałej przez rozproszone społeczności ludzkie. Gawędziarz jest powiernikiem wiedzy, jednocześnie postacią na granicy prawdy i fikcji. Dzięki niemu plemiona wymieniają między sobą wiadomości. *Strażnik kruków*¹¹ przywołuje obraz współczesnej Anglii, gdzie opowiadacz wprowadza adeptów sztuki żywego słowa w świat wielkiej opowieści oraz wplata elementy historyzujące nawiązujące do dawnych dziejów twierdzy Tower w Londynie. W podobnym kręgu kulturowym toczy się akcja opowieści Alana Siltatoe¹². Tytułowy gawędziarz jest człowiekiem, który nie potrafi obejść się bez opowiadania historii zmyślnych na poczekaniu. Odnajduje swoje powołanie, lecz idąc tą drogą, popada ostatecznie w błąd. Skryte, jasne, słone – rybackie miasteczko w Kornwalii¹³ to współczesna opowieść, którą można wziąć za wzór do snucia fabuły o każdym miasteczku nadmorskim mającym czasy świetności już za sobą. Wyciąganie na światło dzienne i przywracanie do użycia dawnych słów i określeń gwarowych stanowi cenną wskazówkę do wykorzystania. Na podobnej zasadzie mogłyby funkcjonować opowieści pomorskie, nacechowane określeniami kaszubskimi lub tymi pochodzącymi przykładowo ze słownika morsko-

⁹ Drobnia Sz., *Czarne lato*, Wydawnictwo Czarne, Sękowa 2021.

¹⁰ Llosa M.V., *Gawędziarz*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

¹¹ Skaife Ch., *Strażnik kruków*, Wydawnictwo Znak Literanova 2019.

¹² Siltatoe A., *Gawędziarz*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1987.

¹³ Ash L., *Skryte, jasne, słone. Rybackie miasteczko w Kornwalii*, Wydawnictwo Czarne, Sękowa 2022.

rybołówczego¹⁴. Podczas przygotowywania analizy motywów i stylów dla nowych opowieści nie uszła uwadze autora tego tekstu reklama makaronu zaczynająca się od słów „To nie jest makaron idealny...”. Jak widać, niewiele trzeba, żeby nawet, zdawałoby się, błaha fabuła pociągnęła za sobą i nie dała od siebie uwolnić myśli. To pokazuje, że inspirowanie się (nie naśladowanie) oraz zastanawianie się nad stylistyką utworu i jego zawartością może mieć głębszy sens.

Rowy to brama do Słowińskiego Parku Narodowego. Miejsce o szczególnych walorach przyrodniczych, które nie od dziś budzą inspirację i przyciągają malarzy¹⁵, bajarzy czy turystów. Dla podań pożywką były tematy związane z niewyjaśnionymi zjawiskami (ciemny, różniący się od innych kamień wmurowany w ścianę kościoła – czarny jak osmolony lub czerwony niczym zbroczony krwią) i wydarzeniami na morzu (piraci, port oraz cumujące w nim statki – ślub króla Szwecji). Nie bez znaczenia jest też bliskość jeziora Gardno i Wyspy Kamiennej czy „Głazów Gotów/Skamieniałe Dzwony” w Poddąbiu. Wiele z walorów przyrodniczych jest objętych ochroną, dzięki czemu ich byt został zabezpieczony i jest względnie trwały (wydmy, kopalne pnie, „podwodna rafa”, mikołajek nadmorski). Płótno utrzymało wiele krajobrazów, w tym piękną oś widokową Jeziora Gardno z majaczącą w oddali Górą Rowokół, ryby, rybaczenie, port. Tu, podobnie jak wykazano w analizie baśni duńskich¹⁶, okazuje się, że słowo pisane ubogie jest w opisy etnograficzne, a obraz doskonale tę lukę uzupełnia.

3. Główne metody

Kwerenda i analiza materiałów publikowanych książkowych, z serwisów internetowych i map w konfrontacji z obserwacjami terenowymi posłużyły do wyróżnienia najwartościowszych walorów przyrodniczych Słowińskiego Parku Narodowego.

Wywiad swobodny posłużył jako uzupełnienie do ankiety i został poprowadzony w celu określenia stopnia znajomości legend oraz potencjalnego zainteresowania uczestników w kontekście organizowania w przyszłości spotkań podobnych do Nocy opowieści. Jako że na wspomnianym wydarzeniu każdy miał głos, kilka utworów zostało zaprezentowanych publicznie przez uczestników spotkania. W szkołach i przedszkolach dla potwierdzenia zrozumienia bajek/tekstów posłużyły zadania interaktywne, a szczerze reakcje dzieci podczas prezentacji utworu i po niej były najlepszym potwierdzeniem ich atrakcyjności.

Wśród zastosowanych technik nauczania wykorzystano dość innowacyjną metodę prezentacji – bajanie improwizowane, z użyciem narysowanego na papierze modelu pająka, podkładki i magnesu do sterowania.

4. Wnioski – zastosowania praktyczne

1. Tematyka bajek, baśni i opowieści zarówno z perspektywy praktyka (twórcy, dydaktyka), jak i odbiorcy (czytelnika, słuchacza) jest niezwykle ciekawa, użyteczna i pojemna. Jak wykazała analiza narzędzia „worldclouds”, dotychczasowe dzieła powielają już występujące wcześniej motywy, ale i pojawiają się elementy nowe¹⁷.

¹⁴ Śląski B., *Słownik morsko-rybołówczy*, Wydawca: Minister Rolnictwa i Dóbr Państwowych, Poznań 1922, [w:] Pomorska Biblioteka Cyfrowa.

¹⁵ Nitkowska-Węglarz J., *Wielka historia w malej wsi*, Wydawca: Starostwo Powiatowe w Słupsku, Słupsk 2022.

¹⁶ Rawn P., Stiller R., *Młynek na dnie morza. Baśnie duńskie*, wydanie I, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986, s. 243.

¹⁷ Kochański K., *Selfie ze Stolemem*, wydanie I, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2020.

Dzięki możliwościom wizualnym wspomniane narzędzie służy nie tylko syntezie, ale i czytelnej prezentacji wyników.

2. Z edukacyjnego punktu widzenia warte podkreślenia są regionalne wydarzenia/konkursy, na których kultywowana jest tradycja żywego i pisanego słowa. To dzięki nim uczestnicy i przyszli odbiorcy mogą lepiej zrozumieć otaczające ich zjawiska, ale i utożsamić się z miejscem, gdzie żyją/mieszkają. By wymienić tylko kilka – na Pomorzu Środkowym: Legendy z Błękitnej Krainy, Łebajka, Noc opowieści i Noc Muzeów w Słowińskim Parku Narodowym, a w Polsce – Gawędziarze z Leśnej Polany. Tego typu wydarzenia dają możliwość zaistnienia nowym twórcom, jak i zaprezentowania niepublikowanych dotąd utworów! Na przykładzie Nocy opowieści można powiedzieć, że spotkanie konsoliduje odbiorców, ale też pozostawia pytania, dzięki którym idea ta ma szansę rozwijać się w przyszłości.
3. Na przestrzeni wspomnianych 5 edycji konferencji autor wzbogacił swój warsztat o nowe ogólnodostępne technologie, mianowicie umożliwiające zilustrowanie opowieści. Fotosketcher pozwala z dosłownych zdjęć stworzyć rysunki bądź obrazy, świetnie komponujące się z fabułą opowieści. W przypadku gdy nie dysponujemy ilustracjami, może je wygenerować za nas z opisu „sztuczna inteligencja”: DALL-E 2. Tekst z obrazem możemy potem zestawić w programie do prezentacji Genially itp. Dla ostatecznego sprawdzenia przejrzystości tekstu i ewentualnych trudności w jego odbiorze pomocny okaże się serwis „jasnopis”. Przydatnym źródłem informacji oraz inspiracji oferującym bajki z całego świata jest portal fairytalez.com.
4. Promocja gotowej bajki/opowiadania oraz oczekiwanie autora w stosunku do odbiorców o pozostawienie komentarza/wypełnienie ankiety „ideabordz” niestety nie powiodła się. Jako dobre medium o szerokim zasięgu do promocji krótkich utworów należy wymienić rozgłośnie radiowe. Część z nich archiwizuje materiały w sieci, dzięki czemu opowieść ma szansę żyć.
5. Wobec powyższego bajki i im podobne utwory mogą uchodzić za scenariusz, być projekcją naszego spotkania z konkretnym odbiorcą, stąd ich wymiar dydaktyczny jest nie do przecenienia. Nawet jeśli utwór trwa zaledwie chwilę, to prezentacja bajki stanowi mniej znaną, a bardzo aktywizującą, bo inspirującą pozycję w katalogu metodycznym – niezależnie od wieku odbiorców.
6. Jak wynika z przeprowadzonej analizy twórczości malarskiej, obrazy jako pożywka dla opowieści świetnie się sprawdzają. Ten związek jest niemal symbiotyczny. Dodatkowo obraz w porównaniu ze słowem ma niemal nieskończone pokłady treści.
7. Własne bajki edukacyjne, a także adaptacja utworów literackich lepiej się sprawdzają, niż sztywne trzymanie się oryginału. Forma ich przedstawienia ma olbrzymie znaczenie – bajki improwizowane z użyciem magnesu świetnie koncentrowały uwagę odbiorców.
8. Legendy i opowieści są wciąż uniwersalną i popularną formą wyrazu na świecie. Przegląd wybranych utworów ukazuje różnorodność w ich stylu i treści. Biorąc jako punkt odniesienia legendy spoza Pomorza, wydaje się zasadne skupić się na tworzeniu nowych opowieści tu, na miejscu, uwzględniających motywy morskie, etykę, środowisko przyrodnicze, elementy i nazewnictwo kulturowe. Do tej pory wiele utworów z Pomorza i Słowińskiego Parku Narodowego opierało się na utartych schematach: żywocie ludzkim, stałym lądzie i mało charakterystycznych elementach z najbliższego otoczenia człowieka jako motywie przewodnim.

9. Zgodnie ze stwierdzeniem Roberta Fulghuma *wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu* należy dołożyć wszelkich starań, żeby edukacja przyrodnicza i kulturowa lub, szerzej, „o świecie” opierała się na wartościowych źródłach wiedzy. Powyższe nie stoi w sprzeczności z miejscem na pobudzenie wyobraźni odbiorców i wpleceniem nieco magii, której ostatecznie nie brakuje w baśniach, bajkach, opowiadaniach. Świat przyrody jest na tyle niesamowity, że nie wymaga, aby go dodatkowo ubarwiać.

Literatura

- Adamowicz O., *Dżdżownica*, strona internetowa przedszkolankowo.pl [data dostępu: 20.04.2023].
- Ash L., *Skryte, jasne, słone. Rybackie miasteczko w Kornwalii*, Wydawnictwo Czarne, Sękowa 2022.
- Bojar-Fijałkowski G., *Legends ze słowińskiej checzy*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Koszalin 1976.
- Carle E., *Pajęczek*, Wydawnictwo Tatarak, Warszawa 2014.
- Čechová S., *Franciszek z kompostu*, Wydawnictwo Tatarak, Warszawa 2022.
- Drobniak Sz., *Czarne lato*, Wydawnictwo Czarne, Sękowa 2021.
- Dulleck N., *Uwaga, pająki!*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2020.
- Kochański K., *Selfie ze Stolemem*, wydanie I, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2020.
- Koprowska-Głowacka A., *Legends Ustki i Ziemi Słupskiej*, Wydawca: Lokalna Organizacja Turystyczna „Ustka i Ziemia Słupska”, Ustka 2016.
- Kozikoglu T., *Rozgniewany pająk*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2017.
- Llosa M.V., *Gawędziarz*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Muzeum Wsi Słowińskiej w Klukach, *Pomorskie legendy*, <https://muzeumkluki.pl/roznosci/multimedia/> [data dostępu: 19.04.2023].
- Nitkowska-Węglarz J., *Wielka historia w malej wsi*, Wydawca: Starostwo Powiatowe w Słupsku, Słupsk 2022.
- Pawlicka A., *Bajka z Marrakeszu*, [w:] Newsweek, kwiecień 2019, <https://www.newsweek.pl/swiat/zawod-opowiadacz-bajek-z-maroko-podroze/hhqsqk7> [data dostępu: 20.04.2023].
- Rawn P., Stiller R., *Młynek na dzień morza. Baśnie duńskie*, wydanie I, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986, s. 243.
- Rochowski P., *Dziedzictwo kulturowe*, [w:] Romańczyk W., KRAMEKO sp. z o.o. (red.), *Przyroda Słowińskiego Parku Narodowego. Zasoby, zagrożenia, planowanie – materiały do planu ochrony*, Wydawca: Słowiński Park Narodowy, Smołdzino 2022, s. 146-152/181.
- Siltatoo A., *Gawędziarz*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1987.
- Skaife Ch., *Strażnik kruków*, Wydawnictwo Znak Literanova 2019.
- Śląski B., *Słownik morsko-rybołówczy*, Wydawca: Minister Rolnictwa i Dóbr Państwowych, Poznań 1922, [w:] Pomorska Biblioteka Cyfrowa.
- White E.B., *Pajęczyna Szarloty*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.
- Wystawa – ekspozycja stała. Plansze z wybranymi legendami związanymi z obszarem Słowińskiego Parku Narodowego. Muzeum SPN w Czołpinie (stodoła).

Zashewa M., *The Worm Book*, „Root” Foundation, Bulgaria, s. 16, [w:] FAO (ang. Food and Agriculture Organization of the United Nations), World Soil Day, 5 December, <https://www.fao.org/world-soil-day/contests/children-booklet-contest-2022/children-booklet-contest-2020/results-children-booklet-contest-2020/en/> [data dostępu: 09.06.2023].

Bajka doskonała w edukacji

Streszczenie

Słowiński Park Narodowy w ramach swoich zadań statutowych prowadzi działania związane z edukacją przyrodniczą i kulturową. Do wachlarza metodologicznego włączono bajki i legendy z racji ich cennego wkładu inspiracyjnego do zajęć. Wykorzystywano do tej pory utwory własne, a także adaptowano już znane prace. Szczególnie słowo mówione stanowi ważne niematerialne dziedzictwo kultury Pomorza Środkowego. W trakcie przeglądu literatury, pracy dydaktycznej i czynnego uczestnictwa w 5 konferencjach on-line „Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych” autor pracy zgromadził багаż doświadczeń. We wnioskach dzieli się on dobrymi praktykami czy nowymi narzędziami pomocnymi w pracy nad własną bajką doskonałą w edukacji. Nie zabrakło spojrzenia w przyszłość i nakreślenia pożądanych motywów przewodnich mogących wyróżniać pomorskie opowiadania. Być może kiedyś suma podjętych działań stworzy coś w rodzaju produktu lokalnego?

Słowa kluczowe: dydaktyka, Słowiński Park Narodowy, niematerialne dziedzictwo, motywy przewodnie, dobre praktyki

Fairy tale good fit to education

Abstract

Slowinski National Park, as part of its statutory tasks, conducts activities related to natural and cultural education. Fairy tales and legends were included in the methodological range because of their valuable inspirational contribution to the classes. So far, own works have been used, and already known works have been adopted. Especially the spoken word is an important intangible cultural heritage of Central Pomerania. During the literature review, didactic work and active participation in five on-line conferences "Fairy tales as the subject of interdisciplinary scientific research", the author of this text has gathered a lot of experience. In conclusions, he shares good practices or new tools to help you work on your own fairy tale good fit to education. There was also a look into the future and outlining the desired leitmotifs that could distinguish Pomeranian stories. Perhaps someday the sum of the actions taken will create something like a local product?

Keywords: didactics, Slowinski National Park, intangible heritage, leitmotifs, good practices

Chimera czy hybryda? – rzecz o baśniowych metamorfozach... Hybrydyczność oraz intertekstualność w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej

1. Wprowadzenie – hybryda oraz inter-/transtekstualność w literaturoznawstwie

Zauważalną tendencją literatury współczesnej jest szeroko pojęta zdolność do przekraczania ustalonych i skodyfikowanych granic, systemów, kanonów, norm, co określa się mianem transgresji. Dzieła takie nierzadko naruszają ograniczenia wynikające z warunkowanych przez poetyki normatywne podziałów na rodzaje i gatunki literackie, proponując zamiast spójnej wizji świata przedstawionego synkretyczny obraz rzeczywistości. W literaturze przedmiotu toczą się dyskusje na temat baśni – jej pochodzenia i uwikłań gatunkowych, odbiorcy (dziecko/dorosły i świadomy czytelnik) oraz stopnia jej przystawalności względem rzeczywistości. Baśń postmodernistyczna jawi mi się jako *sui generis* monstrum, mające cechy mitycznej hybrydy oraz chimery. Dla wskazanych przeze mnie utworów można by postarać się o znalezienie pewnego wspólnego mianownika, którym może być zdefiniowanie ich jako tekstów hybrydycznych. Chimeryczności natomiast dopatruję się w intertekstualności. Dzięki takiemu spojrzeniu utwór literacki staje się nie tyle *mozaiką cytatów*, jak chciałaby Julia Kristeva (*nolens volens* powtarzająca słowa Bachtina)², ile krzyżówką, tworzoną przez elementy skompletowane z różnych „ciał” tekstowych.

Interesujące spojrzenie na problem intertekstualności prezentuje autor *Palimpsestów*³. Gerard Genette wyróżnia pięć typów transtekstualności, którą rozumie jako *wszystko, co wiąże go [tekst – K.M.] w sposób widoczny lub ukryty z innymi tekstami*⁴. Są nimi: intertekstualność, paratekst (obejmujący takie elementy jak: tytuł, podtytuł, śródtytuł, wstępy przedmowy, posłowia⁵), metatekstualność (jeden tekst komentuje drugi, z intencją krytyczną), architekstualność (przynależność gatunkowa, sugerowana przez paratekst – decyzję o klasyfikacji w obręb danego gatunku podejmuje jednak czytelnik) oraz hipertekstualność (polega na derywacji – tworzeniu tekstu A z tekstu B na zasadzie naśladowania lub transformacji). Intertekst Genette rozumie trojako: jako plagiat, aluzję literacką albo dosłowny cytat. Wyszczególnione kategorie, jak sygnalizuje francuski badacz,

¹ kacper_mika@wp.pl, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski (student filologii polskiej, III rok), <https://us.edu.pl/wydzial/wh/>

² Bachtin M., za: Kristeva J., *Słowo, dialog, powieść*, [w:] Bachtin M., *Dialog – język – literatura*, Czaplejewicz E., Kasperski E. (red.), Warszawa 1983, s. 396, za: Głowiński M., *O intertekstualności*, Pamiętnik Literacki, z. 4, 1986, s. 75.

³ Genette G., *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. Stróżyński T., Milecki A., Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2014.

⁴ Tamże, s. 7.

⁵ Tamże, s. 9.

płynnie się ze sobą przenikają⁶. Skupię się przede wszystkim na intertekstualności, odwołując się będą także do innych aspektów transtekstualności. W szkicu zarysuję właściwości tekstu, odwołując się do przykładów pochodzących z dwóch powieści: *Baśni o węzowym sercu* Radka Raka⁷ oraz *Chąsby* Katarzyny Puzyńskiej⁸.

Już samo podjęcie się zdefiniowania wcześniej zarysowanego problemu nastęrcza trudności, wynikających z interdyscyplinarnego charakteru pojęcia *hybrydy*. Irena Chawrińska hybrydyczności upatruje w związku literatury, nowych mediów oraz innych dziedzin sztuki (szczególnie uprzywilejowane jest dla niej malarstwo). Badaczka, podkreślając silnie materialność tekstu, przypisuje jej ogromne znaczenie w procesie interpretacji. W jej rozumieniu: [...] w tego typu utworach język, a właściwie pismo z jego wizualnymi wartościami stanowi fundament procesu tworzenia dzieła [...]⁹. Hybryda dokonuje się dzięki heterogeniczności ontologicznej, bowiem *zewnętrzność tekstu zostaje unieważniona, wszystkie elementy są równie istotnymi aspektami dzieła*¹⁰. Za czołowe gatunki hybrydyczne autorka uznaje więc: poezję konkretną, książkę artystyczną, liberaturę oraz literaturę związaną z nowymi mediami. Hybryda w rozumieniu Chawrińskiej powinna łączyć ze sobą różne dziedziny sztuki. Dzieła takie wymagają od czytelnika percepcji multisensorcznej¹¹. Współcześnie jednak na określenie tego, co autorka nazywa *hybrydą*, literaturoznawcy użyliby zgoła innych terminów, np. *logowizualność* czy *eksperyment wizualny*.

Ujęcie literackie *sensu stricto* proponuje Dawid Osiński. Hybrydyczność lokuje on bowiem w cechach utworu takich jak: agatunkowość, eksperymentowanie formalne, mieszanie gatunków, rodzajów, stylów, tematów¹². Jak dowodzi, w tekstach tych następuje *nieustanny ruch sensów, dzięki któremu dotychczas funkcjonujące w odpowiednim rejestrze znaczeniowym i kodzie stylistycznym gatunki [...] stają się w hybrydzie ekwiwalentami*¹³. Cały ten proces trafnie ilustruje przywołana przez badacza metafora mieszaniny, w której składowe wchodzi nieustannie w nowe *relacje, związki, konfiguracje*¹⁴, grając często ze swoim „wzorcem gatunkowym”. Procesowi tworzenia tekstu hybrydycznego Osiński przypisuje pewną celowość i świadomość, dzięki czemu utwór mimo wieloelementowej struktury jest pewną zamkniętą całością. Jak się okazuje, hybryda ma zdolność interpretowania rzeczywistości na bieżąco, co wynika z jej obecności w przenikających się ze sobą środkach przekazu medialnego. Badacz proponuje rozumienie oddziaływania hybrydy jako procesu polegającego *na włączeniu nowych jakości estetyczno-genologicznych do procesu interferowania znaczeń, dzięki czemu tekst uznaje się za konglomerat znanych części, który wymusza na odbiorcy konieczność interpretacji konfiguracyjności i zmiennych rytmów tego układu znaczeniowego*¹⁵.

⁶ Tamże, s. 8-13.

⁷ Rak R., *Baśni o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*, Powergraph, Warszawa 2020.

⁸ Puzyńska K., *Chąsba*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2021.

⁹ Chawrińska I., *Jak istnieje dzieło hybrydyczne?*, Zagadnienia Rodzajów Literackich, LV, z. 2, 2012, s. 81.

¹⁰ Tamże, s. 86.

¹¹ Tamże, s. 89.

¹² Osiński D., *Hybrydy gatunkowe – między niemożliwością, przejściowością a poszukiwaniem pełni*, Tekstualia, 3, 2021, s. 4-5, 10.

¹³ Tamże, s. 5.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 6-7.

2. *Chąsba* jako hybryda gatunkowa. Intertekstualna lektura powieści

2.1. Kryminał w świecie ballady. Droga ku dziełu otwartemu

Ujęcie teoretyczne najlepiej zidentyfikować na podstawie konkretnych utworów literackich. Mieszanie gatunków jest jedną z obserwowalnych jakości w powieści Katarzyny Puzyńskiej. Sięgając po typowy dla fantastyki motyw podróży herosa, obfitującej w elementy cudowne, nadprzyrodzone (obecność słowiańskiej demonologii, oddziaływanie magii, np. moc zawarta w imionach nadawanych dzieciom i rytuałach, takich jak postrzyżyny), autorka umieszcza głównego bohatera w baśniowym *imaginarium*, ale kształtowanym zgodnie z prawami ballady. Świat ten bowiem wypełniają groźne rusałki, wrogo nastawione utopce, las zamieszkuje Leszy, a za każdą popełnioną zbrodnię, w myśl prawa ludowego, grozi kara (odrzucona kochanka zamienia się w rusałkę – Nawojkę, źli ludzie po śmierci stają się utopcami). Świadomie jednak Puzyńska odchodzi od konwencji i łamie ją – zamiast błędnego rycerza w podróż wyrusza wąty, niechętny do wojaczki i przygód, świeżo ożeniony z wdówką (znaną z uśmiercania swoich małżonków podawaną im jajecznicą) młody chłopiec (Strzebor), mający do pomocy jedynie starego kata (Zamira) i boginkę zimy – Marzannę/Morę. Dominanta akcji – i jednocześnie przyczyna podróży tejeż drużyny – ma znamiona kryminału – zadaniem bohaterów będzie odnalezienie zabójcy małżonki Strzebora (Bolemiry) i złodzieja tarczy Jarowita (chronionej w grodzie). Puzyńska na płaszczyźnie fabularnej spleta powieściowe wątki, wykorzystując elementy fantastyki, baśni, ballady, romansu dworskiego, horroru oraz kryminału.

Ogromną rolę w recepcji tekstu odgrywa jego konstrukcja, autorka zakłada pewien specyficzny model czytania, rezygnując przy tym z kompletności utworu, który można określić mianem fragmentarycznego, wycinkowego (dzieło w pewnym sensie pozostaje nieukończone, jest przestrzenią do wypełnienia przez czytelnika). Dokonuje tego dzięki podzieleniu fabuły na czterdzieści trzy gawędy i dwadzieścia dziewięć anegdot (umieszczonych na końcu powieści). Każda gawęda wieńczona jest przez DROGOWSKAZ odsyłający do anegdoty – komentującej i dopowiadającej sytuację zarysowaną w danym rozdziale, której odczytanie bądź pominięcie zależy od indywidualnej decyzji czytelnika (opatrzone są komentarzem: *Jeżeli uważasz, że to nieistotne, czytaj dalej*¹⁶). Powieść stanowi więc swoiste wykorzystanie materii tekstu w celu kierowania, ale też rozszerzania, uwieloznaczniania aktu interpretacji tekstu literackiego. Wycinkowa konstrukcja może pokazywać konkretną wizję świata, którego odczytanie jest zawsze niepełne, fragmentaryczne. Zabieg ten ponadto stanowi nawiązanie do wątków dochodzenia detektywistycznego, tak charakterystycznego dla gatunku, jakim jest kryminał. Z pewnością koncept Puzyńskiej można czytać w dialogu z myślą Umberta Eco – jako przykład dzieła otwartego¹⁷.

2.2. Świat niejednorodny ontologicznie – funkcje odwołań i aluzji literackich

Literacka chimeralizacja tekstu otwiera nowe dyskursy i pola semantyczne. Staje się zamierzonym nie tylko hołdem wobec pisarzy dzieciństwa, ale również środkiem kreowania świata przedstawionego. Tradycją, do której wydaje się odwoływać autorka *Chąsby*,

¹⁶ Zob. Puzyńska K., dz. cyt., s. 21.

¹⁷ Eco U., *Dzieło otwarte: forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. Eustachiewicz L., W.A.B., Warszawa 2008.

jest *fantasy baśniowa w stylu Tolkiena*¹⁸. Identyfikowalny jest związek postaci Stolemów (skalnych olbrzymów), chociażby z Tolkienowskimi entami. Równie chętnie pisarka odwołuje się do rodzimego *fantasy* (Dobrowoja wraz z koniem zagubieni w zaświatach przypominają Ciri i jednorożca Kelpie z kart *Wiedźmina* Sapkowskiego, błędzących po ucieczce przez portal Tor Lara). Widoczne są także odwołania do *Świata Dysku* Terry'ego Pratchetta, wybrzmiewające w słowach Welesa: *Nad wieloma światami sprawują pieczę, choć omijam jeden płynący na wielkim żółwiu. Powiem wam w sekrecie, że trochę boję się gadów*¹⁹. Zderzając *fantasy* z kryminałem, Puzyńska pokazuje uwikłanie ludzkich losów w przeznaczenie i tak zwaną dziejową konieczność. Rezygnując z jednoznacznego, wyraźnego antagonisty, lokuje przyczynę ludzkich dramatów w działaniu sił nadprzyrodzonych – mordercą okazuje się diabeł, który zadomowił się w karczmie starej Bolemiry, zniewalając ją samą, a z domu – czyniąc portal dla duchów uwięzionych w zaświatach. Nie zwalnia to jednak ludzi z odpowiedzialności – tragiczne wydarzenie, jakim jest zalanie grodziska, następuje wskutek sieci intryg rozgrywających się pomiędzy bohaterami. Szczególnie brzemienne w skutki są haniebne działania Dargorada (władcy grodziska), który chciał się pozbyć zarówno fantastycznych istot (wątek rasizmu), jak i swojej kochanki, która po odrzuceniu uczucia, z jego winy przemieniła się w rusałkę – Nawojkę. Kobieta, chcąc się zemścić, pragnie wykorzystać moc imienia ich wspólnego dziecka (Niemoja), nadanego w dniu postrzyżyn, by za pomocą magii wpuścić do grodziska utopców i ich rękoma wymordować mieszkańców. Aby to osiągnąć, posługuje się Ciechomirem, dowódcą wojsk grodowych, który we współpracy z nią widzi szansę na realizację własnych interesów – zdobycia władzy. Wina i śmierć wielu osób stają się więc wypadkową dążeń, ambicji oraz małostkowości mieszkańców grodziska, jak również wynikową działania fatum. Okazuje się bowiem, że działania Nawojki z zewnątrz wspierał bóg wiosny – Jarowit, a tragedia mieszkańców miała być karą za wy-niesienie jego tarczy z grodziska.

Zaznaczenia wart jest fakt istnienia niejednorodności ontologicznej w świecie przedstawionym *Chąsby*. Zarysowana dzięki hybrydyczności ontologia uwypukla cykliczność współlistnienia bytów. Krąg życia w powieści działa na zasadzie powtarzalności zdarzeń, praw, powinowactwa losów; bohaterowie stają wobec tragizmu niemożności wyrwania się z tego cyklu. Zależność tę ilustruje wypowiedź Marzanny w trakcie uwalniania dusz ze spichlerza Jarowita:

*To się musi wydarzyć, bo to się stało już lata temu, a jednocześnie jeszcze się stanie. Wszystko jest, było i będzie*²⁰.

Całość wydarzeń przywodzi na myśl motyw kojarzony z postacią mitycznego węża Uroborosa, wciąż na nowo zjadającego własny ogon. Podobne znaczenie ma ostatnia gawęda, WSKAZÓWKA sugeruje czytelnikowi powrót do początku powieści – *ad novum*.

Puzyńska tworzy świat, w którym jednostka jest zdeterminowana przez działanie sił wyższych i skazana na ciągłą powtarzalność losu w myśl odwiecznego cyklu. Choć istnieją byty zdolne wyrwać się tym zasadom (Marzanna wbrew prawom ożywia kata, za co przewidziana jest dla niej kara, której egzekutorem ma być Weles). Autorka

¹⁸ Wydmuch M., *Goście w raju*, Kultura, 9, 1979, s. 5.

¹⁹ Puzyńska K., dz. cyt., s. 461.

²⁰ Tamże, s. 358.

zachęca również do refleksji na temat ludzkiej dominacji oraz nierówności rasowych, co przejawia się dyskryminowaniem istot magicznych, uznawanych za nieludzkie. W tym sensie intertekstualność i hybrydyczność kierują swe spojrzenie na Innego.

Intertekstualność umożliwia nawarstwianie się w akcie lektury różnych, luźno przenikających się wpływów, znaczeń, jakości i motywów oraz ich fluktuację. Tekst nie znaczy więc jedynie sam w sobie, znaczy także w relacji, dialogu z tradycją literacką.

3. Mitotwórcze przekształcenie narracji historycznej? Hybrydyczne i intertekstualne przestrzenie czytania *Baśni o wężowym sercu*

3.1. Opowieść o Jakóbie Szeli – biografikcja, baśń czy *fantasy*?

Omawiany już na przykładzie dzieła Puzyńskiej proces przekraczania ograniczeń stawianych przez gatunki literackie doskonale ilustruje także książka Raka, luźno krzyżująca ze sobą sielankę, powieść historyczną, biografikcję oraz powieść *fantasy*. W powieści, której fundament stanowi baśń, czytelnik obserwuje koleje życia bohatera literackiego – Jakóba Szeli – mającego, rzecz jasna, swój historyczny pierwowzór. Poznajemy losy Szeli od czasów młodości, spędzonej jako szabesgoj na pracy fizycznej w polu, należącym do szlachcica Wiktoryna Bogusza (tu ujawnia się problem feudalizmu), przez pierwszą, nieszczęśliwą miłość bohatera do Malwy (ruszałki, porzucającej go dla szlachcica), aż po moment przełomowy – uzyskanie zadania znalezienia tytułowego wężowego serca. Historyczną kanwą powieści miała stanowić rabacja galicyjska, z wysuniętą na pierwszy plan sylwetką Jakóba Szeli. Jak się jednak okazuje, rzeź galicyjska zostaje sportretowana w lakoniczny sposób na samym końcu dzieła (zaś autor skupia się bardziej na relacjach zachodzących w piramidzie feudalnej niż na chronologii czy też na drobniogowo opisanych związkach przyczynowo-skutkowych mających wpływ na wydarzenia), te zaś zostają poddane zabiegowi mitotwórstwa i fikcjonalizacji.

Typowo baśniowe cechy to: konflikt sił dobra i zła (wężę, demony, Bóg), brak reakcji bohatera na ranę (Chana i Jakób żyją bez organu, jakim jest serce; otwiera to symboliczną perspektywę – szansę bycia kimś innym), ukazanie psychologii przez czyny postaci (monolog wewnętrzny ustępuje w pewnych momentach działaniu), ingerencja sił nadprzyrodzonych, udzielających bohaterom wsparcia (cechy te wyliczam za Adrianem Jakubozem)²¹, motyw przemiany (Kóba pod opieką czarownicy zamienia się w drzewo – wątki ekokrytyczne) oraz działanie baśniowych praw (w magicznej krainie nie można niczego jeść ani pić). Dostrzegalne są także cechy dystynktywne *heroic fantasy*, takie jak: obecność i działanie magii (czary Magury, cudowne działanie wężowego serca – dzięki niemu Kóba i Wiktoryn zamieniają się ciałami), stylizowana na czasy średniowiecza akcja (widoczna jedynie w pewnych fragmentach – użycie tej konwencji najsilniej manifestuje się w opisach wydarzeń legendarnych), motyw *quest*²². Już na tym etapie widać płynność przechodzenia między gatunkami i ich reinterpretację, rozumianą jako grę z konwencją (np. motyw inicjacji i przemiany znany z powieści fantastycznych pokazany jest *a rebours* – Jakób Szela, zmieniając się w Wiktoryna, zatracca coraz bardziej zasady etyczne, chcąc czynić dobrze i ukarać ciemniźcyela – powiela schemat przemocy feudalnej). Baśniowa cudowność, przenikanie się światów – fantastycznego i realistycznego,

²¹ Jakuboz A., *Metodologia badań baśni. Problemy i propozycje rozwiązań*, s. 45-46, 53-55, 61, [w:] Lichański J.Z. (red.), *Baśni – oralność – zagadka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007.

²² Trębicki G., *Synkretyzm fantasy. Fantasy świata wtórnego. Literatura, kultura, mit*, Libron, Kraków 2014, s. 16.

wyduje się rozsadzana przez brak wyraźnego (jednoznacznego) morału, polifoniczność oraz pozornie skonkretyzowane miejsce i czas akcji – biorąc pod uwagę onimy sygnalizujące porządek mityczny/sakralny, można stwierdzić, że jest to o wiele bardziej złożony problem²³. Dosadność historycznego konkretności (widoczna we fragmentach traktujących o polityce), rozmywana jednak stale przez filtr literatury *fantasy* sprawia, że powieść Raka tak samo do baśni się zbliża, jak i od niej oddala. Dzięki temu dokonuje się swoista fluktuacja literackich i pozaliterackich sensów.

Niejednorodność ontologiczna świata przedstawionego wydaje się cechą konstytutywną gatunkowej hybrydy. W powieści Raka, poza toponimami sygnalizującymi różne porządki rzeczywistości (codzienną, związaną z *profanum*, i sakralną), dowodami na występowanie tego zjawiska są losy postaci. Historia głównego bohatera, skupiona wokół wątku poszukiwania wężowego serca, koreluje z mityczną, pradawną historią, opowiadaną przez Kocmołucha. Opowieść o losach zaginionego syna Króla Wężów, jego synu porwanym przez dwóch demonów, wojnie prowadzonej przez jego córkę Magurę z wojskami dowodzonymi przez pogańskiego demona Ała-Akbę (po bitwie ucieka w postaci koguta), splata się z losami Kóby Szeli, który na swojej drodze spotyka czarownicę Magurę, zmiennokształtnego koto-koguta Kocmołucha (prefiguracja albo kolejne wcielenie Ała-Akby), dwa demony – Amazaraka i Azaradela (imiona, które znajdujemy także w *Dziejbie leśnej* Leśmiana). Rak kompiluje świat przedstawiony, pokazując mityczną powtarzalność biegu losu i porządków istnienia. Wydaje się, że na kartach tej powieści każdy już kiedyś żył i znowu – powiela przeznaczony mu los. Dosadną puentę takich rozważań może stanowić cytat:

– [...] *Kocmołuch opowiadał.*

– *Kocmołuch?*

– *No... Że Zły Człowiek to Mruk z legendy, a ty Królowa Magura...*

– *Ale Kóba, nie ma kogutów, co mówią. Choćby były tak cwane i bystre jak Kocmołuch.*

Kuba zbaraniał do cna.

– *Ko... kogut?*²⁴

Komplikacji sprzyja umieszczanie postaci zewnątrztekstowych jako jednostek w nim istniejących, co widać na przykładzie postaci narratora – Xenesa Raka (*porte-parole* Raka-autora?). Utwór realizuje w tym sensie cechy gawędy/klechdy – narrator przypomina aojda, zaś nazwy rozdziałów podkreślają stylizację (przypominają fraszki Kochanowskiego, a sam podtytuł powieści odsyła do charakterystycznych, długich tytułów dzieł barokowych). Wyliczone elementy przydają wypowiedzi quasi-oralny charakter.

²³ Oprócz konkretnych nazw, jak np. Mielec, pojawiają się w tej samej przestrzeni geograficznej miejsca służące mityzacji, sakralizacji, jak np. Emaus, Galilea. Powieść może dziać się więc w szeroko pojętym „wszędzie” i „zawsze”.

²⁴ Rak R., dz. cyt., s. 203.

3.2. W poszukiwaniu moralu – wewnętrzne „ja” bohatera w starciu z otoczeniem, absolutem i przeznaczeniem. Intertekstualne sposoby budowania świata przedstawionego

W *Baśni o węzowym sercu* aluzje literackie, kryptocytaty oraz parafrazy służą wielu rozmaitym celom. Na pierwszy rzut oka widoczne są aluzje mickiewiczowskie: pojawia się postać rusalki, *pieśń zaklęta* z pierwszego rozdziału tematyką, atmosferą tajemniczości i grozy, leksyką (*w lesie nad ruczajem*²⁵) bezpośrednio wywołuje u czytelnika skojarzenia z balladami (*Lilije, Świtezianka*). W słowach *w imię Syna, Ducha, pieśni tej nie słuchaj*²⁶ – odczuwalne są echa *Dziadów*, części II. W opisie dzieci spotykanych przez Mruka pobrzmiewają reminiscencje sylwetek Józia i Rózi²⁷. Zabieg ten, jak się wydaje, służy nie tyle samemu budowaniu świata przedstawionego, ile polemice z problematyką romantycznych utworów: przenikania się świata rzeczywistego i fantastycznego, pozarozumowego źródła poznania rzeczywistości, koncepcji ludowej sprawiedliwości, motywu winy i kary (za obłapienie Malwy pewien chłopiec ze wsi został zamieniony w gruszę, podobne kary ponosili bohaterowie utworów oświeceniowych, np. Karpińskiego). Nawiązaniem mitologicznym jest sięgnięcie po motyw katabazy, tworzący pokrewieństwo losu Kóby z losami jego mitologicznych protoplastów – Odyseusza, Heraklesa etc. Odrębną warstwę stanowi sieć intertekstów biblijnych (parafrazowanie *Hymnu o miłości*, imiona rodziców Kóby – Anna i Jojakim, toponimy – Emaus, Galilea, nawiązania do *Apokalipsy* oraz *Księgi Genesis*, echa przypowieści). Chętnie Rak sięga po toposy i motywy, zmieniając i odkształcając ich kulturowe znaczenie (węże okazują się przyjaźnie usposobione wobec człowieka, nie kojarzą się z szatanem). Działaniu temu towarzyszy stosunek krytyczny, demaskatorski, czasami wręcz obrazoburczy (modlitwa i zwrot do Chrystusa okraszane są wulgaryzmami). Hybrydyczność osiągnięta jest również dzięki mieszanii różnych stylów wypowiedzi: chłopsko-rubaszego (dosadność, inwektywy, erotyzm), baśniowo-retorycznego (narrator-opowiadacz), religijnego (gdzie to, co chrześcijańskie, miesza się z ludowym, wzniosłe z trywialnym, widoczna jest groteskowość)²⁸. Osobną grupą nawiązań jest także przestrzeń dialogu metapoetyckiego ze sławami, takimi jak: Bolesław Leśmian, Stanisław Lem, Walter Scott, Matthew Gregory Lewis, Daniel Defoe, Edgar Allan Poe. Subtelnie Rak nawiązuje także do Michała Bułhakowa, portretując kota Kocmołucha (z Behemotem łączy go zamiłowanie do wódki).

W ten sposób z odłamków wielu tekstów, stylów mówienia, dyskursów, gatunków rodzi się pewien specyficzny utwór-układ, który możliwy jest do zdefiniowania zarówno jako ambiwalentna, nowa jakość, jak i jako mozaika innych tekstów kultury²⁹. Rak nakłada na siebie spojrzenie historyczne (biała i czarna legenda o Jakobie Szeli), fantastyczne mitotwórstwo, intertekstualnie spierając się z prowidencjonalizmem (choć Bóg ingeruje i pomaga Mrukowi, dzieląc się z nim swoim słowem, paradoksalnie zakończenie – śmierć Szeli, bratobójcza walka demonów o serce, rabacja – zdaje się zaprzeczać jego ingerencji w świat). Czyniąc osiłą fabularną poszukiwanie węzowego serca (w opozycji do związków frazeologicznych: *lwie serce, zajęcze serce*, to węzowe okazuje się zdra-

²⁵ Tamże, s. 11-13.

²⁶ Tamże, s. 11.

²⁷ Tamże, s. 195-196.

²⁸ Tamże, s. 95.

²⁹ Nawiązując do wspomnianej koncepcji intertekstualności Kristevy i Bachtina.

dzieckie, grzeszne), Rak zarysowuje problem źródła rodzącego się zła (topos *unde malum*), pokazuje świat pozbawiony jednej prawdy (bohater nie może wierzyć w dobre intencje innych, np. Sława jest kochanką Kóby, natomiast po jego zamianie ciałami z Wiktorynem wraz z demonami knuje intrygę, mającą pozbawić go nie tylko cudownego przedmiotu, ale i życia), w którym jednostka skazana jest na zbłądzenie i niesprawiedliwość dziejową.

Efektom nałożenia na siebie rzeczywistości sakralnej (Emaus, Galilea), legendarnej (historia o Wężowym Królu), historycznej (rzeź galicyjska) oraz mitycznej (wyprawa po serce, katabaza) jest rzeczywistość przeniknięta fatalizmem – działania Kóby w ciele Wiktoryna (darowanie chłopom kary za nieodrobioną pańszczyznę, próba postawienia uzdrowiska w Latoszynie) kończą się fiaskiem, dążenie do sprawiedliwego ukarania dawnego ciemiężcy (zamkniętego z kolei w ciele Jakóba) sprawia, że w pewnym sensie powielił on opresję, której sam doświadczał, co przynosi tragiczne skutki (Jakób *vel* Wiktoryn dogaduje się z Austriakami i wybucha rabacja). Taka kolej rzeczy jest nieunikniona, ratunku nie daje interwencja bohatera-Mesjasza (w tym sensie Emaus jest puste, a zejście do piekieł przynosi jedynie puszkę Pandory w postaci wężowego serca). Kóba okazuje się antybohaterem, pozbawionym możliwości zmiany stanu rzeczy. Wężowy syn w kolejnym wcieleniu skazany jest na nieuchronną klęskę, bo w przeciwieństwie do Mruka zagarnia serce dla siebie. Nowa legenda o Jakóbie przynosi rzeź.

Baśń wydaje się nieść trudny morał (o ile on tam w ogóle jest) o ludzkich afektach, traumach, chłopskim wstydzie i pragnieniu bycia kimś innym. Hybryda więc byłaby i tematem powieści, w której żaden byt nie jest w jednej i utrwalonej postaci (Wiktoryn i Kóba zamieniają się ciałami, kot transmutuje się w koguta, Kóba ewoluuje w różne gatunki zwierząt i roślin). Hybrydyczne kształtowanie bohatera, formy podawczej (granie gatunkami), tematyki okazuje się próbą poszukiwania tożsamości w świecie, w którym ludzka istota zdeterminowana jest zarówno przez działanie fatum, jak i przez niemożność zmiany własnego losu.

4. Podsumowanie

Hybrydyczność nie jest więc, jak się wydaje, jedynie ciekawym środkiem organizującym warstwę świata przedstawionego, poszerzającym psychologię bohaterów czy też alternatywnym sposobem budowania formy podawczej powieści nowoczesnej. Przypisane jest jej zadanie znacznie donioślejsze – aktualizuje ona gatunki, rodzaje, dezautomatyzuje odbiór utworu literackiego, pozwala tekstom grać między sobą, wzajemnie się przenikać i zaplatać. Tworzenie hybrydy jest jak narodziny monstrum Frankensteinia – coś, co powstaje, jest tworem zawsze dziwnym, pogranicznym, zmontowanym z tego, co już było, ale jednocześnie – istotą w pełni samodzielną i dopominającą się o własny świat wartości. Pozwala nazywać palące problemy współczesności, ubrane w kostium stosowny do poetyki epoki, w której dzieło powstaje. Hybryda pozwala wyrazić idee w sposób prowokujący czytelnika do twórczego myślenia. Puzyńska i Rak, odwołując się do symboliki kamienia (u Puzyńskiej kamień wyznaczał granicę zaświatów, u Raka, z Herbertem i Szyborską w tle, odzwierciedlał samotność egzystencji), pokazują alienację, zagubienie, niepewność człowieka w świecie. Nadzieją na przezwyciężenie zrzędzeń losu, problemów natury etyczno-ontologicznej i, w zasadzie jedynym pewnikiem, okazują się uczucia Chany do Jakóba oraz Zamira do Marzanny. Słusznie więc konstatuje Osiński, co może stanowić podsumowanie zebranych rozważań:

W mechanizm hybrydyzacji wpisane są testowanie granic poznania i przekraczanie gatunków [...]. Jednak istotą hybrydy jest zarówno próba oddziaływania jednych składników na inne w celu ich połączenia w nową jakość, jak i transfer mediów oraz przekazywników służący wzmocnieniu przekazu i wydobyciu elementów stłumionych [...]. Co więcej, pewne wątki przeformatowania różnorodnych zwrotów językowych [...] mają tu również duże znaczenie i pozwalają patrzeć na zjawisko hybrydyzacji jako każdorazowy i unikatowy sposób radzenia sobie z potrzebą nowej ekspresji estetycznej, ale też jako momenty w dziejach kultury szczególnie wyczulone na to, co związane z koniecznością zmiany paradygmatu myślenia³⁰.

Hybryda okazuje się więc literacką soczewką świata, pozwalającą obserwować go w całej jego rozpiętości, gamie emocji, uczuć, stanów, które ze sobą niesie.

Podziękowania

Serdeczne podziękowania składam dr Marii Waclawek oraz dr Marcie Baron-Milian za pomoc na etapie redakcji tekstu oraz uwagi merytoryczne do jego treści, dzięki którym artykuł mógł przybrać charakter publikacyjny. Jestem wdzięczny za poświęcony czas i udzielone rady.

Literatura

- Chawrińska I., *Jak istnieje dzieło hybrydyczne*, [w:] *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, LV, z. 2, 2012, s. 81-94.
- Eco U., *Dzieło otwarte: forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. Eustachiewicz L., W.A.B., Warszawa 2008.
- Genette G., *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, przeł. Stróżyński T., Milecki A., Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2014, s. 7-16.
- Głowiński M., *O intertekstualności*, *Pamiętnik Literacki*, z. 4, 1986, s. 75-100.
- Jakuboze A., *Metodologia badań baśni. Problemy i propozycje rozwiązań*, s. 45-61, [w:] Lichański J.Z. (red.), *Baśń – oralność – zagadka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007.
- Kristeva J., *Słowo, dialog, powieść*, [w:] Czuplejewicz E., Kasperski E. (red.), *M. Bachtin, Dialog – język – literatura*, Warszawa 1983.
- Osiński D.M., *Hybrydy gatunkowe – między niemożliwością, przejściowością a poszukiwaniem pełni*, *Tekstualia*, nr 3(66), 2021, s. 3-18.
- Puzyńska K., *Chęśba*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2021.
- Rak R., *Baśń o wężowym sercu albo wtóre słowo o Jakobie Szeli*, Powergraph, Warszawa 2020.
- Trębicki G., *Synkretizm fantasy. Fantasy świata wtórnego. Literatura, kultura, mit*, Libron, Kraków 2014.
- Wydmuch M., *Goście w raj*, *Kultura*, 9, 1979, s. 5.

³⁰ Osiński D., dz. cyt., s. 6-7.

Chimera czy hybryda? – rzecz o baśniowych metamorfozach... Hybrydyczność oraz intertekstualność w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej

Streszczenie

Autor, wychodząc z założenia o transgresywnym charakterze literatury najnowszej, podejmuje próbę charakterystyki właściwości tekstu, jakimi są hybrydyczność oraz intertekstualność, w *Baśni o węzowym sercu* Radka Raka oraz *Chąsbie* Katarzyny Puzyńskiej. Powieści skłaniają do namysłu nad baśnią, stanowiącą kanwę przestrzeni reprezentacji wybranych utworów literackich (jej metamorfoz, uwikłań, dialogu z innymi gatunkami). Genologiczne spojrzenie na problem hybrydy, dopełnione przez poszukiwania intertekstualnych gier w obrębie tradycji literackiej, pozwala na refleksję nad rolą elementów baśniowych w kształtowaniu świata przedstawionego oraz wymową wyszczególnionych dzieł. Łamanie ustalonych norm gatunkowych oraz tworzenie „mozaiki cytatów” (Bachtin) staje się polem budowania ontologicznej niejednorodności, kształtowania polifonicznego postrzegania rzeczywistości oraz tworzenia nowej narracji – zarówno na poziomie artystycznego mitotwórstwa, jak i w przestrzeni nowoczesnego dyskursu o rabacji galicyjskiej. Baśń okazuje się zatem intrygującym badawczo medium, za pomocą którego wciąż na nowo podejmowane są uniwersalne problemy: podległości człowieka wobec przeznaczenia, chłopskiego wstydu, relacji człowieka i świata przyrody, źródła zła w świecie, zniewolenia jednostki w systemie społecznym (feudalizm) czy też dyskursu rasowego. Hybrydyczność łączy się ze zdolnością do ukazywania rzeczywistości z różnych perspektyw, natomiast intertekstualność wyznacza nowe punkty odniesień.

Słowa kluczowe: intertekstualność, hybrydyczność, Radek Rak, Katarzyna Puzyńska, ontologia

Kolorowe sylaby z akcentem na żółte i niebieskie – biblioterapia w praktyce

Książka jest pretekstem do spotkania z człowiekiem, także z samym sobą, i w tej odważnej konfrontacji tkwi jej najgłębszy potencjał umacniający i terapeutyczny, nawet jeśli nie zawsze da się go precyzyjnie zmierzyć i opisać².

1. Wprowadzenie

Biblioteki jako świątynie wiedzy istniały już w starożytności. Do najbardziej znanych należy Biblioteka Aleksandryjska, w której przechowywano osiągnięcia i myśli antycznych myślicieli, spisane na zwojach papirusów. Nad wejściem do Biblioteki Aleksandryjskiej widniała inskrypcja „Lekarstwo na umysł”³. Pomimo upływu tysięcy lat księżnice przetrwały do czasów współczesnych i wciąż spełniają funkcję edukacyjną. Dodatkowo upowszechniają czytelnictwo. Istotną funkcją tychże instytucji jest szeroko rozumiana biblioterapia.

Biblioterapia (grec. *biblion* – książka, *therapeia* – leczyć):

zakłada stosowanie literatury lub poradników w terapii w sytuacjach stresu, po traumatycznych wydarzeniach, zaburzeniach nastroju, osobowości, w celu stymulacji rozwoju lub poprawy jakości życia. Szczególne znaczenie ma ona w przypadku dzieci. Uczy je nazywać uczucia i nadaje im wartość, książki pokazują, że inni mają podobne problemy, pobudzają do dyskusji, rozwijają myślenie⁴.

Termin po raz pierwszy wybrzmiał w artykule *A literaty clinic* w 1916 roku, którego autorem jest Samuel Mc Crothers i trafił jako hasło do *Oxford English Dictionary* w 1920 r.⁵ W Polsce został użyty w latach 30. XX wieku i początkowo oznaczał prace ręczne związane z konserwacją książek⁶. Dopiero w połowie lat XX wieku pojawiły się pierwsze naukowe opracowania z zakresu biblioterapii (C. Shrodes, M. Rubakin).

Do głównych celów biblioterapii należy wskazywanie właściwego postępowania w sytuacjach życiowo trudnych oraz złagodzenie sytuacji wywołujących stres. Jeśli mówimy o biblioterapii dzieci, to głównymi celami są: identyfikacja uczuć oraz nadawanie im wartości, wskazywanie na podobieństwo problemów poprzez historie zawarte w bajkach, ośmielenie do dyskusji, rozwijanie myśli, poznawanie sposobów radzenia sobie oraz zachęcanie do działania⁷.

¹ makasowklaudia@gmail.com, Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Z. Herberta w Gorzowie Wielkopolskim, ORCID ID:0009-0008-7955-3578.

² Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego czytelników*, Studia Pedagogiczne (Kielce). 2083-179X.T.27, 2016, s. 109.

³ Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomaganiania dziecka w rozwoju*, Warszawa 2015, s. 72.

⁴ Chamera-Nowak A., Ippoldt L., *Bajka jak lekarstwo*, Warszawa 2015, s. 7.

⁵ Borecka I., *Biblioterapia – nowa szansa książki*, Olsztyn 1992, s. 12.

⁶ Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 110.

⁷ Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 137-138.

Biblioterapia dzieli się na trzy rodzaje: kliniczną (stosuje się ją w odniesieniu do grupy pacjentów z problemami emocjonalnymi lub behawioralnymi; pacjent dokonuje wglądu w siebie, dzięki czemu doprowadza to do zmiany jego sytuacji psychologicznej), wychowawczą (stosuje się ją wobec osób zdrowych fizycznie i psychicznie, ale mających do rozwiązania jakieś istotne problemy) i instytucjonalną (stosowanie literatury dydaktycznej do potrzeb indywidualnego pacjenta)⁸.

Z biblioterapii wywodzi się metoda biblioterapeutyczna zwana bajkoterapią utożsamiana jako:

metoda profilaktyczna i terapeutyczna adresowana do małych dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat. Oddziaływanie polega na zapoznaniu małego słuchacza [...] ze specjalnie do tego celu ułożonymi bajkami, zwanymi terapeutycznymi. Określenie „terapeutyczne” wskazuje na cechy charakterystyczne tych bajek, podporządkowane celom, jakim służą⁹.

Bajka może pełnić wiele funkcji:

bajki i opowiadania stanowią formę zwerbalizowanych wyobrażeń, metafor, które wspierają konstruktywne radzenie sobie z wewnętrznymi i zewnętrznymi konfliktami, przeżywanymi problemami emocjonalnymi czy społecznymi, pozwalają zmniejszyć lęk wywołany stratą, zniwelować uczucie izolacji z powodu przeżywania problemów, rozwijają kreatywność¹⁰.

Rozróżniamy trzy typy bajek terapeutycznych: relaksacyjne, psychoedukacyjne oraz psychoterapeutyczne.

Bajki relaksacyjne, jak sama nazwa wskazuje, służą odprężeniu, wyciszeniu i uspokojeniu. Mają również wywoływać określone stany emocjonalne. W początkowej fazie lektury można odnaleźć elementy służące odprężeniu; w fazie środkowej elementy wprowadzające spokój; i w fazie końcowej elementy pobudzające do działania. Bajki te powinny oddziaływać na wszystkie zmysły, pobudzając również wizualizację obrazową oddziałującą na zmysły słuchu, wzroku i dotyku. Historie przedstawione w bajkach powinny być stonowane, a miejsce pobytu głównego bohatera – odznaczać się równowagą, spokojem¹¹.

Bajki psychoedukacyjne skupiają się na redukcji negatywnych stanów emocjonalnych, w taki sposób, aby zaprezentować inną interpretację sytuacji emocjonalnie trudnej¹². Reinterpretacja ma za zadanie pomóc w postrzeganiu problemu poprzez inny pryzmat i wpływając na zmianę zachowania odbiorcy. Przedstawione historie zawarte w bajkach powinny być gotową receptą dla dzieci, wskazującą wzór właściwego postępowania w sytuacjach stresowych. Pełnią też funkcję prewencyjną przed zdarzeniami, które dopiero mają nastąpić, jak wizyta u dentysty, pierwszy dzień pobytu w przedszkolu czy

⁸ Borecka I., *Biblioterapia*, Gorzów Wielkopolski 2002, s. 11.

⁹ Molicka M., dz. cyt., s. 223.

¹⁰ Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., dz. cyt., s. 73.

¹¹ Chamera-Nowak, A. Ippoldt L., dz. cyt., s. 21.

¹² Por. Molicka M., dz. cyt., s. 240.

wizyty w laboratorium medycznym. Co istotne, bajki psychoedukacyjne nie powinny pełnić funkcji moralizatorskiej, tylko dostarczać informacji budujących zasoby osobiste¹³.

Bajki psychoterapeutyczne stanowią formę pomocy psychologicznej. Za pomocą literatury następuje oddziaływanie psychoterapeutyczne wspierające proces zdrowienia pacjenta (czytelnika). *Ich rola polega na redukcji lęku, wstydu, poczucia winy, złości, gniewu itp. związanych z ubiegłymi negatywnymi doświadczeniami, konfliktami wewnętrznymi czy niskim poczuciem własnej wartości*¹⁴. Bajki psychoterapeutyczne mają na celu przewartościowanie sposobów myślenia poprzez uświadomienie sobie, że inni odczuwają podobnie i zmagają się z identycznymi problemami. Odbiorca bajek rozpoznaje własne emocje, nazywa je, buduje wiedzę o sobie samym i w końcu steruje własnymi emocjami, często doświadczając *katharsis*. Struktura bajek psychoterapeutycznych jest taka sama jak psychoedukacyjnych, z tą różnicą, że w tych pierwszych odbiorca otrzymuje wsparcie emocjonalne¹⁵. Dzieci często doświadczają nadmiaru emocji, których nie są w stanie przepracować, wtedy przejmują one władzę nad zachowaniem. Kiedy stosuje się bajki psychoterapeutyczne? Gdy dziecko doświadcza sytuacji emocjonalnie trudnej: rozwód rodziców, śmierć bliskiej osoby, uchodźstwo, wykorzystanie seksualne, adopcja itp. Dobrze napisana bajka psychoterapeutyczna charakteryzuje się interesującą narracją, jest wiarygodna na poziomie psychologicznym i społecznym. Przekaz musi określać aktualne normy i prawa społeczne. Dziecko powinno mieć świadomość, że nie ma dobrych i złych emocji i że każda z nich jest potrzebna do zwerbalizowania uczuć. Odbiorca po przeczytaniu bajki psychoterapeutycznej ma poczucie sprawczości (aby rozwiązać problem, potrzebne jest zaangażowanie głównych bohaterów)¹⁶.

Naukowcy spierają się o uznanie biblioterapii za samodzielną, niezależną dyscyplinę naukową. Wiktor Czernianin optuje za postrzeganiem biblioterapii jako nauki, co prawda interdyscyplinarnej, łączącej ze sobą literaturoznawstwo, bibliotekoznawstwo, psychologię i pedagogikę specjalną. Niemniej jednak te cztery dyscypliny powodują rozszerzanie wiedzy biblioterapeutycznej i stają się w pewnym zakresie jej częściami składowymi. Biblioterapia, jak mówi Witold Czernianin, bazuje na terminologii i aparaturze pojęciowej wspomnianych dyscyplin. *Po prostu, biblioterapia „mówi” tymi czterema „językami naukowymi” naraz, tzn. posługuje się aparatem językowym tych nauk, i to zarówno chcąc o sobie coś powiedzieć, jak i scharakteryzować swój przedmiot badań czy problemy badawcze. I nie może być inaczej*¹⁷.

Jak zauważa Czernianin, głównym problemem zaistnienia biblioterapii jako dyscypliny naukowej jest brak autonomii języka naukowego oraz przedmiotu badań. Na jej niekorzyść wpływa współzależność. Samodzielne nauki ją tworzące rozwijają się teoretycznie i praktycznie, zaś biblioterapia leży w polu ich badań i jest ich przedmiotem, powodując tym samym obudowanie podstaw biblioterapii w ramach własnych dyscyplin. Stąd stwierdzenie, że biblioterapia rozwija się dwutorowo: samodzielnie i w ramach dyscyplin¹⁸.

¹³ Tamże, s. 240-241.

¹⁴ Tamże, s. 241.

¹⁵ Tamże, s. 242.

¹⁶ Chamera-Nowak, A. Ippoldt L., dz. cyt., s. 26.

¹⁷ Czernianin W., Czernianin H., Chatzipentidis K., *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 36.

¹⁸ Tamże.

Istnieją osoby w świecie nauki, które biblioterapię traktują jako dyscyplinę naukową, jak Ewelina Konieczna, która w książce *Arteterapia w teorii i praktyce* pisze:

na przestrzeni lat wyraźnie wzrosło zainteresowanie tematyką terapii poprzez czytanie. Chcąc usystematyzować tę dyscyplinę naukową, przyjęto podział na następujące rodzaje:

- *biblioterapia klasyczna – jest przeznaczona dla osób bez zaburzeń emocjonalnych i somatycznych;*
- *biblioterapia kliniczna – ma charakter psychoterapii, stosowana w celu uzyskania przez pacjenta wglądu w uczucia i doznania;*
- *biblioterapia instytucjonalna – polega na stosowaniu informacji o dolegliwościach chorego oraz jego relaksacji. Dominującym rodzajem literatury będzie tu beletrystyka oraz literatura dydaktyczna¹⁹.*

Natomiast z rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych jasno wynika, że biblioterapia nie znajduje swojego miejsca w wymienionych dyscyplinach naukowych.

Problem naukowości biblioterapii (która przedstawia swój przedmiot badań wobec dyscyplin ją tworzących) niepotrafiącej odgrodzić się od innych dyscyplin cały czas jest roztrząsany, a praktykujący biblioterapeuci wnoszą apel o ukonstytuowanie jej jako nauki poprzez określenie praktycznych ram²⁰.

2. Pedagogika bezpieczeństwa prewencją przed zagrożeniami

W odniesieniu do własnych badań empirycznych prowadzonych w grupie dzieci uchodźczych z Ukrainy odwołam się do pedagogiki bezpieczeństwa, czyli nowej subdyscypliny.

Bezpieczeństwo to prymarna wartość i potrzeba każdego człowieka. Do zakresu pedagogiki bezpieczeństwa należy edukacja w zakresie tworzenia warunków do zachowania tożsamości zarówno w odniesieniu do zbiorowości, jak i jednostki, zaspokajanie podstawowych potrzeb zapewniających przetrwanie oraz zapobieganie przyszłym konfliktom, a w razie ich wystąpienia – umiejętności radzenia sobie w zastanej sytuacji²¹. Problemem bezpieczeństwa zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, z których każda przedstawia swoją metodologię poznania i punkt widzenia. Współcześni uczeni spierają się o nazewnictwo nowej subdyscypliny, mówiąc albo o pedagogice bezpieczeństwa, albo o edukacji dla (lub do) bezpieczeństwa.

Mariusz Dembiński w artykule *Pedagogika bezpieczeństwa – nowa subdyscyplina* (2019) konsekwentnie opowiada się za powołaniem pedagogiki bezpieczeństwa. Autor zastanawia się nad zasadnością osadzenia bezpieczeństwa w strukturach pedagogiki, do której podstaw należy wychowanie. Aby tak się stało, trzeba zastanowić się nad formalnym obliczem nowej subdyscypliny, która mogłaby wytyczać nowe ścieżki kształto-

¹⁹ Konieczna E.J., dz. cyt., s. 112.

²⁰ Czernianin W., Czernianin H., Chatzipentidis K., dz. cyt., s. 39.

²¹ Bera R., *Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym*, [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 0867-2040, Vol. 30, [nr] 4, 2017, s. 13.

wania się tożsamości bezpieczeństwa. Dembiński podejmuje próbę wyznaczenia celów i zadań pedagogiki bezpieczeństwa, odwołując się do idei *praxis* opisanej przez niemieckiego myśliciela Dietricha Bennera. Zauważa także istnienie na terenie kraju bogatej oferty edukacyjnej w zakresie edukacji dla bezpieczeństwa, w związku z czym zadaje pytanie o potrzebę wyodrębnienia pedagogiki bezpieczeństwa. Autor konstatuje, iż naród polski odczuwa „brak tożsamościowo-egzystencjalnej stabilizacji”, która wprowadza poczucie niepokoju. W związku z tym należy podjąć działania w celu zaspokojenia potrzeb społeczeństwa, a także rozważyć problem w paradygmacie pedagogicznym. Dembiński zauważa proces wypierania wychowania przez edukację i translokację pedagogiki w naukach społecznych zamiast humanistycznych. Nie ułatwia tego sprowadzania instytucji naukowych do roli przedsiębiorstw, które z kolei zależne są od polityki państwa. Ponadto temat bezpieczeństwa osadzony w strukturach pedagogicznych jest znaczeniowo szerszy od struktur edukacyjnych. Autor wyjaśnia spostrzeżenia w sposób graficzny: w przestrzeni ostrosłupa o podstawie trójkąta znajdują się podstawy pedagogiki, do których należy kształcenie, wychowanie i instytucja; w przestrzeni tej sadowi się edukacja. Dembiński zaznacza, iż pedagogiczne *praxis* zwięźczyłoby konstrukcję. Co więcej, pomiędzy dwoma płaszczyznami tj. pedagogiczną *praxis* a podstawą trójkąta, sytuuje się pedagogika bezpieczeństwa. Z rysunku autora wynika, iż bezpieczeństwo i pedagogika w szerszym ogólnoludzkim kontekście są od siebie zależne. Dembiński uzasadnia swoje teorie w oparciu o poglądy Bennera:

pytania należy traktować jako produkt [...] refleksji – produkt, który w przypadku pedagogiki bezpieczeństwa, sięgając do podstaw pedagogiki, czyli wychowania, kształcenia i instytucji pedagogicznych, powinien koncentrować się na takich pytaniach, jak: jak wychowywać dla bezpieczeństwa (tym powinna się zajmować teoria wychowania), dlaczego wychowywać dla bezpieczeństwa (to powinno być rozstrzygane przez teorie kształcenia) i w końcu gdzie wychowywać dla bezpieczeństwa (to zadanie dla teorii instytucji pedagogicznych). Tym samym, kształtując pedagogikę bezpieczeństwa poprzez zapośredniczenie jej przedmiotu w pytaniach pedagogicznych zwracających się do jej osnowy, w obszarze dotyczącym wychowania należy pytać o interakcję, w obszarze dotyczącym kształcenia trzeba pytać o cele i zadania, a w obszarze dotyczącym instytucji pedagogicznych powinno się pytać o miejsca realizacji interakcji, celów i zadań²².

Z powyższej wypowiedzi wynika, iż metodologia pedagogiki bezpieczeństwa miałyby się dokonywać poprzez formułowanie pytań, za pomocą których klarowałyby się zasady myślenia oraz działań prakseologicznych, co z kolei pozwoliłoby na utrzymanie więzi pedagogiki z przeszłością oraz zachowaniem jej tożsamości.

Z dalszych rozważań autora wynika, że pedagogika bezpieczeństwa w relacji Ja–inny–Ja powinna działać w taki sposób, aby zapobiec sytuacji zagrożenia w kontekście społeczno-kulturowym, wpisując się tym samym w strukturę *praxis*.

Dembiński analizuje związek pedagogiki z edukacją, zastanawiając się w pierwszej kolejności nad polem badań i celami (które byłoby edukacyjnym wyzwaniem na rzecz bezpieczeństwa) stojącymi przed zespołem badawczym. Dookreślenie celów pedagogiki

²² Dembiński M., *Pedagogika bezpieczeństwa – nowa subdyscyplina*, [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 0867-2040, Vol. 32, [nr] 3, 2019, s. 17.

bezpieczeństwa powinno sięgać do tzw. dekadera edukacyjnego Kwiecińskiego, *co powinno od strony treściowej w pedagogice bezpieczeństwa mieć wpływ na cele, procesy i skutki wychowania oraz ich realizację w instytucjach pedagogicznych*²³. W zachowaniu tożsamości natomiast powinna odwoływać się do całokształtu ludzkiego *praxis*. Pedagogika bezpieczeństwa miałaby też (w opinii autora) być sama w sobie gwarantem bezpieczeństwa oraz problematyzować swoją tożsamość, by uniknąć indoktrynacji. I co najistotniejsze, *uksztaltowanie się pedagogiki bezpieczeństwa powinno zatem dokonywać się na bazie metodologii empirycznej, sprowadzonej do prakseologicznej i ostatecznie ujmowanej w sposób systemowy*²⁴.

Podobnie twierdzi Ryszard Bera, który w swoim artykule *Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym* zauważa, iż bezpieczeństwo jest przedmiotem naukowych analiz i koncepcji edukacyjnych. Wskazuje również na interdyscyplinarne ujęcie bezpieczeństwa rozumianego w aspekcie teologicznym jako – pokój z Bogiem, socjologicznym – pokój z ludźmi i psychologicznym – pokój z samym sobą. Od lat 90. XX wieku istotną rolę w zakresie tego tematu odgrywa edukacja dla bezpieczeństwa rozumiana jako:

*określony system dydaktyczno-wychowawczy działalności rodziny, szkoły, wojska i innych grup dyspozycyjnych, środków masowego przekazu, organizacji młodzieżowych i stowarzyszeń, zakładów pracy oraz instytucji państwowych i samorządowych ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności ważnych dla zapewnienia bezpieczeństwa*²⁵.

Autor omawia cele edukacji dla bezpieczeństwa, do których należy kształtowanie świadomości obronnej obywateli – w sensie bardziej szczegółowym – przeciwdziałanie zagrożeniom, a w momencie ich wystąpienia – umiejętności radzenia sobie w zaistniałej sytuacji. Celem edukacji jest także wykształcenie poczucia odpowiedzialności społeczeństwa zarówno za rodzinę, jak i kraj.

Bera zauważa, że edukacja dla bezpieczeństwa zastąpiła nazwy działalności oświatowo-edukacyjnych takich jak: przysposobienie obronne, przysposobienie wojskowe, edukacja obronna, obronne przygotowanie społeczeństwa oraz przygotowanie rezerw. Autor konstatuje, iż edukacja dla bezpieczeństwa skupia się na obronności instytucjonalnej, a dopiero w dalszej perspektywie na bezpieczeństwie jednostki, co nie należy do najlepszych rozwiązań – człowiek powinien być edukowany w kwestiach wystąpienia potencjalnego zagrożenia nie tylko w celach przeciwdziałania, ale po to, by wykazać się aktywnością twórczą oraz konstruowaniem własnego, nowego stanu rzeczy.

Podobnie jak Dembiński, Bera uważa, że pedagogika bezpieczeństwa ma szansę stać się subdyscypliną pedagogiki *rozumianą jako wychowanie personalne do bezpieczeństwa i dla bezpieczeństwa*²⁶. Ponadto pedagogika bezpieczeństwa powinna rozpatrywać problem nie tylko zagrożeń współczesnego świata oraz wskazywać metody postępowania w przypadku ich wystąpienia, lecz także, co ważniejsze, zapewnić jednostkom rozwój w aspekcie współczesnych zagrożeń w życiu społecznym. Istotnym celem pedagogiki bezpieczeństwa powinna być odpowiedź na pytanie, w jaki sposób zapewnić jednostce poczucie

²³ Tamże, s. 21.

²⁴ Tamże, s. 23.

²⁵ Bera R., dz. cyt., s. 14.

²⁶ Tamże, s. 16.

bezpieczeństwa w związku ze współczesnymi zagrożeniami militarnymi, ekologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, a także cyberprzestrzennymi.

Krzysztof Klimek w publikacji *Pedagogika (wobec) bezpieczeństwa* aprobuje pogląd Dembińskiego odnoszący się do powołania pedagogiki bezpieczeństwa jako subdyscypliny pedagogiki *w odniesieniu do wychowania i kształcenia na rzecz bezpieczeństwa*²⁷ oraz odwołania się do pedagogicznej *praxis*.

Na pytanie, w jakim celu istnieje potrzeba wyłonienia pedagogiki bezpieczeństwa, odpowiada, iż po to, aby młodzi ludzie mieli świadomość istniejących zagrożeń (które uprzednio poddali by weryfikacji i trafnej ocenie), a także nabyli umiejętności radzenia sobie w zaistniałych sytuacjach. Autor powołuje się również na słowa Kazimierza Przysockiego nawiązujące do potrójnej podstawy pedagogiki, czyli kształcenia, edukacji i wychowania, które, choć zachowują własną odrębność, to ze sobą korelują.

Sam proces dyferencjacji pedagogiki nie jest niczym nowym. Każda powstała subdyscyplina rozbudowuje przedmiot nauki o wychowaniu. Co nie zmienia faktu, iż *poszczególne nauki pedagogiczne są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie oddziałują na siebie i się wzbogacają. Różnią się przede wszystkim przedmiotem badania, co oznacza, że każda z nich jest ukierunkowana na – powszechnych bądź specjalistycznych*²⁸.

Autor przytacza słowa Krzysztofa Rubachy, który stwierdza, że nowe subdyscypliny powinny się tworzyć dopiero wtedy, kiedy opracuje się ich paradygmat (teorie, metody badań, system pojęciowy). W tym celu następuje odniesienie do kryteriów klasyfikacji dziedzin pedagogiki: celów działalności edukacyjnej, metodologiczne, rozwojowe, dewiacji i defektów rozwojowych człowieka, instytucjonalne, problemowe, dziedzin działalności ludzkiej. Z wyżej wymienionych to (według autora) kryterium problemowe najlepiej ujmuje przedmiot edukacji i bezpieczeństwa²⁹.

Klimek zauważa potrzebę ciągłego badania oraz analizy wyników edukacji dla bezpieczeństwa. Ta z kolei zbudowana jest z dwóch filarów teoretycznych. Do pierwszego zaliczane są teorie filozoficzne, psychologiczno-pedagogiczne oraz pedagogiczno-socjologiczne. Drugi składa się nie tylko z teorii filozoficznych, lecz także aksjologiczno-etycznych i pedagogicznych. Oba filary po zredukowaniu do aksjologii i psychologii bezpieczeństwa powinny doprowadzić do uwrażliwienia jednostki, która wykaże się odpowiedzialnością, kreatywnością, zaradnością wobec trudów życia oraz wychodzącą ponad to³⁰.

Autor zwraca uwagę na nazwę nowej subdyscypliny pedagogiki, która oprócz edukacji dla (lub do) bezpieczeństwa i pedagogiki bezpieczeństwa przez niektórych jest utożsamiana jako wychowanie metaobronne. Wychowanie to postrzega się jako paradygmat edukacji dla bezpieczeństwa, w następstwie czego powołuje do życia nową subdyscyplinę pedagogiki ogólnej, czyli pedagogikę bezpieczeństwa, w zakres której wchodzi wychowanie militarystyczne i pacyfistyczne, odnoszące się do radzenia sobie w warunkach wojny i pokoju³¹.

Reasumując powyższe poglądy, powołanie pedagogiki bezpieczeństwa jako nowej subdyscypliny pedagogiki w odniesieniu do wychowania i kształcenia na rzecz bezpie-

²⁷ Klimek K., *Pedagogika (wobec) bezpieczeństwa*, Warszawa 2022, s. 7.

²⁸ Tamże, s. 44.

²⁹ Tamże, s. 45.

³⁰ Tamże, s. 47.

³¹ Tamże, s. 49.

czeństwa wydaje się zasadne. Bezpieczeństwo to najważniejsza wartość człowieka, która według hierarchii Masłowa mieści się w poziomie podstawowym. We współczesnym świecie, pełnym zagrożeń militarnych, ekonomicznych, cyberprzestrzennych oraz wynikających z natury, jednostki powinny być edukowane w zakresie unikania zagrożeń, a w razie ich wystąpienia powinny mieć umiejętności radzenia sobie w zastanej sytuacji. Bezpieczeństwo pozwala również wyznaczyć ścieżki rozwoju człowieka, stanowi także o poczuciu stabilizacji. Z powyższych wypowiedzi wynika, że edukacja dla bezpieczeństwa do tej pory przebiegała dwutorowo: w ujęciu makro – czyli bezpieczeństwa w ujęciu globalnym, oraz mikro – w ujęciu lokalnym. Istotne jest natomiast, aby bezpieczeństwo było rozpatrywane w kontekście jednostki. I chociaż do tej pory edukacja dla (lub do) bezpieczeństwa pełniła swoją podstawową funkcję, to znaczeniowo szerszym pojęciem jest pedagogika bezpieczeństwa. Ponadto edukacja zaczęła wypierać wychowanie, a samą pedagogikę przesuwając z nauk humanistycznych w ramy nauk społecznych. Mariusz Dembiński przeanalizował miejsce tej ostatniej: to edukacja wpisuje się w przestrzeń pedagogiki, którą stanowią: wychowanie, kształcenie i instytucja. Zwieńczeniem konstrukcji jest pedagogiczne *praxis*. Pomiędzy pedagogiczną *praxis* a podstawą trójkąta swoje miejsce ma pedagogika bezpieczeństwa. Ważnym aspektem jest również wyznaczenie konkretnego paradygmatu nowej subdyscypliny, określenie celów i zadań, po to, by nie dopuścić do indoktrynacji. Dookreślanie celów pedagogiki, powinno odwoływać się do tzw. dekadera edukacyjnego według Kwiecińskiego. W XXI wieku, w którym czyha szereg zagrożeń (wojna w Ukrainie – 24.02.2022 roku; trzęsienie ziemi w Turcji – 06.02.2023 roku), bezpieczeństwo staje się, o ile to możliwe, jeszcze ważniejszą wartością człowieka, które powinno zostać osadzone w strukturach pedagogiki bezpieczeństwa.

3. Etnopedagogika i etnożsamość

Wielokulturowość nie jest zjawiskiem nowym. Jednakże wraz z wybuchem wojny w Ukrainie 24.02.2022 roku i masowym napływem rodzin uchodźczych do Polski wyłoniła się kolejna istotna kwestia do omówienia, jaką jest etnopedagogika. Rozwija się ona na pograniczu pedagogiki i etnologii, powiązana jest m.in. z kulturoznawstwem, historią, etnosocjologią, etnopsychologią, etnolingwistyką, a także z innymi naukami społecznymi i humanistycznymi. Etnopedagogika zaistniała w Polsce w latach 90. poprzedniego wieku³². Do przedmiotu jej zainteresowań należy kształcenie w różnych instytucjach edukacyjnych, a także realizacja *w kontekście poznawania i doświadczania innych kultur, ich rozumienia, uznawania i możliwości współpracy, określania oraz stosowania zasad i postaw wzajemnej tolerancji*³³. Jerzy Nikitorowicz w książce *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości* (2018) postrzega etnopedagogikę:

jako dział pedagogiki, która zauważa i podkreśla związki i zależności funkcjonowania osób identyfikujących się z grupami etniczno-narodowościowymi i wyznaniowymi, przebiegającymi w tych grupach procesami socjalizacyjnymi i enkulturacji, z pedagogiką, która wskazuje na możliwości rozwoju człowieka, wspierającą go w procesie wychowania, kształcenia i samokształcenia w ciągu

³² Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2018, s. 20.

³³ Tamże, s. 17.

*całego życia, kształtującą postawy dialogiczne wobec odmienności kulturowej oraz zabezpieczającej ustawiczne konstytuowanie się tożsamości*³⁴.

Autor różnicuje przedmiot badań pedagogiki oraz etnologii. Zwraca uwagę na podstawy tej pierwszej, do której zalicza wychowanie, kształcenie oraz samokształcenie. Etnologia skupia się na człowieku w kontekście pochodzenia, rasy, tradycji kulturowo-cywilizacyjnych. Nikitorowicz zwraca uwagę na usytuowanie człowieka w różnych grupach: etniczno-narodowych, wyznaniowych, religijnych, państwowych, kontynentalnych oraz globalnych.

Głównym problemem zauważonym przez współczesnych antropologów jest brak specjalistów w debacie publicznej dotyczącej polityki edukacji wielokulturowej. Katarzyna Majbroda *stwierdza, że treści związane z wielokulturowością, różnorodnością etniczną, rasową czy religijną funkcjonują w rozproszeniu i pojawiają się w szkołach akcydentalnie*³⁵. Co istotne, w programach nauczania pojawia się przedmiot wiedza o kulturze, w zakres której wchodzi nauka o literaturze, malarstwie, filmie, teatrze. Wielokulturowość nie znajduje w niej jednak swojego miejsca.

Do głównych zadań etnopedagogiki należy *wypracowanie skutecznych strategii współistnienia kultur, w procesie wspierania idei i zasad pedagogiki międzykulturowej*³⁶.

Etnopedagogika staje przed problemami:

*jak pogodzić edukację państw narodowych z ideą wielokulturowości, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i normy gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów – imigrantów, jak w kształtujących się ustawicznie społeczeństwach wielokulturowych konstytuować przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodziłyby wzajemnie w interakcje, wzbogacałyby się w tym procesie, realizując określone strategie rozwoju, kierując się zasadami i normami szacunku i uznania do jednoczącego dane społeczeństwo prawa, jak organizować sytuacje stymulujące rozwój systemów wartości wspierających rozwój człowieka w warunkach wielokulturowości, jak tworzyć więzi i poczucie wspólnoty, odpowiedzialność za zachowanie człowieka w kształtowanej przez niego przestrzeni społeczno-kulturowej?*³⁷.

To nie jedyne pytania, na które należy znaleźć odpowiedź. Nikitorowicz konstatuje, iż Polska nie jest gotowa w kontekście edukacyjnym na wciąż rozszerzający się wachlarz wielokulturowości wynikający z różnych sytuacji czy to migracyjnych, uchodźczych, czy peregrynacyjnych. Wynika to ze złego rozumienia pojęcia wielokulturowości. Ponadto etnopedagogika mierzy się również z problemem upolityczniania kultury.

Mimo piętrzących się problemów, które stają przed etnopedagogiką, Nikitorowicz mówi o „współistnieniu” i równorzędności kultur oraz wychodzeniu poza narodowe wartości. Niestosowne wydaje się narzucanie tradycji i kultury Innym, ponieważ może to prowadzić do rozszczepienia tożsamości osoby, która musi zerwać z rodzimą tradycją.

Po omówieniu etnopedagogiki uwaga zostanie zwrócona na zagadnienie etnotożsamości w ujęciu uchodźców wojennych z Ukrainy. Zanim jednak do tego dojdzie, należy

³⁴ Tamże, s. 16.

³⁵ Tamże, s. 14.

³⁶ Tamże, s. 10.

³⁷ Tamże.

udzielić odpowiedzi na pytanie, co oznacza tożsamość narodowa. W pierwszej kolejności należałoby wyjaśnić pojęcie narodu. Pojęcie to ma wiele definicji, z których dwie wiodą prym: naród jako wspólnota obywatelska tudzież polityczna lub naród jako wspólnota kulturowa albo kulturowo-etniczna³⁸. Do istotnych cech wyróżniających naród należy posiadanie suwerennego państwa, kultury, tradycji, wspólnego języka, religii.

Na idealny model narodu, według Waldenberga, składają się poniższe elementy:

- istnienie wspólnego języka;
- terytorium, na którym mieszka dana zbiorowość lub jej znaczna część i które ona uważa za swoją ziemię ojczystą;
- dziedzictwo kulturowe, z którym znaczna część zbiorowości identyfikuje się jako z własnym;
- partycypowanie w kulturze narodowej;
- wspólna dość bogata symbolika i to, co w niektórych definicjach narodu określa się jako wspólny zasób uczuć i myśli;
- przeświadczenie o wspólnym pochodzeniu etnicznym znacznej większości, trzonu, zbiorowości;
- znaczne poczucie wspólnoty między ludźmi różnych klas i warstw społecznych;
- istnienie świadomości odrębności narodowej, poczucia byciem narodem;
- istnienie w przeszłości lub obecnie państwa traktowanego jako swoje, w przypadku braku państwowości całkowicie odrębnej bądź połączonej więzami federacyjnymi lub konfederacyjnymi z innym organem państwowym istnienie woli stworzenia jej lub uzyskania pewnej autonomii³⁹.

Tożsamość z kolei to świadomość siebie; w odniesieniu do narodu mówimy o tożsamości narodowej, na którą składa się tzw. *pentagram tożsamościowy* zbudowany z filarów eposu (pamięci historycznej), etosu (sakralizacji instytucji mających regulować życie społeczne grupy), logos (środka komunikacji społecznej), genos (symbolicznej transfiguracji stosunków pokrewieństwa i pochodzenia), toposu (symbolicznego wyobrażenia ziemi ojczystej, przeżywanej jako wartości)⁴⁰.

Tożsamość narodowa jest spoiwem, które łączy ludzi.

Więź narodowa jest najsilniej odczuwanym rodzajem więzi na poziomie wielkich struktur społecznych. Spośród wszystkich tożsamości zbiorowych tożsamość narodowa jest najbardziej integrującym poczuciem i ma zdolność do akumulowania innych tożsamości – klasowej, religijnej, etnicznej, językowej, politycznej itp. Inne tożsamości mogą się na nią nakładać lub łączyć⁴¹.

Ponadto tożsamość narodowa pozwala państwu pokonywać kryzysy oraz ułatwia rozwój gospodarczy.

Co zatem z etnotożsamością? Przedrostek „etno-” odnosi się do ludności, narodu, grupy społecznej. Pojęcie „etnotożsamości” oznacza naród świadomy siebie, swojej kultury, tradycji, języka, religii, jestestwa.

³⁸ Gergało-Dąbek N., *Dyskurs tożsamościowy Ukrainy po rewolucji godności przez pryzmat kwestii językowej*, Lublin 2021, s. 18.

³⁹ Tamże, s. 21.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 27.

Dlaczego autorka niniejszego artykułu nawiązuje do pedagogiki bezpieczeństwa, etnopedagogiki oraz etnożsamości? Ludność ukraińska 24.02.2022 roku została odarta z suwerenności i bezpieczeństwa. Ukraińskie rodziny masowo przybyły do sąsiadującej Polski oraz graniczących krajów (większość ruszyła dalej na Zachód). Co to oznacza dla ich tożsamości narodowej? Żyjąc w diasporze, uczestniczą w inkulturacji, czasem sukcesywnie, czasem doznając ekskluzji. Dlatego bardzo ważne jest powołanie pedagogiki bezpieczeństwa jako nowej subdyscypliny pedagogiki, która poprzez edukację wskazywałaby zakres tworzenia warunków do zachowania własnej tożsamości oraz w relacji Ja–Inny–Ja zapobiegała sytuacji zagrożenia w kontekście społeczno-kulturowym. Naród ukraiński powinien dążyć do zachowania etnożsamości, a pomoc w tym miałyby etnopedagogika, która przygotowałaby społeczeństwo do funkcjonowania w warunkach wielokulturowości, tworzących się społeczeństw wielokulturowych oraz wspierałyby kształtowanie się tożsamości dialogu zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego zwróconego oczywiście ku tożsamości wielowymiarowej.

4. Kolorowe sylaby – zajęcia animacyjno-plastyczne dla dzieci obcojęzycznych

Celem przeprowadzanych badań pilotażowych jest wspieranie dzieci uchodźczych z Ukrainy poprzez aranżację zajęć językowo-animacyjno-plastycznych w Wojewódzkiej i Miejskiej Bibliotece Publicznej im. Z. Herberta w Gorzowie Wielkopolskim. Zastosowano metodę lingwioterapii, czyli nauki języka polskiego, która z czasem została zmieniona na biblioterapię. Narzędzie wykorzystane podczas zajęć to obserwacja.

Federacja Rosyjska 24.02.2022 roku rozpoczęła inwazję na niepodległą Ukrainę. Rosja Putina już wcześniej wszczęła niewypowiedzianą wojnę hybrydową⁴² przeciwko państwu ukraińskiemu, która oznaczała wojnę tożsamości. Tym razem pod hasłem „specjalna operacja wojskowa” Rosja zainicjowała konflikt zbrojny. Większość demokratycznych państw odczuwała solidarność z okupowaną Ukrainą. Kraje Unii Europejskiej oraz Stany Zjednoczone nałożyły na agresora sankcje indywidualne, gospodarcze i wizowe. To jednak nie zmieniło sytuacji Ukrainy, która wciąż walczy o wolność.

Wraz z wybuchem wojny w Ukrainie oraz napływem rodzin uchodźczych do Polski ruszyła akcja pomocowa na szeroką skalę. Polska ludność cywilna udzielała pomocy indywidualnej, dając schronienie milionom uchodźców we własnych domach. Rząd Polski zorganizował punkty recepcyjne, w których uchodźcy wojenni otrzymali opiekę medyczną, ciepły posiłek oraz tymczasowe zakwaterowanie. Rada Unii Europejskiej 04.03.2022 roku przygotowała i wdrożyła tzw. ochronę czasową dla osób przybywających z Ukrainy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i Unii Europejskiej. Ochrona czasowa wynikała z dyrektywy Rady 2001/55/WE z 20.07.2001 r. i różniła się w polskim prawie od tych, które do tej pory obowiązywały. Odnosiła się do minimalnych standardów przyznawania tymczasowej ochrony na wypadek masowego napływu wysiedleńców. Ochrona czasowa zapewniała również równowagę wysiłków między państwami członkowskimi związanych z przyjęciem wysiedleńców wraz z jego następstwami⁴³. Odrębną specustawę o pomocy obywatelom Ukrainy przygotował polski

⁴² Według Michała Marka autora książki *Operacja Ukraina* (2020) mianem wojny hybrydowej określa się nieoficjalne zabiegi (kojarzone z agresywnymi działaniami) uznawane za działania poniżej progu wojny, by ostatecznie przejść w otwartą, ale nieogłoszoną wojnę.

⁴³ Golec M., Kołodziej T., Pietrzak T., Sukiennik A., *Poradnik dla uchodźców z Ukrainy*, Warszawa 2022, s. 9.

rząd, traktuje o legalności pobytu na terenie Rzeczypospolitej i chroni przybyłych do Polski od dnia 24.02.2022 roku na okres 18 miesięcy z możliwością przedłużenia, przy czym opuszczenie terytorium kraju na okres ponad miesiąca uniemożliwia powrót do Polski⁴⁴. Państwo polskie zadbało również o wydanie numerów PESEL dla nowo przybyłych. W województwie lubuskim liczba nadanych numerów PESEL dla obywateli Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym do końca 2022 roku wynosiła 5636⁴⁵. Specustawa obejmowała pomoc socjalną dla osób nią objętych zapewniającą uchodźcom wojennym: jednorazowe świadczenie pieniężne, świadczenia rodzinne (zasiłek rodzinny, becikowe, świadczenia opiekuńcze i rodzicielskie), świadczenia wychowawcze (500+), świadczenie „Dobry Start”, rodzinny kapitał opiekuńczy oraz dofinansowanie obniżenia opłat za pobyt dziecka w żłobku i klubie dziecięcym lub u dziennego opiekuna. Zapewniono dzieciom ukraińskim także dostęp do edukacji⁴⁶. Pomoc rządową otrzymały osoby udzielające zakwaterowania i wyżywienia obywatelom Ukrainy. Od 24.02.2022 roku do 27.05.2022 roku do Polski przybyło 3,659 mln osób z Ukrainy⁴⁷.

Według Serwisu Rzeczypospolitej Polskiej i szczegółowych statystyk dotyczących osób zarejestrowanych w rejestrze obywateli Ukrainy i członków ich rodzin status cudzoziemca na podstawie specustawy w Gorzowie Wielkopolskim otrzymało 4185 osób (stan na 06.03.2023 roku)⁴⁸.

Pierwsze spotkanie rodzin uchodźczych z Ukrainy z osobami tej samej narodowości mieszkającymi w Gorzowie Wielkopolskim zorganizowano w murach gorzowskiej Książnicy. Wówczas trudno było określić liczbę osób przybyłych do miasta – Gorzów Wielkopolski często był tylko przystankiem przed dalszą podróżą na Zachód (13.04.2022 roku w Gorzowie zarejestrowanych było 2159 kobiet i mężczyzn⁴⁹). Spotkanie miało na celu zapoznać rodziny uchodźcze z ofertą pomocową przygotowaną przez władze regionu. Podczas trwania narady spontanicznie podjęto decyzję o przeprowadzeniu zajęć plastycznych dla dzieci uchodźczych, których matki zaangażowane były w rozmowę. Bibliotekarki z Oddziału Dziecięcego mimo szczyrych chęci nie miały łatwego zadania, ponieważ dzieci były strauatyzowane, załknięone i wycofane. Dodatkową przeszkodę stanowiła bariera językowa. Pomimo tego udało się poznać grupę: określono wiek, znajomość języków obcych oraz potrzeby, na które w dalszej perspektywie starano się odpowiedzieć. Zauważono nieodzowność stworzenia atrakcyjnej oferty dla najmłodszych uchodźców w celu oderwania ich od przeżyć traumatycznych⁵⁰, których większość była świadkiem, oraz zapewnienia wsparcia duchowego w trudnych chwilach, do których można zaliczyć: śmierć bliskich, rozstanie, porzucenie domu, ucieczkę, nowe środowisko. Dorośli przyjęli oferowaną im pomoc i pogodzili się

⁴⁴ Tamże, s. 17.

⁴⁵ Informacje zostały udzielone przez Lubuski Urząd Wojewódzki w Gorzowie Wielkopolskim na pisemną prośbę.

⁴⁶ <https://www.gov.pl/web/premier/fundusz-pomocy-dla-ukrainy> [data dostępu: 09.03.2023].

⁴⁷ Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D., *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Lublin 2022, s. 8.

⁴⁸ <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715,zarejestrowane-wnioski-o-nadanie-statusu-/resource/45672/table> [data dostępu: 09.03.2023].

⁴⁹ <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715,zarejestrowane-wnioski-o-nadanie-statusu-/resource/37804/table> [data dostępu: 09.03.2023].

⁵⁰ Sytuacje traumatyczne to takie, które powodują powstanie zaburzeń choćby już po jednorazowym wydarzeniu; są nagle i silne (Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 42).

z faktem, że muszą się odnaleźć w nowej rzeczywistości, dzieciom, które są wrażliwsze, przychodziło to trudniej. To właśnie m.in. na złagodzeniu ich emocji skoncentrowały się bibliotekarki z Oddziału Dziecięcego.

O ile pierwsze zajęcia były spontanicznie, orientacyjne, niesprecyzowane, o tyle na drugie zaproponowano już konkretne działania. Najważniejszym aspektem w tamtym momencie było pozyskanie wolontariuszy ze znajomością języka ukraińskiego. Gorzowska Biblioteka miała szczęście, znalazło się kilka osób, które uczęszczały na zajęcia w celach translatorskich.

Na drugie spotkanie, które miało miejsce 04.03.2022 roku, przybyło około 30 dzieci ukraińskich w różnym wieku: najmłodsza Marianna miała 8 miesięcy, najstarszy Roma – lat 14. Przed Oddziałem Dziecięcym, który liczył trzy osoby, stało arcytrudne zadanie dostosowania oferty oświatowo-kulturalnej dla tak zróżnicowanej grupy wiekowej. Dla najmłodszych, czyli dzieci do 6. roku życia, zorganizowano kącik malucha, w którym dostępne były zabawki: pluszaki, kolorowanki, wózki dla lalek. Dla starszych (od 7. roku życia) zainicjowano naukę języka polskiego (w tym celu Oddział Dziecięcy przeprowadził zbiorczą kolekcję artykułów szkolnych oraz elementarzy polskich). Ograniczono się tylko do zwrotów podstawowych, które miały ułatwić przybyszom funkcjonowanie w nowym środowisku. Rotacja na zajęciach była duża; część poznanych dzieci za tydzień znajdowała się poza granicami Gorzowa Wielkopolskiego, za to na spotkaniach pojawiały się kolejne osoby.

Działań podjętych przez gorzowską bibliotekę nie można było uznać za *stricte* biblioterapeutyczne. Książnica w chwili wybuchu wojny nie miała znacznych zbiorów w języku ukraińskim. Nie chciano przytłoczyć dzieci dłuższymi formami literackimi w obcym dla nich języku. Uważano, że trzeba małymi krokami wprowadzać dzieci w język polski, ponieważ złożoność odczuwanych w tamtym momencie emocji oraz brak poczucia stabilizacji mogły dodatkowo je załamać. W grę nie wchodziło również tłumaczenie bajek z polskiego na ukraiński, ponieważ siła przebiecia przy dość licznej grupie zróżnicowanej wiekowo musiałaby być dość duża – nie chciano nastęrczać problemu tłumacze. Dodatkowo zajęcia były ograniczone czasowo.

Wart podkreślenia jest fakt, że na początkowych spotkaniach nie wszyscy podopieczni się włączali. Dzieci płakały, były zdezorientowane, załężnione, nieufne i traktowały prowadzące osoby z rezerwą. Często stały na uboczu lub chowały się za matkami, powoli eksplorując otoczenie (matki towarzyszyły im na spotkaniach). Nie naciskano. Była to sytuacja nowa i trudna dla obu stron. Z czasem jednak uformowała się stała grupa odbiorców zajęć; zajęć, które *de facto* poszukiwały swojej nazwy.

Mając na uwadze sytuację polityczną, niemożnością było planowanie działań w dalszej perspektywie. Spotkania zawsze były przygotowywane z dnia na dzień; nikt nie był pewny jutra. Na początku nazywano je adaptacyjno-integracyjnymi, później zajęciami językowo-plastycznymi dla dzieci z Ukrainy.

Podczas cyklu zajęć utrwalił się trójdzielny schemat organizacyjny: w pierwszej fazie stawiano na integrację poprzez proste układy taneczne do wybranych melodii lub zabawy z chustą animacyjną KLANZA. W drugiej fazie następowała edukacja językowa, czyli nauka podstawowych zwrotów w języku polskim ułatwiających dzieciom codzienne funkcjonowanie w Polsce. Narzędzia wykorzystywane w tym celu oprócz prezentacji multimedialnych wyświetlanych w obu językach dotyczących omawianego tematu to samodzielnie tworzone tablice ze zwrotami oraz elementarze polskie. W trzeciej fazie

po wysiłku intelektualnym odbywały się zajęcia plastyczne. To właśnie w tej fazie następowała eksternalizacja emocji dzieci. Poprzez arteterapię dzieci mogły wyrazić swoją ekspresję. Większość tworzonych prac była świadectwem inherecji – z całej palety barw dominowały dwie: żółta i niebieska.

Każdemu spotkaniu towarzyszył słodki poczęstunek. Chciano, aby podopieczni czuli się jak najlepiej w nowym środowisku, ale także, aby podczas trwania krótkiej przerwy między zajęciami integrowali się ze sobą, wymieniali spostrzeżeniami.

W gorzowskiej Książnicy przyjęło się, iż zajęcia będą odbywały się dwa razy w tygodniu w każdą środę i piątek w samo południe. W końcu utrwaliła się nazwa *Kolorowe sylaby – zajęcia animacyjno-plastyczne dla dzieci obcojęzycznych*. W spotkania chciano włączyć osoby różnej narodowości, jednakże przybywały na nie wyłącznie dzieci z Ukrainy.

Starano się, aby program zajęć był różnorodny i zajmujący, dlatego w dni pogodne część z nich odbywała się w bibliotecznym patio. Jednym z frapujących wydarzeń, które udało się zorganizować, było dualistyczne podejście do powitania wiosny: w zwyczajach ukraińskim i polskim. Podczas wcześniejszych zajęć przekazano prowadzącym, że ukraińskie kobiety smażą naleśniki na powitanie wiosny już na tydzień przed wydarzeniem. W związku z tym przygotowano zajęcia z wykwalifikowanym kucharzem, który usmażył dzieciom pyszne naleśniki, po czym pokazano podopiecznym polską tradycję obchodzenia dnia wiosny z tworzeniem kukły marzanny. Nastąpiła wymiana kulturowa.

W wakacje, a dokładnie na początku lipca (5 i 8) w ramach X Międzynarodowego Festiwalu Książki Ilustrowanej, odbyły się warsztaty dla dzieci ukraińskich z ich rodaczką Julią Kołomojecz – wybitnie utalentowaną ilustratorką książek dziecięcych. Pierwszego dnia uczestnicy warsztatów, wykorzystując gotową formę, tworzyli ilustracje, z których na drugim spotkaniu powstały barwne książeczki z niebanalnymi historiami. Wizyta rodaczki stanowiła dla dzieci źródło pociechy w tych trudnych dla nich chwilach.

Od września 2022 roku sytuacja uległa zmianie. Większość dzieci biorących udział w zajęciach zaczęła uczęszczać do polskich placówek oświatowych. Kobiety ukraińskie rozpoczęły karierę zawodową na gorzowskim rynku pracy. Liczba osób przybywających na *Kolorowe sylaby* drastycznie spadła. Część uchodźców postanowiła wrócić do ojczyzny. Rzeczą naturalną wydawał się proces transformacji cyklicznych dotąd spotkań. Ograniczono liczbę zajęć do jednych w tygodniu. Zrezygnowano również z nauki słówek i wyrażeń w języku polskim. Wprowadzono biblioterapię.

Na spotkaniach poruszano tematykę, która we wtorki adresowana jest do tej samej grupy wiekowej, acz znającej język polski w stopniu komunikatywnym. Bajki wykorzystane podczas zajęć to te traktujące o emocjach oraz o sposobach radzenia sobie z nimi jak np. *Dziewczyny mogą wszystko*, *Zmartwiozaur*, *Witaj w Polsce*, *Smerfy i świat emocji*. Wybrana literatura pozwalała zrozumieć dzieciom kulturę i obyczaje polskie. Wspólnie kultywowano Dzień Babci i Dziadka (święto nieistniejące na Ukrainie), witano wiosnę (w Ukrainie wiosna rozpoczyna się 1 marca, na tydzień przed obchodzi się maślany tydzień, smażąc wówczas naleśniki), Dzień Matki (w Ukrainie nieobchodzony tak hucznie, jak w Polsce), andrzejki, mikołajki (Ukraińcy obdarowują się prezentami trzykrotnie: 19 grudnia, z nocy z 31 grudnia na 1 stycznia i w święta Bożego Narodzenia w nocy z 6 na 7 stycznia), rozmawiano o wielkanocnych obyczajach. Uczono dzieci właściwych postaw wobec zwierząt: budowano karmnik dla ptaków, domek dla pszczoł,

wypatrywano przez lornetki małych stworzeń z bibliotecznego ambony. Rozbudzono ciekawość podopiecznych o otaczającym ich świecie: rozmawiano o kosmosie i planetach, powstał prowizoryczny warsztat małego majsterkowicza, w którym dzieci poznawały tajniki pracy na budowie, omówiono temat życia na Antarktydzie, uczono dzieci poruszania się w mieście, obchodzono Światowy Dzień Warzyw i Owoców oraz wiele innych.

Istotną rolę w procesie pomocy dzieciom uchodźczym odegrała również terapia zabawą, która definiowana jest jako:

dynamiczna interpersonalna relacja między dzieckiem (lub osobą w dorosłym wieku) a terapeutą przeszkolonym w procedurach terapii zabawą, który zapewnia wybrane materiały do zabawy i wspomaga rozwój bezpiecznej relacji, żeby dziecko [...] mogło w pełni wyrazić i eksplorować swoje Ja (czucia, myśli, doświadczenia i zachowania) poprzez zabawę, naturalny środek komunikowania się dziecka, w celu optymalnego wzrostu i rozwoju⁵¹.

Wykorzystanie chusty animacyjnej, zabaw ruchowych oraz angażowanie dzieci w elementy dramy skutkowało oderwaniem się od sytuacji traumatycznych. Przez zabawę dzieci wyrażały uczucia, myśli i emocje.

Obecna grupa dzieci (choć mniejsza) z radością uczęszcza na cotygodniowe spotkania do Oddziału Dziecięcego. Stąd konkluzja, iż zajęcia są potrzebne.

5. Wnioski wynikające z badań pilotażowych

Lingwioterapia była pierwszą pomocą terapeutyczną skierowaną do dzieci uchodźczych z Ukrainy, ponieważ wówczas była najbardziej potrzebna. Już po miesiącu uczęszczania na zajęcia z lingwioterapii dzieci uchodźcze potrafiły dokonać autoprezentacji po polsku, poznały dni tygodnia, miesiące, kolory, potrafiły kupić bilet komunikacyjny, zamówić danie w restauracji. Dzieci doświadczały immersji językowej. Z obserwacji wynikało, iż powoli podczas trwania zajęć podopieczni odzyskiwali poczucie bezpieczeństwa. Po dwóch miesiącach zarówno dzieci, jak i ich matki nabrały zaufania do prowadzących. Podopieczni zostawali na zajęciach, a matki dokonywały wszelkich formalności, jak np. wyrobienie numeru PESEL. Następowala również wymiana kulturowa dotycząca np. obchodów Dnia Wiosny. Zauważono również proces inkluzji – dzieci ukraińskie zaczęły włączać się w zajęcia kulturalne organizowane przez Oddział Dziecięcy dla wszystkich użytkowników biblioteki (np. zorganizowany na Tydzień Bibliotek *escape room* ph. *Skrzydło szpitalne Pani Pomfrey*), wcześniej bacznie pilnując i zaznaczając swoją etnożsamość. Od wybuchu wojny do 01.03.2023 roku do Biblioteki Herberta zapisało się 249 osób narodowości ukraińskiej, które oprócz korzystania z oferty kulturalno-oświatowej Książnicy stały się pilnymi czytelnikami wypożyczającymi nie tylko książki w ich ojczystym języku, lecz, co ciekawe, również książki w języku polskim, doświadczając przez to także submersji. Po wakacjach nastąpił znaczny przyrost zbiorów w języku ukraińskim w Bibliotece Herberta oraz, co istotne, w bibliotekach w północnej części województwa lubuskiego, nad którą sprawowany jest nadzór⁵².

⁵¹ Landreth G.L., *Terapia zabawą*, Kraków 2016, s. 28.

⁵² Mówiąc „znaczny”, mam na myśli 662 egzemplarze (437 egzemplarzy otrzymanych w darze i 225 egzemplarzy zakupionych) w Bibliotece Herberta oraz 1804 egzemplarze w bibliotekach w północnej części województwa lubuskiego.

Lingwioterapia sprawdzała się do czasu, aż dzieci ukraińskie nie zaczęły uczęszczać do polskich placówek oświatowych. Proces inkluzji dzieci uchodźczych w gorzowskich szkołach, podobnie jak zajęcia językowe w bibliotece, miał wpływ na ich immersję i submersję. *Zasadniczo możemy wyróżnić dwa typy uczenia: submersję i immersję językową. Submersja to całkowite zanurzenie się w języku. Oznacza ona rzucenie się na głęboką wodę i wyjazd za granicę. Z kolei immersja to metoda bardziej dostępna. Polega ona na zanurzeniu częściowym i jest na wyciągnięcie ręki każdego z nas*⁵³.

Dodatkowe dwie godziny lekcyjne języka polskiego w szkołach uznano za wystarczające, by nauczać jeszcze słówek w bibliotece, w związku z tym w dalszych działaniach zrezygnowano z nauki podstaw polskiego. Skoncentrowano się więc na biblioterapii.

Biblioterapia w Oddziale Dziecięcym z wyżej wymienionych powodów została włączona później. Podopieczni uczęszczający na *Kolorowe sylaby* od września 2022 roku to dzieci od 2. do 6. roku życia, których opiekunowie świadomie nie zapisali do żłobków i przedszkoli. Dlaczego czytano dzieciom bajki w języku polskim, a potem tłumaczono na język ukraiński? Po pierwsze mimo uzupełniania księgozbioru przez Bibliotekę Herberta brakowało książek ukraińskich dotyczących konkretnego tematu, który planowano omawiać. Chciano też w przyjazny sposób zapoznawać dzieci z kulturą, tradycjami, obyczajami oraz osłuchiwać się języka polskiego poprzez wyselekcjonowaną literaturę. Nadrzędny cel zajęć, czyli biblioterapia, był realizowany na każdym spotkaniu. Jedne tematy dotyczyły emocji oraz sposobów ich przepracowania, na innych poruszano istotne obszary tradycji i obyczajów polskich, które zewsząd otaczały podopiecznych i których byli świadomymi (dzięki zajęciom) uczestnikami.

Chciano, aby dzieci z Ukrainy podkreślały swoją tożsamość i ją wyrażały. Nie chciano dążyć do celowej akulturacji, próbowano tłumaczyć procesy zachodzące wokół nich. Stawiano na wymianę kulturową, bo współczesne społeczeństwo polskie staje się właśnie wielokulturowe. Sprawdzała się również terapia zabawą, poprzez którą dzieci wyrażały swoje myśli, odczucia i emocje oraz mogły oderwać się od myśli traumatycznych.

Co ciekawe, zanim dzieci ukraińskie trafiły do polskich szkół, to właśnie biblioteka była pierwszą instytucją, która zaoferowała im pomoc terapeutyczną poprzez biblioterapię, a jej skutki przyniosły wymierne korzyści takie jak: redukcja stresu i lęku związanego z wojną, pomoc w odnalezieniu się w nowym otoczeniu, opanowanie przez dzieci ukraińskie podstawowych zwrotów i fraz w języku polskim i w końcu integrację dzieci uchodźczych z polskimi.

Od 04.03.2022 roku do 31.03.2023 roku odbyło się 50 spotkań, w których udział wzięło 564 dzieci. Wart podkreślenia jest fakt, że zajęcia cały czas trwają i prowadzone są z ogromnym zaangażowaniem i pasją.

W dalszej perspektywie Oddział Dziecięcy planuje uruchomić dodatkowe zajęcia późnopołudniowe dla dzieci uchodźczych, które na co dzień uczęszczają do polskich szkół. Rzeczą oczywistą wydaje się fakt, że oferta, którą proponuje biblioteka, zyskałaby znaczne grono odbiorców, gdyby zajęcia odbywały się w takich godzinach, w których młodzież nie uczęszcza do placówek oświatowych. Pozostaje przeanalizowanie formy zajęć. W zamyśle jest projekt na udzielanie pomocy w odrabianiu lekcji, zajęcia plastyczne oraz kontynuację biblioterapii, bo to ona, mając wymierne korzyści, była pierwszą pomocą psychoterapeutyczną, zanim dzieci otrzymały wsparcie w placówkach szkolnych. Wszystko zależy również od sytuacji politycznej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż część rodzin uchodźczych pozostanie w Polsce nawet po zakończeniu wojny.

⁵³ Orłowska B., Budzyński Ł., Lubimow J., *Procesy inkluzji dzieci uchodźców z Ukrainy na przykładzie szkół podstawowych w Gorzowie Wielkopolskim*, Poznań 2022, s. 81.

Literatura

- Bera R., *Pedagogika bezpieczeństwa w kontekście współczesnych zagrożeń w życiu społecznym*, [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogica-Psychologia*. 0867-2040, Vol. 30, [nr] 4, 2017.
- Borecka I., *Biblioterapia*, Gorzów Wielkopolski 2002.
- Borecka I., *Biblioterapia – nowa szansa książki*, Olsztyn 1992.
- Chamera-Nowak A., Ippoldt L., *Bajka jak lekarstwo*, Warszawa 2015.
- Czernianin W., Czernianin H., Chatzipentidis K., *Podstawy współczesnej biblioterapii. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019.
- Dembiński M., *Pedagogika bezpieczeństwa – nowa subdyscyplina*, [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogica-Psychologia*. 0867-2040, Vol. 32, [nr] 3, 2019.
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D., *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*, Lublin 2022.
- Gergało-Dąbek N., *Dyskurs tożsamościowy Ukrainy po rewolucji godności przez pryzmat kwestii językowej*, Lublin 2021.
- Golec M., Kołodziej T., Pietrzak T., Sukiennik A., *Poradnik dla uchodźców z Ukrainy*, Warszawa 2022.
- <https://www.gov.pl/web/premier/fundusz-pomocy-dla-ukrainy> [data dostępu: 09.03.2023].
- <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715,zarejestrowane-wnioski-o-nadanie-statusu-/resource/45672/table> [data dostępu: 09.03.2023].
- <https://dane.gov.pl/pl/dataset/2715,zarejestrowane-wnioski-o-nadanie-statusu-/resource/37804/table> [data dostępu: 09.03.2023].
- Klimek K., *Pedagogika (wobec) bezpieczeństwa*, Warszawa 2022.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007.
- Landreth G.L., *Terapia zabawą*, Kraków 2016.
- Marek M., *Operacja Ukraina: kampanie dezinformacyjne, narracje, sposoby działania rosyjskich ośrodków propagandowych przeciwko państwu ukraińskiemu w okresie 2013-2019*, Warszawa 2020.
- Matras-Mastalerz W., *Biblioterapia w procesie umacniania zdrowia psychicznego i fizycznego czytelników*, *Studia Pedagogiczne (Kielce)*. 2083-179X.T.27, 2016.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.
- Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2018.
- Orłowska B., Budzyński Ł., Lubimow J., *Procesy inkluzji dzieci uchodźców z Ukrainy na przykładzie szkół podstawowych w Gorzowie Wielkopolskim*, Poznań 2022.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Warszawa 2015.

Kolorowe sylaby z akcentem na żółte i niebieskie – biblioterapia w praktyce

Streszczenie

Biblioteka to miejsce dla wszystkich. Biblioterapia rozumiana jako proces leczenia pacjenta (czytelnika) poprzez zastosowanie zindywidualizowanej metody pracy i wyselekcjonowanej w tym celu literatury staje się panaceum na wszelkie dolegliwości ducha – w przedstawionym przypadku również dla dzieci uchodźczych z Ukrainy. Celem niniejszego opracowania jest omówienie przeprowadzonych działań lingwioterapeutycznych oraz biblioterapeutycznych, czyli zaaranżowanych zajęć językowo-animacyjno-plastycznych w gorzowskiej Książnicy pt. *Kolorowe sylaby*. Odwołano się również do pedagogiki bezpieczeństwa, etnopedagogiki i etnożsamości, które w kontekście przedmiotu badań empirycznych korelują ze sobą i powinny stać się drogowskazem dla wielokulturowego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: biblioterapia, lingwioterapia, etnopedagogika, etnożsamość, pedagogika bezpieczeństwa

Elementy chromoterapii w wybranych bajkach terapeutycznych Marii Molickiej

1. Wstęp

Kolory są nieodłączną częścią życia i odgrywają kluczową rolę w odbiorze wzrokowym. St. Clair uważa, że mają one *fundamentalne znaczenie dla naszego postrzegania otaczającego świata*². Moczia i Godawa twierdzą, że *świadczą [one] o obecności życia, budzą uczucia, ożywiają, pobudzają umysł lub zasmucają, cieszą i uspokajają*³, zatem wywołują szereg emocji. Obecne są m.in. w przyrodzie, sztuce, kulturze, choć bywają różnie odbierane i interpretowane. Teoria kolorów była przedmiotem badań Goethego oraz Newtona⁴. Już od najwcześniejszych lat dzieci poznają kolory i ich symbolikę, także dzięki baśniom. *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*, *Czerwony Kapturek* czy też *Złotowłosa i trzy misie* to tylko przykłady wykorzystania koloru w baśni już w samym jej tytule. Kolor niesie za sobą konotacje i można go łatwo zwizualizować, np. biały, śnieżnobiały jak w przypadku *Królowny Śnieżki i siedmiu krasnoludków*, nawiązuje do niewinności, świeżości, nieskazitelności i czystości, doskonale oddając charakterystykę głównej bohaterki. Celem niniejszej pracy jest analiza kilku wybranych bajek terapeutycznych Molickiej pod kątem oddziaływania koloru na odbiór bajki, na wyobraźnię, pamięć, samopoczucie czytelnika i redukcję danego lęku dziecka.

2. Chromoterapia

Chromoterapia (termin wywodzi się z greckich słów *chroma* – barwa i *therapeia* – leczenie) to niekonwencjonalna metoda leczenia kolorem uzupełniająca terapie lecznicze. Stąpór podkreśla, że była ona stosowana już w starożytnym Egipcie, Chinach czy Indiach. Metoda ta, znana również jako koloroterapia, zakłada, że kolory wywierają znaczący wpływ na nastrój człowieka, mogą służyć relaksacji, wyciszeniu oraz napełnieniu energią. Dzieje się tak za sprawą wibracji barw i dźwięków na danych częstotliwościach, co oddziałuje na fizyczne i energetyczne samopoczucie, na które jednostka reaguje w sposób świadomy lub nieświadomy. Na kolor składają się trzy właściwości: skala, ton i intensywność. W przyrodzie występują trzy barwy podstawowe: czerwony, zielony i niebieski, które zmieszane tworzą nowe barwy, tak zwane pochodne. Czysta biel jest mieszanką tych trzech barw w równych proporcjach. Ekspozycja na kolor może odbywać się poprzez naświetlanie ciała światłem o odpowiednim kolorze, specjalnie dobraną kolorystykę odzieży czy wizualizację. Kolor czerwony stosuje się w trakcie leczenia anemii i przeziębienia, a kolor zielony wspomaga leczenie nerwicy i nadciśnienia⁵.

¹ szmitpaulina@wp.pl.

² St. Clair K., *Sekrety kolorów*, przeł. Wojtasik A., Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2022, s. 13.

³ Moczia K., Godawa J., *Malowane słowem, gestem, oddechem... czyli koloroterapia na zajęciach terapeutyczno-rewalidacyjnych*, Chowanna, 1, 2009, s. 97-107.

⁴ Zob. Scheschkewitz D., Biel-Głomb A., *200 lat „Teorii kolorów” Goethego*, www.dw.com/pl/200-lat-teorii-kolor%C3%B3w-goethego/a-5951055 [data dostępu: 01.06.2023].

⁵ Zob. Stąpór T., *Chromoterapia. Leczenie kolorem*, Astrum, Wrocław 2000, s. 7-37.

3. Biblioterapia i bajkoterapia

Moczia i Godawa twierdzą, że za pośrednictwem opisów zawierających dobrze znane miejsca, smaki czy kolory dziecku udaje się odczuć treść bajki polisensorycznie, czyli wielozmysłowo, i utrwalić świat emocji. Nic więc dziwnego, że chromoterapię można odnaleźć w bajkoterapii i biblioterapii⁶. Ta ostatnia według Molickiej jest formą terapii, w której wykorzystuje się dostosowaną do pacjenta literaturę. Praktykuje się ją u pacjentów, którzy przeżyli stres, traumę lub zaburzenia osobowości. Jest ona również przeznaczona do poprawy jakości życia, a także wspomaga prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. Jej głównymi założeniami jest pomoc osobie w sytuacji lękotwórczej lub emocjonalne przygotowanie jej do wystąpienia takowej. Bajkoterapia jest określana jako dziedzina naukowa o charakterze interdyscyplinarnym. Ma zastosowanie w medycynie, psychoterapii oraz pedagogice. Polega na czytaniu bajki dzieciom, które szczególnie przeżywają trudne sytuacje wypełnione lękiem.

Dziecko może odczuwać lęk z wielu powodów, np. pojawienia się na świecie młodszego rodzeństwa, rozvodu rodziców, problemu nałogu u najbliższych, choroby czy śmierci. Może być on wynikiem niezaspokojonych potrzeb, takich jak miłość, poczucie bezpieczeństwa, uznanie czy akceptacja. Według Molickiej lęk może objawiać się m.in. nadmierną potliwością, szybszym biciem serca czy też drżeniem ciała. Takie reakcje są zapowiedzią potencjalnych sytuacji zagrażających. Dany lęk może skutecznie zaniżyć poczucie wartości dziecka, rozpraszać, utrudniać jego prawidłowy rozwój, a także hamować podejmowanie działań. Jest on procesem rozwojowym, a jego nadmiar w zachowaniu może zaburzać zachowanie oraz wpływać na osobowość, a nawet prowadzić do agresji. Dlatego tak ważne jest jego wczesne wykrycie i odpowiednia pomoc. Zdaniem Molickiej lęk jest nieodłącznym elementem życia każdego człowieka, przygotowuje go na wszelkie możliwe zagrożenia. Może mieć pozytywny wydźwięk, jeżeli uwrażliwia na relacje społeczne, mobilizuje do działania oraz wzmacnia wiarę dziecka w siebie⁷.

4. Bajki terapeutyczne

Bajkoterapię zgłębiło wielu polskich autorów, wśród których można wymienić m.in. Brodowską, Snieżkowską-Bielak, Szagę, Furmańską oraz Molicką. Molicka jest znaną psycholożką, która w latach 1999 i 2002 wydała dwa tomy bajek terapeutycznych adresowanych do dzieci w wieku od 4 do 9 lat. Dodatkowo opublikowała kilka pozycji poświęconych bajkoterapii oraz biblioterapii dla najmłodszych.

Wyróżnia się trzy rodzaje bajek terapeutycznych: psychoterapeutyczną, psychosomatyczną oraz relaksacyjną, która wiąże się również z wizualizacją. Najczęściej bajka terapeutyczna składa się z czterech stałych elementów, takich jak: temat wiodący (dany lęk); główny bohater, który znajduje się w sytuacji trudnej emocjonalnie; poboczne postaci bajkowe, które udzielają wsparcia głównemu bohaterowi, oraz pogodne tło tworzące optymistyczny nastrój⁸. Istotą takiego tekstu jest zamieszczenie kilku powtarzanych bodźców wywołujących lęk w połączeniu z innymi bodźcami, które mają na celu pozytywną reakcję bohatera. Bajka powoduje, że z problemem lub sytuacją, która jest trudna do zaakceptowania, dziecko zostaje oswojone w dopasowany do wieku i uproszczony

⁶ Zob. Moczia K., Godawa J., dz. cyt., s. 101.

⁷ Zob. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 132.

⁸ Zob. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia...*, s. 232.

sposób. Bohater w wieku zbliżonym do małego czytelnika jest postawiony w podobnej sytuacji, zмага się z podobnymi lękami i najczęściej znajduje rozwiązanie swojego problemu. Bieg wydarzeń, umiejętnie wprowadzone magiczne postaci lub zwierzątka pomagają zracjonalizować przeszkody i wskazują możliwość ich pokonania. Bajka kończy się pozytywnie, dzięki czemu czytelnik może również liczyć na szczęśliwe rozwiązanie trudnej sytuacji. Przeczytanie dziecku konkretnej bajki terapeutycznej dopasowanej pod kątem danego lęku pomaga rodzicowi lub pedagogowi w rozmowie na ten temat z dzieckiem. Czuje ono wtedy wsparcie oraz zauważa, że nie tylko ono ma taki problem. W bajce terapeutycznej dziecko może utożsamić się z bohaterem, odnaleźć wzorzec zachowania, który mógł być mu dotąd nieznany, poczuć się potrzebnym i kochanym. Jego wyobrażenia się wzbogaca, rozwija się również sfera emocjonalna. Jak zauważa Molicka, *poprzez bajki dziecko uczy się pozytywnego myślenia o sytuacjach lękotwórczych*⁹. Może skojarzyć lękotwórcze bodźce z przyjemnymi emocjami. Analiza przyczyn i skutków danego tematu pozwala mu zwizualizować swoje zachowanie, odnieść się do swojej sytuacji i tym samym zmniejszyć lęk. Jako że bajka może być czytana dziecku kilka razy, proces ten zostaje zapamiętany, a czytelnik jest bardziej skłonny do opowiadania o swoich trudnościach, otwiera się. Petrushkevych twierdzi, że rodzic może zwiększyć efekt działania bajki i stworzyć ją sam, a następnie przeanalizować i odnieść do rzeczywistości wraz z dzieckiem¹⁰. Kurinna zwraca uwagę, że bajka jest sposobem poznawania świata dla każdego dziecka. Dzięki zawartym w niej metaforom, opisom czy obrazom odkrywa ono środowisko i nabywa umiejętności odróżnienia dobra od zła¹¹. Z kolei Vachkov wskazuje na fakt, że bajki mogą odgrywać rolę „lustra”, czyli ukazują czytelnikowi jego samego, jego zachowanie, a zatem rozwijają samoświadomość oraz pełnią funkcję kryształ, zachęcając czytelnika do obserwacji innych ludzi, ich postępowania, wzmacniając relacje międzyludzkie¹².

5. Zagubiony promyczek

Jako pierwsza zostanie poddana analizie bajka terapeutyczna Molickiej, zatytułowana *Zagubiony promyczek*. Porusza ona problem lęku przed zagubieniem. Tytułowy Promyczek zgubił się i próbuje odnaleźć swoją mamę, która jest słońcem. Poznaje on głównego bohatera – siedmioletniego Jędrka, z którym się zaprzyjaźnia. Chłopiec udziela Promyczkowi pomocy i dodaje mu otuchy, powodując, że Promyczek odnajduje mamę. Szczęśliwe zakończenie bajki następuje dzięki racjonalnemu rozwiązaniu problemu, wsparciu i akceptacji chłopca oraz oswojeniu tematu związanego z zagubieniem się. Młody odbiorca może utożsamić się z Jędrkiem, a także nabrać pewności siebie, będąc przygotowanym na przeżywanie podobnej trudności w przyszłości.

To wydarzenia jest realistyczne, to typowa sytuacja w mieście wieczorem: ściemnia się, cienie się wydłużają, a lampy rzucają skąpe światło. Mroczną, spowitą tajemnicą

⁹ Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1, Media Rodzina, Poznań 1999, s. 7.

¹⁰ Por. Petryshkevych O., *Education via fairytale therapy*, www.creativeschool.com.ua/en/blog/vyhovannya-za-dopomogoyu-kazkoterapiyi-interv-yu-z-kazkoterapevtom-olenoyu-petrushkevych/ [data dostępu: 23.05.2023].

¹¹ Por. Kurinna V., *Fairytale therapy: how to overcome a child's fears with fairy tales and fantasies*, www.biloruska.foundation/en/fairytale-therapy-how-to-overcome-a-child-s-fears-with-fairy-tales-and-fantasies/ [data dostępu: 23.05.2023].

¹² Por. Vachkov I.V., *Fairytale therapy today: determining its boundaries and content*, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313969 [data dostępu: 23.05.2023].

atmosferę potęgują opisy pogody i otoczenia: *Spojrzeli na niebo. Było zachmurzone i nawet jeden promyczek nie rozjaśniał ciemności. Minęli kilka kamienic stojących jedna obok drugiej. Okna w nich były już pozastłaniane, a domy wyglądały, jakby spały*¹³.

Można przypuszczać, że jest to pora budzącego się lęku przed zagubieniem małego chłopca samotnie spacerującego po mieście po zmroku. Moczia i Godawa zauważają, że *ciemność silnie działa na nasze emocje*¹⁴, ponieważ budzi niepokój i lęk. Autorka bajki, zestawiając ze sobą grę światła i cieni, doskonale przedstawia uczucia osamotnienia i przerażenia towarzyszące małym dzieciom w momencie zagubienia, utracenia rodziców z pola widzenia oraz potrzebę odnalezienia światła, które przynosi ukojenie i poczucie bezpieczeństwa.

Mały chłopiec najpierw bawi się, a następnie rozgląda się dokoła w poszukiwaniu ratunku. Znajduje pod „zapaloną” latarnią Promyczka, ubranego na złocisto-srebrzysto, emanującego światłem. Wprowadzona postać kontrastuje z ponurym otoczeniem, wyróżnia się na tle ciemnych kolorów. Zdaje się być zapowiedzią nadziei na pomyślny rozwój wydarzeń w tej trudnej dla osamotnionego dziecka sytuacji. Już sam ubiór Promyczka, przypominający postać z karnawału lub przybysza z kosmosu, zbija z tropu przerażonego chłopca, przypomina mu o czymś pozytywnym. Nowy znajomy okazuje się „synem słońca”, zatem bez wątpienia jego postać ma za zadanie rozświetlić, rozchmurzyć złkniętego Jędrka, który asocjuje słońce z czymś jasnym, ciepłym, bezpiecznym za dnia, kiedy wszystko jest widoczne, oraz z kolorem żółtym. Stąpór podkreśla, że *żółty jest w naszej mentalności na stałe związany ze słońcem, dlatego też uznaje się go za symbol mocy boskiej, oświecenia, inspiracji twórczej*¹⁵. Żółty wpływa pozytywnie na psychikę, *po-budza zdolność rozumowania i pomaga opanować zbytne emocje*¹⁶. Promyczek jednak przeżywa trudność, co okazuje płaczem, ponieważ zgubił się i obawia się ciemności. Utożsamia swoją mamę ze światłem, a zarazem ze swoim centrum życia. Podkreśla: *Ja muszę być z moją mamą!, Bez niej byłbym tylko światłem, ...byłbym zimnym promykiem*¹⁷. Dla dziecka jest oczywiste, że bez mamy „nie ma światła”, a więc nie ma również miłości, poczucia bezpieczeństwa, szczęścia oraz radości. To właśnie mama daje Promyczkowi, a więc w domyśle każdemu dziecku, ciepło, którym może dzielić się z innymi, będąc szczęśliwym i spełnionym. Ponadto opis mamy Jędrka jest próbą uchwycenia podobieństwa cech fizycznych kobiety i wizerunku słońca. Mama chłopca to *osoba dość pulchna, z burzą jasnych loków na głowie i szerokim uśmiechem, takim, o którym się mówi, że sięga od ucha do ucha*¹⁸. Jasne loki mogą symbolizować promienie słoneczne, a okrągła figura mamy – słońce. Jest zatem uosobieniem ciepła, jasności, dnia i pozytywnej energii, jaką daje słońce. Dzięki zastosowaniu takiej metody terapii dziecku zostają przybliżone pozytywne wartości i przywrócona pogoda ducha.

Pokój chłopca jest wypełniony licznymi zabawkami i przedmiotami, ale to kolor ścian przykuwa największą uwagę: *Ściany pomalowane były każda w innym kolorze – jedna żółta, druga zielona, potem niebieska i różowa*¹⁹. Pokój chłopca jest kolorowy.

¹³ Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1..., s. 70.

¹⁴ Moczia K., Godawa J., dz. cyt., s. 104.

¹⁵ Stąpór T., dz. cyt., s. 30.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Molicka M., *Zagubiony Promyczek*, [w:] Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1..., s. 69.

¹⁸ Tamże, s. 72.

¹⁹ Tamże, s. 74.

*Może dlatego miejsce to było przyjemne i wesołe*²⁰ – zastanawia się narrator, zauważając istotny wpływ barw na nastrój człowieka. Gdy chłopiec budzi się nad ranem, koncentruje się na promieniach słonecznych wpadających do jego pokoju, a także czuje *ich delikatny dotyk i ciepło*²¹. Dziecko ma zatem poczuć pewną ulgę, ukojenie. Opis zapowiada szczęśliwe zakończenie, dając dziecku nadzieję na rozwiązanie swojego problemu.

Zagubiony Promyczek to bajka terapeutyczna, w której, dzięki zastosowaniu gry światła i cieni lęk dziecka przed zagubieniem może zostać zredukowany. Wszystkie pozytywne wydarzenia w bajce dzieją się przy zapalanej latarni ulicznej lub lampie w pokoju. Wtedy też pojawia się Promyczek oraz nadzieja na odnalezienie domu. Bajka jest wyrazem ogromnej miłości dziecka do rodziców oraz stwarzania przez nich poczucia bezpieczeństwa potrzebnego każdemu maluchowi.

6. Mrok i przyjaciele

Kolejną bajką terapeutyczną Molickiej wartą uwagi ze względu na wykorzystanie w niej kolorów jest *Mrok i przyjaciele*. Traktuje ona o zwalczaniu lęku przed ciemnością. Główny bohater to chłopiec o imieniu Michał, który boi się ciemności. W jego pokoju panuje mrok, który jest tajemniczy, rozkłada się w każdym zakamarku, utrudnia widoczność. Kojarzy się z ciemnymi barwami, takimi jak czarny, szary czy ciemnoszary. Kontrastuje z tymi barwami, które pojawiają się za dnia, kiedy pokój zdaje się *wesoły i kolorowy*²². W bajce pojawia się postać bez twarzy, która przedstawia się jako Mrok. Nosi ciemnoszary płaszcz i przykrywa nim miasta i lasy. Widząc, że Mrok jest smutny, chłopiec postanawia się z nim zaprzyjaźnić. Mrok przedstawia chłopcu cienie, które mogą przybrać najróżniejsze kształty. Zachwyca je ich piękny świat, w którym przedmioty są ciemnoszare, srebrzyste lub czarne. Odczuwają one jednak lęk przed dniem, ponieważ światło je przepędza i muszą się ukrywać, np. w meblach. Michał zaczyna inaczej postrzegać swój lęk: *Ja się boję ciemności, a one dnia. Jakie to dziwne*²³. Stwierdza, że jego lęk jest wymyślony. Kiedy chłopiec sam staje się cieniem, zaczyna wyśmiewać swój lęk, wysnuwa wniosek: *To głupie bać się siebie, a ja się bałem mroku i cieni*²⁴. Kiedy wychodzi na dwór, obserwuje szarość. *Na dworze wszystko było szare. Domy, ulice, drzewa, nawet niebo były samą szarością. Dzisiaj ta szarość nie budziła lęku. Był razem ze swoimi przyjaciółmi, odkrywał inny, szary świat. Świat, w którym króluje Mrok*²⁵. Dzięki odwróceniu sytuacji, czyli opisanemu w bajce niecodziennemu lękowi cieni przed dniem, czytelnik obawiający się nocy może zauważyć, że jego problem nie wynika z prawdziwego zagrożenia, jest wymyślony i niepotrzebny.

Dzięki bajkowej przyjaźni bohatera z cieniami, przeżywaniu wspaniałych przygód odbiorca może skutecznie oswoić swój lęk przed ciemnością, przed nieznanym, przed nowym otoczeniem. Może on zupełnie inaczej zinterpretować swój dotychczasowy lęk, a nawet zacząć pozytywnie myśleć o poradzeniu sobie z nim, następuje to za sprawą stworzenia pogodnej atmosfery wokół problemu, skłaniającej do otwartego mówienia o nim. Metoda zestawienia ze sobą kontrastu jasności z ciemnością, dnia z nocą może wpływać na samopoczucie dziecka i zmieniać jego emocje.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 76.

²² Molicka M., *Mrok i jego przyjaciele*, [w:] Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1..., s. 101.

²³ Tamże, s. 104.

²⁴ Tamże, s. 105.

²⁵ Tamże, s. 106-107.

7. *Lustro*

Molicka oswaja również dzieci z bardzo trudnym tematem, jakim jest lęk przed śmiercią, w bajce *Lustro*. Główna bohaterka Agnieszka to dziewczynka, która jest bliska śmierci. Dzięki przyjaźni z innymi postaciami autorce udaje się uśmierzyć ból i lęk dzieci w tak trudnej sytuacji. Pozwala na to ukazanie innego pięknego świata, czyli nieba, w którym nie ma dni ani nocy, żadnych trosk i zmartwień, można spełnić swoje wszystkie marzenia, a nawet spotkać osoby, które wcześniej odeszły. Jest w tym świecie obecny fruwający kolorowy ptak, który mieni się wszystkimi barwami tęczy. W świecie umierającej dziewczynki byłby wyłącznie pożółkłą kartką.

Niebo kojarzy się zazwyczaj z kolorem błękitnym, niebieskim lub granatowym. Pierwszy z nich zachwyca Agnieszkę. W błękitnie toną ogrodzie, drzewa, lasy i pola, jeziora, góry. *Wszystko spowite błękitem*²⁶. Można w tym świecie lepić kawałki błękitu, a nawet dmuchać w granatowo-błękitne kule, ukazujące wspomnienia z przeszłości. W chromoterapii błękit można skojarzyć z *głębią i dalą nieba lub wody, jest kolorem ciszy i spokoju, przypomina zimowy chłód. Jest też kolorem duchowości i życia religijnego, gdyż prowadzi do wyciszenia*²⁷. Kolor ten wzbudza lojalność, zaufanie, jest również symbolem pogody ducha oraz delikatności²⁸. Molicka podkreśla, że niebieski obok zielonego w bajkach relaksacyjnych to kolor, któremu przypisuje się działanie kojące²⁹, podobnie Moczia i Godawa wskazują na jego uspokajające i relaksujące właściwości³⁰. Ta bajka terapeutyczna umiejętnie oswaja z lękiem przed śmiercią. Daje dziecku nadzieję na dalsze szczęśliwe życie w innej krainie, dzięki czemu zaczyna ono myśleć o śmierci w łagodniejszy sposób. Przyjaźń z dziewczynkami, widok zmarłej babci, szereg niecodziennych zabaw sprawiają, że dziewczynka chce pozostać w tym świecie na zawsze. Opisy błękitnego nieba niewątpliwie sprzyjają pogodnej atmosferze opowiadania i pomagają zmienić sposób postrzegania nieuchronnie następującej śmierci.

8. *Kurek i Kwaczuś*

Motyw koloru odnajdziemy również w bajce *Kurek i Kwaczuś*, która dotyczy lęku adopcyjnego. Główny bohater, adoptowany Kwaczuś, stara się zrozumieć pojęcie adopcji. Udaje mu się to dzięki przyjaźni z Kurkiem oraz przy pomocy mądrej Sowy, która pokazuje Kwaczuśowi i Kurkowi krainę książki. Jest to świat, w którym wszystko zdaje się różowe. W tym kolorze są niebo, ziemia, rośliny, a nawet ptakopodobne istoty, które widzą wyłącznie to, co jest różowe. Są również różowe rodziny stworzeń, które wdmuchują w dzioby małych stworzonek różowe powietrze, żeby te mogły być jeszcze bardziej różowe. Główni bohaterowie zagląдают do domu ze szkła, który wypełniony jest bladymi stworzonkami. Z tego miejsca duże różowe stworzenia zabierają te mniejsze i wdmuchują w nie „różowość”. Rodzic dmucha tak długo, aż stworzonko stanie się dorosłe. Sowa oznajmia, że najważniejsze jest stanie się „różowym” dzięki dmuchaniu. Dziecko może łatwo wyobrazić sobie wdmuchiwanie różowego powietrza, które rozprzestrzenia się po ciele, wydychając wszystkie smutki i troski. Dzięki koncentracji na wyłącznie jednym kolorze obecnym w świecie książek autorka w bardzo obrazowy sposób ukazuje

²⁶ Molicka M., *Lustro*, [w:] Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1..., s. 186.

²⁷ Moczia K., Godawa J., dz. cyt., s. 104.

²⁸ Stąpór T., dz. cyt., s. 26.

²⁹ Por. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia*..., s. 245.

³⁰ Por. Moczia K., Godawa J., dz. cyt., s. 100.

adopcję dzieci. W świecie książki nie jest istotne to, czy dziecko jest adoptowane, czy też nie, wszystkie dzieci są równe i traktowane w ten sam sposób: otrzymują miłość, opiekę i bezpieczeństwo od rodziców. Metaforyczne „wdmuchiwanie różowości” to nic innego jak przelewanie miłości rodzica na dziecko. Ta jest niezbędna, aby dziecko prawidłowo się rozwijało, kształtowało swoją osobowość oraz pewność siebie. Nie jest ważne pochodzenie dziecka, liczy się tylko uczucie do niego. Główny bohater dzięki wizycie w tym świecie dowiadyuje się w końcu, czym jest adopcja. *To jest kochanie*³¹ – kwituje. Bajka niewątpliwie wzmacnia poczucie własnej wartości adoptowanego dziecka, niweluje lęk adopcyjny, ukazuje piękno przyjaźni i wsparcia otoczenia niezależnie od pochodzenia. Czytelnik racjonalizuje swój lęk, uczy się innego myślenia o adopcji. Dodatkowo, dzięki wizualizacji pogodnej i optymistycznej różowej krainy, jego wyobraźnia zostaje wzbogacona o obraz, który może zostać utrwalony w pamięci na długo. Różowy bowiem to kolor, który „wzbudza uczucia miłości”³². Czytelnik może w końcu zobaczyć świat przez przysłowiowe różowe okulary, a zatem zmienić dotychczasowe postrzeganie swojego problemu i spojrzeć na niego optymistycznie.

9. Wnioski

W wyżej wymienionych bajkach terapeutycznych dla dzieci Molicka wykorzystuje elementy koloroterapii. Sprytnie wplecione do fabuły barwy ułatwiają przekaz, wzbogacają wyobraźnię dziecka, a przede wszystkim wpływają na redukcję lęku przed danym zagrożeniem. Kolory ułatwiają wizualizację, a także werbalizację lęku, dzięki czemu dziecko może jeszcze mocniej przeżywać daną bajkę i identyfikować emocje, których doświadczają jej główni bohaterowie. Przedstawienie kolorów zarówno ciemnych, jak i jasnych, kojarzących się pozytywnie czy negatywnie ma kluczowe zadanie w rozwoju jego inteligencji emocjonalnej, empatii, komunikacji czy chęci niesienia pomocy. Dziecko może łatwiej odnaleźć siebie w przedstawionej sytuacji i odnieść ją do swoich uczuć. Wzbogacone o barwy tło zdarzeń to dodatkowy walor, który wzbudza pogodny nastrój pełen miłości, spokoju, serdeczności, współczucia czy zrozumienia. Kolory oddziałują na wyobraźnię małego czytelnika, przyczyniają się do zwalczania jego lęku przez naukę pozytywnego myślenia. Wizualizuje on sobie postaci zarówno ze świata realnego, jak i magicznego, konfrontuje je ze swoim punktem widzenia i doświadczeniem. Dziecko podświadomie przejmuje pewne cechy głównego bohatera i wzory zachowań, zwiększając tym samym poczucie własnej wartości, wypracowując inny sposób myślenia o danej trudności. Dodatkowo zauważa, że nie tylko ono ma podobne problemy. Dziecko podczas czytania lub słuchania bajki ćwiczy umiejętność radzenia sobie w niełatwej sytuacji, która uprzednio budziła jego lęk, ten zaś, zostaje zredukowany lub całkowicie zniesiony.

Podziękowania

W szczególności chciałabym podziękować dr hab. Ewelinie Kamińskiej-Ossowskiej, prof. US z Instytutu Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego za udzielenie mi wsparcia, cennych wskazówek oraz za konstruktywną krytykę. Podziękowania należą się również mojemu mężowi, który cierpliwie zajmował się naszą małą córeczką podczas pisania przeze mnie pracy.

³¹ Molicka M., *Kurek i Kwaczuś*, s. 30, [w:] Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 2..., s. 30.

³² Stąpór T., dz. cyt., s. 8.

Literatura

Moczia K., Godawa J., *Malowane słowem, gestem, oddechem... czyli koloroterapia na zajęciach terapeutyczno-rewalidacyjnych*, Chowanna, 1, 2009, s. 97-107.

Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 1, Media Rodzina, Poznań 1999.

Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, cz. 2, Media Rodzina, Poznań 2003.

Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Petryshkevych O., *Education via fairytale therapy*, www.creativeschool.com.ua/en/blog/vyhovannya-za-dopomogoyu-kazkoterapiyi-interv-yu-z-kazkoterapevtom-olenoyu-petrushkevych/2019 [data dostępu: 23.05.2023].

Scheschkwitz D., Biel-Głomb A., *200 lat „Teorii kolorów” Goethego*, www.dw.com/pl/200-lat-teorii-kolorow-C3%B3w-goethego/a-5951055 [data dostępu: 01.06.2023].

Stąpór T., *Chromoterapia. Leczenie kolorem*, Astrum, Wrocław 2000.

St. Clair K., *Sekrety kolorów*, St. Clair K., *Sekrety kolorów*, przeł. Wojtasik A., Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2022, s. 13.

Vachkov I.V., *Fairytale therapy today: determining its boundaries and content*, www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313969 [data dostępu: 23.05.2023].

Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomaganiania dziecka w rozwoju*, Difin, Warszawa 2015.

Elementy chromoterapii w wybranych bajkach terapeutycznych Marii Molickiej

Streszczenie

Bajkoterapia jest określana jako dziedzina naukowa o charakterze interdyscyplinarnym. Ma zastosowanie w medycynie, psychoterapii oraz pedagogice. Wywodzi się z biblioterapii i jest skierowana do dzieci od lat 4 do 9, które odczuwają lęk z różnych przyczyn, np. rozvodu rodziców, śmierci kogoś bliskiego, wizyty u dentysty, także lęk przed zagubieniem czy adopcją. Lęk jest nieodłącznym elementem życia człowieka i ma za zadanie przygotować go na możliwe zagrożenia, mobilizować do działania lub uwrażliwiać na relacje społeczne. Może on też być jednak przyczyną znaczącego zaniżenia poczucia wartości dziecka, hamować prawidłowy rozwój oraz zaburzać codzienne funkcjonowanie. Aby ułatwić dzieciom wizualizację bajki, stosuje się m.in. terapię kolorem, czyli tak zwaną chromoterapię jako wspomagającą metodę niekonwencjonalną. Praktykuje ją znana psycholożka i autorka licznych bajek terapeutycznych Maria Molicka. W niniejszej pracy została przedstawiona analiza kilku wybranych bajek Marii Molickiej, takich jak *Zagubiony Promyśzek* (lęk przed zagubieniem), *Mrok i przyjaciele* (lęk przed ciemnością), *Lustro* (lęk przed śmiercią), *Kurek i Kwaczus* (lęk przed adopcją). Teksty zinterpretowano pod kątem potencjalnego wpływu koloru na odbiór bajki, na wyobraźnię, pamięć, samopoczucie czytelnika i redukcję danego lęku dziecka. Omówiono oddziaływanie danego koloru na głównego bohatera bajki oraz na odbiorcę identyfikującego się z opisaną postacią. Pracę podsumowują wnioski z analizy wyżej wymienionych utworów.

Słowa kluczowe: kolor, bajka, dziecko, lęk, terapia

Znaczenie języka bajki w zachowaniu tożsamości kulturowej mniejszości romskiej mieszkającej w Polsce

1. Wprowadzenie

Mówiąc czy pisząc o mniejszościach narodowych i etnicznych, nie można pominąć faktu ich obecności we współczesnym świecie niemal wszędzie. Jej przedstawiciele są dostrzegani w różnych państwach, często przez pryzmat języka czy kultury. Zachowanie tożsamości grupy jest możliwe właśnie dzięki zachowaniu języka i jego transmisji na kolejne pokolenia. Stąd od najmłodszych lat powinna następować transmisja tożsamości przodków, a język stanowi istotny pas transmisyjny tej tożsamości. Dlatego tak ważne okazuje się obcowanie dzieci od najmłodszych lat z różnymi formami przekazu języka przodków, a bajki/baśnie czy legendy są najlepszym narzędziem do tego typu działań wśród najmłodszych przedstawicieli kolejnych pokoleń w grupach etnicznych.

2. Tożsamość etniczna – jej istota

Według *Słownika języka polskiego* tożsamość oznacza *bycie tym samym, identyczność*². Z definicją tożsamości ściśle wiąże się również zagadnienie narodu. W literaturze przedmiotu można znaleźć liczne definicje, jednak jak zauważa Antonina Kłoskowska, różnorodność koncepcji jest zależna *od momentu historycznego, tradycji i aktualnej sytuacji danej zbiorowości narodowej, poziomu jej oświaty i postaw etycznych*³. Joanna Kurczewska zwraca przy tym uwagę, że

*wszyscy badacze reprezentujący różne dyscypliny humanistyki są zgodni co do tego, że naród to dynamiczna wspólnota ponadstanowa, ponadwarstwowa i ponadklasowa o charakterze historycznym, wyposażona w cechy (warunki) obiektywne (np. terytorium, państwo, język) i przymioty subiektywne wyrażające się w świadomości przynależności do wspólnoty, przy czym znaczenie czynnika świadomościowego w czasach współczesnych rośnie*⁴.

A zdaniem Jerzego Szackiego

*naród, którego organem ma być państwo narodowe, może być [...] pojmowany [...] jako kształtująca się dzięki przemianom politycznym i społecznym wspólnota obywateli (Schnapper, 1994), tworzących jedność niezależnie od dzielących ich skądinąd różnic pochodzenia i kultury, już to jako przedpolityczna w istocie wspólnota ludzi jednej kultury [...] lub nawet jako naturalna wspólnota krwi i ziemi*⁵.

¹ borlowska@ajp.edu.pl, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, ORCID 0000-0002-1711-9716.

² *Słownik języka polskiego*, t. 3, Szymczak M. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 519.

³ Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 15.

⁴ Kurczewska J., *Naród. Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999, s. 288.

⁵ Szacki J., *Państwo narodowe. Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, s. 81.

Oczywiście nie można rozpatrywać kwestii narodu bez zagadnienia etniczności. Zarówno

grupa etniczna oraz naród wydają się być pojęciami posiadającymi wspólne elementy, a także pewne zauważalne różnice. Łączy je przede wszystkim pochodzenie, język, a także kultura. Kulturowe idee odnoszące się do danej grupy etnicznej bądź też narodu zawierają mity o przeszłości, poglądy na temat cech posiadanych przez daną grupę czy naród oraz reprezentują stanowisko, że kultura determinuje grupę, więc może być ona zależna od języka, ubioru czy zwyczajów⁶.

Literatura przedmiotu podaje, że jest kilka czynników będących wyznacznikiem narodu. Podstawowym i najbardziej znaczącym jest język. Autorzy zwracają uwagę, że istotnym elementem wpływającym na naród poza językiem

jest także poczucie odrębności wobec innych narodów kształtowane przez czynniki narodowotwórcze, takie jak: symbole narodowe, barwy narodowe, historia narodu, a nawet legendarna świadomość pochodzenia. Ponadto do elementów kształtujących naród należy zaliczyć świadomość więzów krwi, stosunek do dziedzictwa kulturowego⁷.

Bazując na takim spojrzeniu, można jednocześnie zauważyć współcześnie, że większość państw europejskich [...] *ma charakter jednonarodowy, z mniejszościami narodowymi i etnicznymi⁸.*

3. Bajki romskie jako przykład transmisji tożsamości

Ludzie od dawien dawna snuli opowieści, które pozwalały m.in. na zapoznanie najmłodszych przedstawicieli z różnymi historiami. Najczęściej związane były z wydarzeniami, z jakimi zetknęła się grupa. Ubarwione często wielkimi zwycięstwami czy zdobyczami miały pokazać przedstawicieli grupy jako bohaterów. Ale przekazywały też inne treści, mówiąc o miłości, przyjaźni czy doświadczeniach. Były źródłem informacji dla dziecka. Jak podkreśla Krystyna Zabawa,

korzyści płynących z poznawania rodzimych legend i baśni nikt nie kwestionuje. Zajmują one istotne miejsce w programach nauczania. Tymczasem znajomość ich wśród dzieci i młodzieży jest niewielka. Być może przyczyna tkwi w tym, że długo istniały one w przekazach ustnych, opowiadane przez babcie, mamy i nianie (Wanda Chotomska w przedmowie do własnego wydania polskich legend pisze, że usłyszała je właśnie od babci). Dziś tradycja takich opowieści zanika. Pozbawione bliskiego i kochanego pośrednika lektury dzieci, zmuszone do zbiorowego odbioru przekazu, najlepiej odbieranego w intymnej i bezpiecznej atmosferze domu, nie potrafią zaangażować się weń emocjonalnie. To niewątpliwie wyzwanie dla pedagogicznych umiejętności i wyczucia wychowawców⁹.

⁶ Róg M., Róg D., *Literatura dziecięca jako element kształtowania poczucia tożsamości narodowej i bezpieczeństwa kulturowego*, Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy, t. 17, Wilno, Litwa, 2017, s. 360.

⁷ Tamże, s. 361.

⁸ Szerzej: Oniszczuk J., *Określenie państwa współczesnego*, [w:] Oniszczuk J. (red.), *Współczesne państwo w teorii i praktyce. Wybrane elementy*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2008, s. 44.

⁹ Zabawa K., *Literatura dla dzieci w edukacji regionalnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 1-2, 2010, s. 55.

Często też mówimy o wystąpieniu tzw. luki w rodzinnym bajaniu, która raczej nie zostaje wypełniona przez atrakcyjne dla dzieci środki masowego przekazu: czasopisma, radio, telewizję, film, gry komputerowe. Rodzime wątki są w nich wypierane przez kolejne wersje, mniej lub bardziej udane, wątków klasycznych, uniwersalnych¹⁰.

A jak rozumiemy baśń czy bajkę dzisiaj? Nowy słownik pedagogiczny Wincentego Okonia bajkę i baśń traktuje zamiennie. Definiuje je jako

opowiadanie o treści osnutej na fantazji: zmyśleniu, podaniu lub legendzie. Bajka jest produktem twórczości ludowej, bądź produktem pióra wybitnych niekiedy pisarzy. [...] Bajka zajmuje szczególnie dzieci w wieku 5-9 lat, sprzyjając rozwojowi ich wyobraźni, ich życia uczuciowego, kształtując poczucie sprawiedliwości; ułatwia także poznanie świata, dzięki bajce bowiem dzieci umacniają się w swoich przekonaniach o cechach rzeczywistych świata realnego¹¹.

Oczywiście współcześnie przed bajką stają liczne wyzwania związane z rozwojem technologii, multimediiów, ale też prezentacją treści. Czy w związku z tym bajka/baśń w postaci książki ma jeszcze szansę zaistnieć w przestrzeni współczesnych dzieci otoczonych multimediami?

4. Język mniejszości etnicznej

Analizując dotychczasowe przypadki z historii, można znaleźć liczne przykłady doświadczenia przez przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych różnych aktów dyskryminacji, braku tolerancji, a nawet licznych prześladowań. Dlatego też

społeczność międzynarodowa w szeregu aktów prawa międzynarodowego zawarła gwarancje poszanowania kultury, języka, odrębności obyczajów. Konstytucje i ustawodawstwo współczesnych państw europejskich gwarantują na ogół wolność zachowania i rozwoju własnego języka, obyczajów, tradycji i kultury, swobodę tworzenia własnych szkół, a także prawo do udziału w życiu politycznym. Gwarancje prawne będą jednak niczym, jeżeli rodzice nie zadbają o wychowanie swoich dzieci w duchu własnego narodu, nie będą dbać o rozwój języka i kultury. Podstawową gwarancją utrzymania tożsamości narodowej i kultywowania tradycji jest nauka języka i poznawanie literatury¹².

Należy podkreślić w tym miejscu, że język jest tylko jednym ze środków kulturowej odrębności Romów. W artykule skoncentrowano się właśnie na języku, by zwrócić uwagę na istotny aspekt transmitowania tożsamości na kolejne pokolenia Romów. Dodatkowo warto podkreślić, że dopiero niedawno doczekał się on formy pisanej. Forma ustna stanowiła jeszcze kilkadziesiąt lat temu podstawową formę przekazu. Stąd tak ważne jest, by zachować ten język również w formie pisanej dla kolejnych pokoleń. Dodatkowo próba prezentacji baśni w języku polskim i języku romskim jednocześnie jest interesującą formą przekazu.

W licznych publikacjach podkreśla się, że jednym z najważniejszych narzędzi podtrzymywania kultury i jednocześnie pasem transmisyjnym tożsamości jest język. Język ojczysty jako tworzywo narodowej literatury przechowuje i odzwierciedla całość histo-

¹⁰ Tamże.

¹¹ Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 36.

¹² Róg M., Róg D., dz. cyt., s. 358.

rycznych doświadczeń wspólnoty, która się nim posługuje. [...] język (z małymi wyjątkami) jest podstawowym elementem narodotwórczym i jednocześnie podstawowym elementem bezpieczeństwa kulturowego¹³. Sam język jest podstawą kultur narodowych, ponieważ jest elementem komunikowania się ludzi, a także powstawania przekazu w formie pisemnej¹⁴. Jednak proces przyswajania języka ojczystego rozpoczyna się w rodzinie. To w domu rodzinnym rozpoczyna się proces obcowania z językiem ojczystym, który stanowi podstawę kształtowania się tożsamości narodowej, a w konsekwencji umożliwia zachowanie kultury przodków, wpływając na poczucie bezpieczeństwa kulturowego¹⁵. Ten tzw. język macierzy, pierwszy jest językiem kształtującym kolejne pokolenia w duchu dorobku poprzednich pokoleń.

Zdaniem Mirosława Sobeckiego

literatura i jej fizyczny nośnik – książka – od zarania dziejów stanowiły jeden z fundamentów definiowanych kulturowo społeczności. Kiedy sięgamy w najodleglejszą przeszłość związaną z istnieniem ludzkiej kultury, kiedy szukamy źródeł naszych kulturowych archetypów, zawsze pojawia się słowo pisane. [...] Starożytna Grecja, a później antyczny Rzym z plejadą bogów i mitycznych motywów od Renesansu stanowią ważny element budowania wspólnoty kulturowej w instytucjach odpowiedzialnych za kulturalizację. Oczywiście dominującą rolę odgrywa tu szkoła, która w sposób zorganizowany i celowy może realizować misję w tym zakresie. Niemniej dużą rolę mają także działania pozaszkolne związane z aktywnością środowiskową, zwłaszcza w obszarze upowszechniania kultury i animacji kulturowej, które tak silnie zawsze były związane z pedagogiką społeczną¹⁶.

Bez względu na liczne zmiany, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, zmian w wyglądzie czy formie książki, to, co pozostało, jej zawartość, to słowo pisane¹⁷. Dlatego tak ważnym elementem okazało się podjęcie próby zachowania w formie pisanej również języka romskiego.

Pytanie o dziedzictwo przodków to przede wszystkim pytanie o zachowane symbole, które będą oddawać obraz tego dziedzictwa. Jak podkreśla Mirosław Sobecki,

o tym, czy jakiś element dziedzictwa znajdzie się w puli symboli, które w przypadku konkretnej jednostki będą decydowały o jej poczuciu przynależności do określonej zbiorowości kulturowej, ale także o uwewnętrznieniu fragmentu dziedzictwa kulturowego, do którego ów symbol się odnosi, decydują procesy internalizacji symbolu jako wartości. Uznawanie przez jednostkę jakiegoś symbolu za znaczący (w wymiarze aksjologicznym) w odczuwaniu przez nią przynależności grupowej wiąże się z procesem oddziaływań pedagogicznych o charakterze kulturalizacyjnym¹⁸.

¹³ Tamże, s. 364.

¹⁴ Tamże, s. 367.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Sobecki M., *Miejsce książki i literatury w kształtowaniu tożsamości kulturowej w Europie Środkowej i Wschodniej. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, [w:] Segiet K., Słupska K. (red.), *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 51.

¹⁷ Orłowska B.A., *Książka po lemkowsku – tracona czy utracona wartość...*, [w:] Segiet K., Słupska K. (red.), *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 125.

¹⁸ Sobecki M., dz. cyt., s. 51-52.

Zdaniem autora materialnymi artefaktami kulturowymi są m.in. książki i literatura. To one wskazują dorobek przodków poprzez zapisane treścią strony. Pozwala to na zapoznanie dzieci m.in. z historią grupy pochodzenia, jej tradycjami czy dorobkiem kulturowym¹⁹.

Beata A. Orłowska zwraca przy tym uwagę, że książki mają liczne funkcje, a jedną z nich jest istotna rola w procesie transmisji i zachowania tożsamości grupy etnicznej, którą członkowie starają się podtrzymać²⁰. W przypadku przedstawicieli mniejszości

jest to o tyle istotne, że książka stanowi między innymi źródło wiedzy o ludziach, ich tradycjach, tożsamości. Zapisana w języku przodków może dać szansę na poznanie korzeni własnej grupy pochodzenia. Stanie się jednak tak tylko wtedy, kiedy będziemy posługiwać się językiem, którym jest napisana. A może się zdarzyć, że jest to język odmienny od tego, którego używamy na co dzień²¹.

Jan Czaja podaje, że obecnie w oficjalnym obiegu jest 164 definicji kultury²². Jak zwraca uwagę Jerzy Wiatr, *pojęcie kultury należy do wieloznacznych w nauce oraz takich, które używane są w terminologii naukowej inaczej niż w języku potocznym²³*. Jan Pruszyński zdefiniował kulturę jako *zarówno całokształt dorobku duchowego, intelektualnego i materialnego, stworzonego wysiłkiem jednostek i zbiorowości ludzkich, zachowanego i utrwalonego, jak i stosunek do jego komponentów²⁴*. Z przytoczonej definicji można wywnioskować, że ważne są nie tylko poszczególne elementy dziedzictwa niematerialnego i materialnego, ale także (a może przede wszystkim) również podejście członków grupy do poszczególnych elementów.

Omawiając zagadnienie dotyczące zachowania tożsamości mniejszości etnicznej, nie można pominąć kwestii bezpieczeństwa kulturowego, a w nim etnobezpieczeństwa. Kazimierz Malak zwraca uwagę, że *bezpieczeństwo [...] jest kategorią abstrakcyjną i funkcjonuje wyłącznie w teorii oraz mowie potocznej²⁵*. W związku z tym jak mamy je rozumieć?

Zdaniem Jana Czai

pojęcie bezpieczeństwa kulturowego jest stosunkowo nowe, choć historia potwierdza, że realne i doskonale znane. Zagrożenia dla kultury istniały od wieków (wręcz tysiącleci) i były skutkiem najazdów zbrojnych, podbojów kolonialnych (a nawet odkryć geograficznych) oraz spotkań kultur, często doprowadzających do dominacji kulturowej i zniszczenia kultur niekoniecznie niższych, choć zapewne mających słabsze zaplecze w postaci oręża zbrojnego. Niekiedy kultury etniczne były niszczone [...] w toku historycznych procesów tworzenia państw narodowych [...]²⁶.

¹⁹ Zob. Sobecki M., dz. cyt., s. 61.

²⁰ Zob. Orłowska B.A., *Książka po lemkowski – tracona czy utracona wartość...*, s. 125 i nast.

²¹ Tamże, s. 125-126.

²² Czaja J., *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2008, s. 19.

²³ Wiatr J.J., *Socjologia polityki*, Europejska Szkoła Wyższa Prawa i Administracji, Warszawa 2009, s. 174.

²⁴ Pruszyński J., *Dziedzictwo kultury Polski, jego straty i ochrona prawna*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2001, s. 61-62.

²⁵ Malak K., *Bezpieczeństwo jako kategoria i zjawisko społeczne*, Piotrkowskie Zeszyty Międzynarodowe, 2, 2007, s. 91.

²⁶ Czaja J., dz. cyt., s. 32.

Biorąc pod uwagę współczesne zagrożenia, nie da się nie wspomnieć o zagwarantowaniu etnabezpieczeństwa²⁷ przedstawicielom grup mniejszościowych.

By tożsamość została zachowana, to szczególnie w przypadku przedstawicieli mniejszości nie należy zapominać o kwestiach gwarancji, czyli swoistego etnabezpieczeństwa. Jego zachowanie pozwoli na podtrzymywanie, ale też transmitowanie tożsamości na kolejne pokolenia. Jest to ważne, gdyż bezpieczeństwo jest podstawą egzystencji człowieka. A ściśle powiązanie go z grupą mniejszościową pozwala uściślić tę kwestię²⁸.

5. Bajki/baśnie w języku mniejszości

Patrząc z perspektywy przedstawicieli mniejszości, ważnym elementem transmisji jest język. To w języku mniejszości przygotowuje się obecnie publikacje, by transmisja tożsamości mogła się dokonać. Współcześnie oczywiście nie jest to zadanie łatwe. Każda mniejszość stara się na swój sposób zachować i przekazać tożsamość, a baśnie/bajki czy, szerzej, literatura może być idealnym narzędziem do zaciekawienia historią grupy szczególnie najmłodszego pokolenia.

Wartym uwagi przykładem transmisji kulturowej za pośrednictwem bajek/baśni jest przykład Romów. Jedną z dostępnych publikacji przybliżających baśnie cygańskie jest publikacja Zenona Gierały pt.: *Cygańskie srebro. Baśnie polskich Cyganów nizinnych*. Paramisi, czyli baśnie. Jest to jednak trudny obszar do eksploracji. Jak zwraca uwagę sam autor,

zawile są ścieżki baśni cygańskiej, tak jak zawile były drogi i dróżki, którymi wędrowali Cyganie. Podzieleni na klany i taboro opowiadali je i przekształcali według własnego uznania. Toteż odszukanie oryginalnych bajek polskich Cyganów nizinnych i odtworzenie ich w pierwotnej formie jest chyba już dzisiaj niemożliwe. [...] Problem w tym, iż z upływem lat baśnie te wymieszały się i wtopiły w rodzime baśnie polskie²⁹.

Konsekwencją tych zmian jest często brak możliwości wyodrębnienia treści cygańskich z tych baśni. Gierała zwraca uwagę, że

doszukiwanie się w nich egzotyki ludu, który przed wiekami wyruszył z Indii, a do Polski przybył za czasów Władysława Jagiełły, jest niezwykle trudne. Odrębny język i zwyczaje, brak znajomości pisma sprawiły, że całe pokolenia Cyganów/Romów odchodziły bez śladu. I tylko trwałości tradycji cygańskiej należy zawdzięczać, że niektóre z tych opowieści jeszcze się zachowały³⁰.

Prezentowane przez autora baśnie wprowadzają czytelnika w dawny świat Romów. Pozwalają też przybliżyć dzieciom i młodzieży np. dawne profesje wykonywane przez Romów (np. baśń pt.: *Było nie było...*)³¹. Prezentują historię grupy, ich dawny wędrowny

²⁷ Szerzej na temat etnabezpieczeństwa m.in. w publikacji Orłowska B.A., *Pedagogika bezpieczeństwa a etnabezpieczeństwo młodzieży polskiej na Litwie*, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2022.

²⁸ Orłowska B.A., *Etnabezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki*, [w:] Skorupska-Raczyńska E., Uchto H. (red.), *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. 9, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2021, s. 95.

²⁹ Gierała Z., *Cygańskie srebro. Baśnie polskich Cyganów nizinnych*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013, s. 5.

³⁰ Tamże, s. 5.

³¹ Tamże, s. 9-12.

tryb życia (np. bajka pt.: *O królu Persów i muzykantach Luri*)³². W baśniach tych również pokazywane były stosunki społeczne panujące między Romami i nie-Romami. Czytając baśnie spisane przez Z. Gierałę, można zapoznać się nie tylko ze światem wróżek i duchów, ale przede wszystkim najmłodszy mogą zapoznać się z tradycją wędrowania Romów. Nawiązywanie do otaczającego świata pokazuje silny związek Romów z przyrodą i podkreśla ich dawne życie w ścisłej symbiozie z otoczeniem jak np. w bajce pt.: *Cygański las*³³. Przytoczone przykłady zwracają uwagę na ważne obszary dawnego życia Romów, które było znane ich dziadkom i pradziadkom, a dla współczesnego pokolenia już jest tylko opowieścią czy wspomnieniem. Stąd tak istotne jest zachowanie i przekazywanie przedstawicielom kolejnych pokoleń młodzieży romskiej tych informacji. Jak wspominał Cyprian Kamil Norwid, że *aby drogę mierzyć przyszłą, trzeba koniecznie pomnieć, skąd się wyszło!*³⁴. Bez poznania przeszłości nie jesteśmy w stanie planować przyszłości. Stąd konieczność transmitowania treści kulturowych na kolejne pokolenia.

Jak podkreśla Edward Dębicki³⁵, jeden z najbardziej znanych Cyganów w Polsce i nie tylko,

*język romski posiada wiele odmiennych dialektów w zależności od szlaków wędrówek i środowiska, w jakim Romowie przebywali. Jako jeden z niewielu na świecie nie ma swojej pisemnej formy, posługuje się alfabetem polskim i przekazywany jest w ustnej formie z pokolenia na pokolenie. Poezja, muzyka przysłowia, wspomnienia, baśnie romskie to wciąż najsłabiej zachowany element dorobku i dziedzictwa kulturowego Romów. Brak zapisów tego dorobku w języku romskim sprawił, że ulega on nieuchronnym przekształceniom i zanikowi. Dlatego, w trosce o jego zachowanie, bajki napisane są również po romsku*³⁶.

Przykład zapisu jednej z bajek z języku polskim i romskim pokazuje, jak ważne jest, by kolejne pokolenia uczyły się w obu językach. Baśń nosi tytuł *Młody wiatr (Terno bałwał)*.

*Był ładny poranek. Słońce wyniosło się wysoko niebie i zaczęło ogrzewać ziemię. Wszystko budziło się do życia, tylko młodziutki wiatr jeszcze smacznie spał. Nagle, nad drzewami przeleciał stary wiatr i zdenerwowany z wielką złością zatrzepotał gałęziami drzew tak mocno, że aż malec zerwał się na równe nogi*³⁷.

I dalej, na kolejnych stronach czytelnik znajdzie tekst tej samej bajki w języku romskim:

Isus śukar nijatytku taśarla. Kcham vyligirdza pes hućes pe boliben leja pchuv te otackireł, saro syr jakchasa ty ryseł. Saro dzyngavehys pes ki dzyjyypen i pe pchuv

³² Tamże, s. 13-17.

³³ Tamże, s. 47-53.

³⁴ Norwid C.K., *Pisma wybrane*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968.

³⁵ Edward Dębicki urodził się w Kałuszu (woj. stanisławowskie). Dzieciństwo i lata młodości spędził w taborze. Wędrował z krewnymi z muzykalnych rodzin Krzyżanowskich, Wajsów i Korzeniowskich. W czasie okupacji wraz z rodzicami przebywał w polskiej i rosyjskiej partyzantce na Wołyniu. Tabor, z którego wywodzi się E. Dębicki, wyróżniał się spośród innych taborów – zawsze towarzyszyła mu muzyka i poezja, posiadał znakomitych muzyków oraz żyła w nim również Papusza, ciotka artysty (znana poetka cygańska), był to wyjątkowy wołyńsko-artystyczny tabor Cyganów polskich.

³⁶ Dębicki E., *Zagubiona Droga. Cygańskie bajki po polsku i romsku*, Wydawca Stowarzyszenie Twórców i Przyjaciół Kultury Cygańskiej im. Papuszy w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2016, słowo wstępne.

³⁷ Tamże, s. 8.

dzyvel. Ne ternoro bałwał gudles sovelys. Angil šere rukchengire pszenašća pchuro bałwał-dat bałvslengrio. Kuty rozcholisija kaj terno bałwał sovel. Zorašes popchurdyja rukchengire šerenca kaj patrynia te grenzy pchadžonyš³⁸.

Już te dwa krótkie fragmenty pokazują, jak różnorodny jest to język i jak istotne jest współcześnie utrwalenie go w postaci drukowanej. Bez tego nastąpi powolny zanik znajomości języka romskiego i kolejne pokolenia w coraz mniejszym stopniu będą się posługiwały nim na co dzień. Trwałość języka pozwala na trwałość przekazu tożsamości. Bajki/baśnie pozwalają w formie dwujęzycznej dotrzeć do najmłodszych, przekazać im język przodków i jednocześnie zaprezentować tekst w języku polskim, by był bardziej zrozumiały.

Czy jest to słuszne? Warto się nad tym zagadnieniem pochylić. Gierała zwrócił uwagę, że podczas rozmów z Cyganami/Romami usłyszał, że baśń romska *tak łatwo i pięknie opowiada się po cygańsku i tak trudno po polsku – rządzi się swoimi osobnymi prawami³⁹*. Jego tom pt.: *Cygańskie srebro* jest zbiorem 43 baśni powiązanych wspólnym motywem cygańskiego chłopca. Jak zwraca uwagę sam autor, książka *jest po części światem dawnych wyobrażeń i wspomnień Cyganów, po części pełną fantazji i przygód opowieścią⁴⁰*.

W innej publikacji możemy przeczytać, że *romska baśń nie powstała w zaciszu pracowni bajkopisarza. Urodziła się przy blasku ogniska na leśnej polanie, pod dziurawym płótnem namiotu, a jej urodzinom patronował księżyc. [...] Uczyla świata, rozwijała wyobraźnię, łagodziła lęki, słowem, czyniła wszystko to, co powinna czynić baśń⁴¹*.

W baśniach romskich możemy odnaleźć świat, w którym żyli Romowie/Cyganie i który jest już przeszłością. Przymusowe osiedlenie Romów/Cyganów spowodowało, że zakończyła się ich wędrówka, a wraz z nią pewien etap cygańskiego życia odszedł bezpowrotnie. To właśnie z tamtego okresu jest wiele baśni/bajek pokazujących tęsknotę za dawnym życiem. Jeden z autorów zwraca uwagę, że

romska baśń, jak żadna inna na tym świecie, wędrowała wraz z romskimi taborami, odwiedzała różne kraje, wsie i miasta. Wędrowała i przyswajała sobie wątki z baśni różnych narodów, a że była szczodra, odjeżdżając z Romami, pozostawiała po sobie ślady w postaci bohaterów i opowieści o nich, które przeniknęły do najróżniejszych ludowych bajął, klechd i ballad⁴².

Stanowi to dodatkową wartość, gdyż pozwala pokazywać wspólne elementy łączące różne narody.

Tom baśni romskich E. Dębickiego zawiera w sobie dwadzieścia krótkich baśni, które zgodnie z deklaracją autora są dwujęzyczne – w języku polskim i romskim. Treść baśni dotyka codziennego życia Cyganów, wspominając o wietrze, lesie wodzie, zwierzętach czy innych ludziach. To dzięki baśniom dzieci mogą dowiedzieć się o dawnych, wędrownym życiu Cyganów i zapoznać się z językiem przodków. Interesująca narracja i bogato ilustrowana książka wprowadza najmłodszych w dawny świat Romów. Dzięki

³⁸ Tamże, s. 12.

³⁹ Gierała Z., dz. cyt., s. 6.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Stahiro Stankiewicz S., *Paramisi Romane Baśnie Romskie*, Wydawca Centralna Rada Romów w Polsce Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów Council of Polish Roma, Białystok 2008, s. 5.

⁴² Tamże.

temu jeden z najważniejszych aspektów tożsamości, jakim jest język, ma szansę na przetrwanie. Dwujęzyczne baśnie dają dzieciom romskim szansę na lepsze rozumienie własnego języka, przekaz pojęć, które często już nie funkcjonują w codziennym obiegu. Jednocześnie dziecko ma możliwość zapoznania się z treścią bajki w języku polskim. Dla Romów jest to drugi język, którego dzieci uczą się często dopiero w przedszkolu czy w szkole. Dlatego też prezentacja baśni w takim układzie jest dobrym pomysłem na dwujęzyczność dzieci romskich. Pozwala na jednoczesne transmitowanie elementów kulturowych przodków i zrozumienie bajek/baśni przez nie-Romów. Poprzez taką prezentację bajek/baśni stają się one swoistym łącznikiem społeczności mniejszości z większością.

Edward Dębicki podkreśla też, że *bogata kultura Romów, wzbogacona wędrownymi, którą odnajdujemy w tańcu, muzyce, czy poezji, zawarta jest również w baśniach, dlatego postanowiłem je utrwalić i zachować dla kolejnych pokoleń Romów i nie-Romów*⁴³.

Zawarte w przykładowych baśniach/bajkach treści dotyczące historii Romów, ich codziennego życia dawniej czy związku z przyrodą zwracają uwagę na istotny aspekt kulturowy. Dzięki zapoznawaniu dzieci z dorobkiem grupy będą one w stanie zrozumieć historię swojej rodziny i określić bardziej świadomie swoje miejsce w szerszej społeczności. Jako ludzie jesteśmy częścią większej społeczności, ale jednocześnie ważny jest dla nas związek z grupą pochodzenia. To dzięki uczestnictwu w różnych działaniach grupy kształtowane są w nas właściwe postawy dotyczące m.in. tradycji, poszanowania dorobku i kultury przodków, konieczności zachowania tego dorobku dla kolejnych pokoleń i przekazania go poprzez transmisję kulturową. Podobnie jest u Romów. Dla nich najbardziej wymownym obszarem związanym z transmisją kulturową jest obecnie muzyka. Działalność zespołów muzycznych pozwala poprzez muzykę przemawiać do kolejnych romskich przedstawicieli i ich nie-romskich współmieszkańców. Jest ona ważnym ogniwem w procesie zachowania dorobku kulturowego Romów w formie muzyczno-językowej.

6. Podsumowanie

Rodzina jako środowisko pozaszkolne stanowi ważny pas transmisyjny w przypadku przekazywania tożsamości. Co istotne, warto jest wspierać w tym zakresie [...] *rodziców – świadomych, kompetentnych i zmotywowanych do działań w sferze budowania tożsamości kulturowej na bazie kulturowego dziedzictwa* [...] ⁴⁴. Wspomóc ten ważny element związany z tożsamością mogą właśnie bajki/baśnie prezentujące historię grupy mniejszościowej, z której wywodzi się dziecko. Dawniej opowiadane przez rodziców czy dziadków, dziś mogą znaleźć się na stronach książek. Opublikowane dwujęzycznie dają szansę dodatkowo na przetrwanie języka i jego transmisję na kolejne pokolenia. Rodzina jako jeden z pasów transmisyjnych stanowi ważne ogniwo zachowania tożsamości w grupie mniejszościowej. Bez wsparcia i świadomie podejmowanych działań nie będzie to możliwe.

Sobecki podkreśla, że [...] *kluczowym wydaje się nadawanie znaczenia literaturze jako ważnej sferze budowania wielowymiarowej tożsamości kulturowej* [...] ⁴⁵.

Warto przy tym pamiętać, że *literatura dziecięca od swych początków sięgała do ludowości, baśniowości, poruszała istotne, aktualne kwestie. Mimo upływu lat i zmian,*

⁴³ Dębicki E., dz. cyt., słowo wstępne.

⁴⁴ Sobecki M., dz. cyt., s. 63.

⁴⁵ Tamże, s. 63-64.

jakie zaszły w tej dziedzinie, wiele kwestii pozostaje niezmiennych, ponadczasowych⁴⁶. Warto jest więc utrzymywać ten kanał przekazu i transmisji tożsamości, gdyż ten rodzaj literatury dotyczy grupy najmłodszych przedstawicieli grupy mniejszościowej. W artykule przedstawiono przykład Romów, ale sama idea dotyczy również przedstawicieli innych grup mniejszościowych funkcjonujących w Polsce, m.in. Łemków⁴⁷. Na koniec może jeszcze pojawić się pytanie, dlaczego baśnie/bajki, a nie inna literatura? Przytoczone powyżej fakty pokazały, że skoro język nie był przekazywany w formie pisanej czy drukowanej, a tylko ustnie, to trudno było o inną formę przekazu. Zawarte w baśniach przykłady życia i historii Romów są ważnym elementem wprowadzania przedstawicieli kolejnych pokoleń w świat grupy pochodzenia.

Literatura

- Czaja J., *Kulturowe czynniki bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2008.
- Dębicki E., *Zagubiona Droga. Cygańskie bajki po polsku i romsku*, Wydawca Stowarzyszenie Twórców i Przyjaciół Kultury Cygańskiej im. Papuszy w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2016.
- Gierała Z., *Cygańskie srebro. Baśnie polskich Cyganów nizinnych*, Kielce 2013.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kurczewska J., *Naród. Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Malak K., *Bezpieczeństwo jako kategoria i zjawisko społeczne*, Piotrkowskie Zeszyty Międzynarodowe, 2, 2007, s. 91-95.
- Norwid C.K., *Pisma wybrane*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Oniszczyk J., *Określenie państwa współczesnego*, [w:] Oniszczyk J. (red.), *Współczesne państwo w teorii i praktyce. Wybrane elementy*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2008, s. 41-61.
- Orłowska B.A., *Etnobezpieczeństwo mniejszości a tożsamość jednostki*, [w:] Skorupska-Raczyńska E., Uchto H. (red.), *Dziedzictwo kulturowe regionu pogranicza*, t. 9, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2021.
- Orłowska B.A., *Książka po łemkowsku – tracona czy utracona wartość...*, [w:] Segiet K., Słupska K. (red.), *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Orłowska B.A., *Pedagogika bezpieczeństwa a etnobezpieczeństwo młodzieży polskiej na Litwie*, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2022.
- Orłowska B.A., *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Wydawnictwo Lemko Tower, Strzelce Krajeńskie 2014.
- Pruszyński J., *Dziedzictwo kultury Polski, jego straty i ochrona prawna*, Wydawnictwo Zakamycze, Kraków 2001.

⁴⁶ Róg M., Róg D., dz. cyt., s. 369.

⁴⁷ Na temat transmisji tożsamości wśród kolejnych pokoleń Łemków można znaleźć informacje m.in. w publikacji B.A. Orłowskiej, *Transmisja tożsamości (Studium przypadku Łemków)*, Wydawnictwo Lemko Tower, Strzelce Krajeńskie 2014, i w innych artykułach autorki.

Róg M., Róg D., *Literatura dziecięca jako element kształtowania poczucia tożsamości narodowej i bezpieczeństwa kulturowego*, Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy, t. 17, Wilno, Litwa, 2017, s. 358-381.

Słownik języka polskiego, t. 3, Szymczak M. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

Sobecki M., *Miejsce książki i literatury w kształtowaniu tożsamości kulturowej w Europie Środkowej i Wschodniej. Perspektywa edukacji międzykulturowej*, [w:] Segiet K., Słupska K. (red.), *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 51-64.

Stahiro Stankiewicz S., *Paramisi Romane Baśnie Romskie*, Wydawca Centralna Rada Romów w Polsce Centrum Doradztwa i Informacji dla Romów Council of Polish Roma, Białystok 2008.

Szacki J., *Państwo narodowe. Encyklopedia socjologii. Suplement*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.

Wiatr J.J., *Socjologia polityki*, Europejska Wyższa Szkoła Prawa i Administracji, Warszawa 2009.

Zabawa K., *Literatura dla dzieci w edukacji regionalnej*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 1-2, 2010, s. 52-60.

Znaczenie języka bajki w zachowaniu tożsamości kulturowej mniejszości romskiej mieszkającej w Polsce

Streszczenie

Celem artykułu jest próba zaprezentowania wykorzystania baśni i bajek jako pasa transmisyjnego w procesie przekazu tożsamości. Jest to szczególnie istotne dla przedstawicieli mniejszości, która żyjąc wśród większości, zagrożona jest zanikiem tożsamości. Może to w konsekwencji doprowadzić do powolnego asymilowania się przedstawicieli mniejszości i zaniku tożsamości przodków. Stąd ważna inicjatywa podjęta przez przedstawicieli mniejszości skierowana do najmłodszych, by poprzez baśnie i bajki poznawać historię przodków, ich tradycje i kulturę. Takie podejście pozwoli na zachowanie bezpieczeństwa kulturowego, a w nim etnobebezpieczeństwa grupy mniejszościowej.

Słowa kluczowe: baśnie/bajki, mniejszość etniczna, etnobebezpieczeństwo

Obraz dorosłości ukazany w baśniach

1. Wprowadzenie

Dorosłość obejmuje większą część życia jednostki. Powszechnie uważa się, że dorosłym jest ta osoba, która przekroczyła określoną granicę wieku i osiągnęła pewien stopień dojrzałości. Według literatury przedmiotu dorosłość uznawana jest jako: stan, proces rozwoju psychicznego czy rozwoju społeczno-kulturowego. Dlatego też za osobę dorosłą przyjmuje się *jednostkę zdolną do samodzielnego zapewnienia sobie bytu i do wykonywania zadań społecznych*². *Dorosłym jest człowiek na tyle ukształtowany, że może być samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej*³. Według Tyszkowej dorosłość jest tą częścią życia człowieka, która *następuje po zakończeniu procesu wzrastania i biologicznego dojrzewania organizmu do pełnienia wszystkich istotnych funkcji życiowych*⁴.

Baśnie ukazują różne aspekty dorosłości oraz pewne wyzwania, które mogą się wydarzyć w życiu. Są to opowieści przeznaczone głównie dla dzieci, ale mają również znaczenie dla dorosłych czytelników. Obraz dorosłości w baśniach może być różnorodny, zależnie od konkretnej baśni i przekazu, jaki jest tam zawarty. W baśniach można znaleźć wspólne elementy narracyjne, wyznaczające wartości i cele, takie jak: mądrość, doświadczenie, odpowiedzialność, pokonywanie różnych trudności, szukanie swojego miejsca, rodzina. Dorosłość jest kojarzona z mądrością i doświadczeniem, które człowiek nabywa, mierząc się z trudnymi sytuacjami. W niektórych baśniach starsze postaci takie jak czarodzieje, mędrcy lub babcie są przedstawiane jako źródło mądrości i przewodnicy dla dzieci. Dorosłość manifestuje się odpowiedzialnością za swoje czyny i decyzje, bohaterowie baśni uczą się brania odpowiedzialności za swoje działania i ponoszenia odpowiedzialności za ich konsekwencje.

Baśnie uczą dzieci, że dorosłość wymaga pokonywania różnych trudności. Bohaterowie muszą stawić czoła przeciwnościom. To pokazuje, że dorosłość jest czasem działań i wzrastania dzięki pokonywaniu przeszkód. Wiele baśni opowiada historię bohaterów, którzy muszą zidentyfikować swoje prawdziwe miejsce w świecie. Towarzyszy temu temat samorealizacji, odkrywania naturalnego talentu, odnajdywanie swojej tożsamości i miejsca w społeczeństwie. Baśnie pokazują znaczenie miłości, zarówno w relacjach rodzinnych, jak i w związkach. Dorosłość jest przedstawiana jako okres tworzenia i utrzymywania zdrowych, pełnych miłości relacji z innymi ludźmi.

Warto jednak pamiętać, że obraz dorosłości w baśniach może się różnić, a każda baśń może mieć własny przekaz dotyczący dorosłości. To, jak dorosłość jest ukazywana w baśniach, zależy od intencji autora, kontekstu kulturowego i przesłania, które są przekazywane dalej.

¹ korneliakordiak@o2.pl, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski.

² Mościcka.

³ Szewczuk.

⁴ Tyszkowa.

2. Pojęcie baśni

Ludzie od zawsze przekazywali sobie różnorodne opowieści. Czynili to w formie opowiadań ustnych, które wypełniały im wolny czas. Po skończonej pracy siadali w kręgu przy świecy i najstarsza osoba z rodu, ponieważ to właśnie ona doświadczyła najwięcej życia, opowiadała historie. Opowiadała je młodszemu pokoleniu, ubarwiając je nieco. Niezależnie od tematu opowieści oddziaływała ona na odbiorcę. Dodawane elementy fantastyki pobudzały wyobraźnię słuchaczy. Przekazywane z pokolenia na pokolenie opowieści ludzi starszych ukazywały ich doświadczenie. I tak oto w krótkim zarysie powstawały bajki i baśnie, którymi także tłumaczono sobie zjawiska naturalne. Jednakże pomimo wspólnej genezy tych pojęć nie należy stosować ich zamiennie. Wiele osób nie odróżnia pojęcia baśni od bajki. Dzieci zwracają się do rodziców, by opowiedzieli im bajkę, a nie baśń. Oba te pojęcia mają wspólne pochodzenie od czasownika „bajać”, to znaczy zmyślać, fantazjować. Baśń przyjmuje się jako literacki odpowiednik „bajki magicznej”. Posiadają też wspólne cechy, którymi przede wszystkim są: ludowe pochodzenie, morał, wyrażenie mądrości życiowej ludzi zdobywanej drogą doświadczenia pokoleń, ponadczasowy charakter utworów oraz operowanie symbolami. To, co te pojęcia przede wszystkim różni, to forma.

Baśń jest utworem narracyjnym, a nie lirycznym. Jest dłuższa od bajki i jej grupą docelową nie są tylko dzieci. Operuje motywami fantastycznymi. Swoją popularność osiągnęła w epoce romantyzmu, dlatego ma takie cechy jak: tradycyjność, regularność, uniwersalność oraz pananimizm, które charakteryzowały tę epokę. *Bajka przemawia do rozumu słuchacza – baśń do jego uczucia*⁵. By bardziej podkreślić te różnice, przytoczę definicje obu tych pojęć. Według słownika języka polskiego baśń jest opowiadaniem o treści fantastycznej, z kolei bajka to krótki utwór, przeważnie wierszowany, o charakterze satyrycznym i dydaktycznym⁶. Baśnie wywodzą się z mitu, czyli z opowieści, która ukazuje wierzenia pierwotnej społeczności. Starożytne mity stanowiły wzór dla baśni. Dawały realistyczny obraz wcześniejszego świata. Dzięki mitom greckim jednostka poznaje ideał poświęcenia m.in. Prometeusza, który przyniósł ogień dla ludzi pogrążonych w mrokach. *Pierwszą formą była tzw. prabaśń, czyli baśń mityczna odzwierciedlająca pojęcia o otaczającym świecie, zwłaszcza o przyrodzie i stosunkach międzyludzkich*⁷. Pełniła ona funkcję prymitywnej literatury. Różniło ją od mitu to, że nie przekazywała prawd świętych i nie wyjaśniała ich funkcjonowania. W jej wątkach można znaleźć wachlarz uczuć ludzkich od niepożądanych do oczekiwanych. Chciwość – walka o władzę – jest to motyw niejednokrotnie występujący w baśniach, które ostatecznie ukazują, że zachowanie negatywne nie popłaca. Zło zostaje zawsze pokonane. Baśnie w głównej mierze ukazywały wyobrażenia ówczesnego człowieka o świecie.

Bajki z kolei mają charakterystyczne inne cechy, które różnią je od baśni. Zawierają elementy fantastyczne, takie jak magia, czarodzieje, wróżki, smoki itp. Skupiają się zwykle na bardziej realistycznych sytuacjach i postaciach, a więc są tworzone z nadprzyrodzonych czy magicznych elementów.

⁵ Wortman S., *Baśń w literaturze i w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1958, s. 13.

⁶ *Słownik Języka Polskiego*, Bańko M. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 90.

⁷ Smuszkiewicz A., *Literatura dla dzieci*, podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 231.

Baśnie przekazują wartość moralną lub symboliczną, mogą również zawierać morały, ale nie są one zawsze tak wyraźnie akcentowane. W baśniach występują takie postaci jak księżniczki, czarodzieje, smoki itp., bajki natomiast skupiają się na różnych postaciach, zarówno ludzkich, jak i zwierzęcych, które charakteryzują określoną rolę w fabule.

W baśniach pojawiają się magiczne rekwizyty, takie jak różdżki, czarodziejskie eliksiry, zaklęcia, latające dywany itp. Te elementy wprowadzają nadnaturalny aspekt do opowieści. Przedstawiają konflikt między dobrem a złem. Zły bohater, taki jak wiedźma lub zły czarownik, zostaje pokonany przez bohatera reprezentującego dobro. Bohaterowie baśni nierzadko muszą stawiać czoła różnym próbom i trudnościom, aby zwiększyć swój cel. Mogą to być zadania stawiane przez czarodzieja, nietypowe wyzwania do pokonania. Baśnie zwykle kończą się dobrze, dobro zwycięża nad złem, a bohaterowie odnoszą sukces. Pojawia się w nich motyw małżeństwa księżniczki z księciem, odzyskanie skradzionego skarbu lub odnalezienie szczęścia.

Baśnie pełnią różne funkcje, takie jak edukacja moralna, rozwijanie wyobraźni, przekazywanie wartości społecznych, a także dostarczanie rozrywki i przygód. Przykłady konkretnych baśni to *Kopciuszek*, *Jaś i Małgosia*, *Królowna Śnieżka*, *Czerwony Kapturek*, *Królowna Łabędzi* i wiele innych. W baśni są ukryte przesłania moralne, które mają na celu nauczanie wartości takich jak odwaga, uczciwość, pracowitość, trwałość i inne aspekty dobrych cech.

3. Pojęcie rytuału

Rytuał przejścia, znany również jako rytuał inicjacji, to ceremonia lub sekwencja symbolicznych działań, które oznaczają przechodzenie jednostki z jednego stanu lub etapu życia do drugiego. Rytuały przejścia są powszechne w różnych kulturach na całym świecie i mają na celu uczczenie i umocnienie zmiany w innych lub rolę jednostki w społecznościach. Pojęciem rytuału zajmował się van Genepp, który nazwał je i opisał jako sekwencje obrzędowe towarzyszące przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego⁸. Rytuał, jak za Edmundem Leachem powtarza Roy Rappaport, to twierdzenie wyrażone czynem⁹. Rytuały mają miejsce w życiu każdego człowieka, np. gdy jednostka przechodzi z jednej fazy do drugiej, z dziecka w osobę dorosłą, z kawalera w męża, z ucznia w nauczyciela itp. Rytuały mogą zawierać różne elementy, takie jak obrzędy, symbole, tańce, pieśni, modlitwy, inicjacje fizyczne lub duchowe. Pełnią wiele funkcji społecznych i psychologicznych, np.: umacnianie tożsamości społecznej, przetwarzanie wartości i tradycji, transformacja, integracja społeczna, w związku z tym, że w rytuale obok nowej roli jednostka jest uznawana i akceptowana przez społeczność w nowym kontekście. Rytuały przekazują wartości, normy społeczne i tradycję z pokolenia na pokolenie. Zgodnie z zasadą w rytuale jednostka uczy się oczekiwań, zasady i zachowania z nową rolą czy statusem.

Rytuały przejścia mają związek z transformacją głównego bohatera, który rozwija swoje umiejętności, zdobywa wiedzę, nabywa pewności siebie. Rytuały prowadzą również do integracji jednostki w społeczności, w ramach wspólnego systemu i wzmocnienia więzi międzyludzkich. Mogą one prowadzić do powstania, solidarności i współpracy.

⁸ Genepp A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006, s. 30.

⁹ Rappaport R., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2008, s. 69.

Przykładami rytuałów przejścia są m.in. chrzest, konfirmacja, ceremonie małżeńskie, ceremonie pogrzebowe, inicjacje wojowników, ceremonie inicjacji w plemionach itp.

W baśniach z kolei można znaleźć wiele symboli. Symbole te najczęściej związane są z rytuałem przejścia z fazy dzieciństwa do dorosłości. Rytuał ten jawi się w dwóch przestrzeniach: jako droga głównego bohatera i jako przestrzeń doświadczeń czytelnika, osoby słuchającej. Przygody przeżyte razem z głównym bohaterem wyzwalają różne emocje. Czytelnik może pośrednio, w bezpiecznej dla siebie przestrzeni, doświadczać emocjonujących zdarzeń. Razem z bohaterem doświadcza przemiany, własnego przejścia. Bruno Bettelheim dowodzi, że baśnie

odzwierciedlają wszystkie ważne etapy psychicznego i płciowego rozwoju oraz pomagają przejść przez trudy dorastania i osiągnąć wewnętrzną dojrzałość¹⁰. Baśnie budują zasoby osobiste [...]. Jeśli przyjmiemy, że rozwój jest procesem przekształcania się pod wpływem nowych doświadczeń, budowanie zasobów poprzez baśń polega na nabywaniu lub przekształcaniu schematów poznawczych odnoszących się do obrazu siebie i świata. Poprzez baśnie możemy pośrednio, zastępczo uczestniczyć w doświadczeniach innych, możemy je uwewnętrznić, tak że stają się własnymi¹¹.

W rytuale istotne są jego fazy. Jednostka, najczęściej na początku, zostaje wyłączona z fazy, w której się znajduje. Następnie jest w etapie zawieszenia pomiędzy dwoma światami: starym a nowym. Później dopiero następuje ponowne jej włączenie wraz z przyjęciem nowej tożsamości. Jak można zauważyć, w społeczeństwie akcentuje się różne fazy rytuałów, np. rytuały pogrzebowe skupiają się na odłączeniu jednostki, a chrzest czy ślub – na włączeniu. Mocno wyróżnia się faza przejściowa między dzieciństwem a dorosłością. Plemienne obrzędy przejścia były dla młodych ludzi wyzwaniem, próbą, pełną bólu i cierpienia. Miały one na celu ukazanie przejścia jako symbolicznej śmierci.

W baśniach ukazane jest tzw. *dotykanie śmierci*¹², czyli sytuacja kryzysowa, w której znajduje się bohater. Doświadcza on również symbolicznego wyłączenia, np. jest wygnany z domu, wyśmiewany (*Brzydkie Kaczątko*), umierają mu rodzice (*Kopciuszek*). Pojawia się również motyw konfliktu. W trakcie podróży zmieniają swoją osobowość, tożsamość. Po czasie prób, poniewierki, przygód (faza liminalna) następuje jakiś rodzaj włączenia: bohaterowie pokonują swoich przeciwników, zdobywają trony królewskie, mężów, żony, fortuny czy nawet (jak w *Dziewczynce z zapalkami*) zbawienie wieczne. Symbolicznie te zakończenia można odczytać jako osiągnięcie dorosłości.

4. Obraz dorosłości przedstawiony w baśniach

Baśnie prezentują różne aspekty dorosłości i mają ukryte przesłanie dotyczące tego, jakie cechy i postawy warto kultywować w dorosłym życiu. Dorosłość jest przedstawiana jako okres życia, w którym bohaterowie muszą wziąć odpowiedzialność za swoje czyny i podjąć odpowiednie decyzje. Baśnie pokazują, jak konsekwencje działań mogą mieć

¹⁰ Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne: znaczenie i doniosłość baśni*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1(49), 1980, s. 173.

¹¹ Tamże, s. 175.

¹² Molicka M., *Psychologiczne aspekty aksjologii baśni*, [w:] Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa*, Wydawnictwo Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2006, s. 110-122.

wpływ na życie. Podkreślają znaczenie wytrwałości i pokonywania trudności. Bohaterowie muszą pokazać siłę charakteru i determinację, aby osiągnąć sukces w obliczu różnych przeszkód. Baśnie promują dobre wartości moralne i uczą, że być dorosłym oznacza postępowanie w sposób uczciwy, szlachetny i sprawiedliwy. Bohaterowie, którzy podejmują dobre decyzje, stają w obronie słabszych. W baśniach pojawia się motyw samodzielności, w którym bohaterowie muszą radzić sobie w świecie, decydować i podejmować działania bez pomocy innych. Baśnie uczą, że bycie dorosłym oznacza zdolność do samodzielnego funkcjonowania. Bohaterowie przechodzą przez proces wzrostu i rozwoju, osiągając dojrzałość emocjonalną i duchową¹³. Muszą zmierzyć się z własnymi słabościami i nauczyć się radzić sobie z trudnościami. Warto jednak pamiętać, że baśnie są formą literacką, która zawiera fantastyczne elementy i uproszczone wizerunki dorosłości. Rzeczywistość dorosłości może być bardziej złożona i różnorodna niż przedstawiana w baśniach.

Rytuał przejścia, znany również jako inicjacja lub inicjacja dorosłości, jest ukazywany w baśniach jako ważny motyw. Rytuał przejścia odnosi się do przejścia jednostki z jednego stanu życia do drugiego, często związanego z wejściem w dorosłość. Wiele baśni przedstawia bohatera lub bohaterkę, którzy muszą stawić czoła różnym próbom i trudnościom, aby osiągnąć swoje cele. Te próby wymagają od nich siły, mądrości i odwagi, co symbolizuje ich gotowość do dorosłości. W niektórych baśniach bohater otrzymuje magiczne przedmioty, które symbolizują przekroczenie granicy między dzieciństwem a dorosłością. Te przedmioty mogą być kluczowe dla ich próby, ale jednocześnie wymagają odpowiedzialności i mądrości, aby ich właściwie używać. Czasami w baśniach bohater musi spotkać się z duchowym przewodnikiem lub mentorem, który pomaga im w przejściu z jednego etapu życia do drugiego. Ten przewodnik może dzielić się mądrością, udzielać wskazówek lub przekazać bohaterowi potrzebne narzędzia do przetrwania i rozwoju. W baśniach bohater musi zdobyć określoną moc lub umiejętność, która symbolizuje jego przemianę z dziecka w dorosłego. To zdobycie mocy jest wynikiem trudu, nauki i samoświadomości. W niektórych baśniach bohater przechodzi przez fizyczną lub wizualną transformację, która symbolizuje przekształcenie z dziecka w dorosłego¹⁴. Może to być zmiana wyglądu, stroju lub nawet postaci, która odzwierciedla gotowość do przejścia na wyższy poziom dojrzałości. Te elementy rytuału przejścia w baśniach mają na celu ukazanie procesu rozwoju i przemiany bohatera lub bohaterki. Przez pokonanie trudności, zdobycie mądrości i rozwój umiejętności bohaterowie odnajdują swoje miejsce w dorosłym świecie.

W psychologii rozwojowej etap ten nazywany jest *formowaniem własnej tożsamości*¹⁵. Związany jest z kreowaniem dorosłości na dwóch płaszczyznach. Pierwsza dotyczy dojrzenia biologicznego. Jednostka uzyskuje wówczas emocjonalną stabilność, akceptuje zmieniające się ciało (przemiana m.in. fizyczna bohatera/bohaterki). Dotyczy ono także określenia swojej hierarchii potrzeb. Druga płaszczyzna skoncentrowana jest na kształtowaniu społecznej tożsamości. Bohater, formowany przez społeczno-kulturowy kontekst rozwoju, określa, do jakiej grupy chce przynależeć. W tym przypadku główny bohater baśni identyfikuje się z dobrą stroną, chcąc pokonać zło. Jednakże należy pamiętać, że w celu osiągnięcia tego etapu młody człowiek (bohater baśni) będzie ryzykował, podejmo-

¹³ Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 40.

¹⁴ Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2009, s. 50.

¹⁵ Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo GWP, Sopot 2016, s. 247.

wał różnorodne próby. W tym przypadku będą one związane z przygodami, wyzwaniem, które pozwolą mu na wypełnienie zadań okresu adolescencji (dojrzwianie intelektualne, emocjonalne, społeczne, budowanie własnej filozofii życia, poszukiwanie autonomii, tożsamości płciowej i osobistej, akceptacji „zmieniającego się siebie”)¹⁶. W fazie cyklu życiowego można zauważyć, iż młodzi ludzie wytwarzają, a przede wszystkim konfrontują z rzeczywistością swoje dotychczasowe marzenia, które dotyczyły ich miejsca w świecie dorosłych (bohaterowie zmierzają się z rzeczywistością). Młodzi dorośli według Daniela J. Levinsona *poszukują i próbują tworzyć relacje między osobą doświadczoną (mentorem) a osobą niedoświadczoną*¹⁷ (w baśniach bohater spotyka duchowego przewodnika, który udziela mu rady). Charakterystyczny jest również w fazie początkowej dorosłości etap buntu, który widoczny jest również w baśniach. Młodzi sprzeciwiają się dotychczasowemu życiu, funkcjonującemu łądowi i go burzą. Można by stwierdzić, że dokonują rewolucji.

Przejdę teraz do przeanalizowania wybranych baśni pod kątem wyżej wymienionych elementów.

Baśń *Kopciuszek* nie przedstawia bezpośrednio rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość, ponieważ główna bohaterka pozostaje młodą kobietą przez całą historię. Niemniej jednak można dostrzec pewne elementy odniesienia do tej przemiany. *Kopciuszek* jest przedstawiony jako młoda kobieta, która musi wziąć na siebie odpowiedzialność za swoje obowiązki i codzienne życie, mimo trudności, z jakimi się boryka. Wykonywanie prac domowych, opieka nad siostrami przyrodnymi i dbanie o dom to zadania, które wymagają dorosłości i samodzielności. Dziewczyna musi stawić czoła trudnościom i próbom, zarówno w relacji z macochą i przyrodnymi siostrami, jak i w próbie uczestnictwa w królewskim balu. Ta próba wymaga wytrwałości, cierpliwości i determinacji, które są związane z dorosłością. Pomoc wróżki i transformacja *Kopciuszka* w piękną królewską postać może być odebrana jako symboliczna zmiana z niewidocznej, wykorzystywanej osoby w pewną siebie, piękną i docenianą kobietę. To symbolizuje odnalezienie swojego miejsca w świecie dorosłych i osiągnięcie pełni swojego potencjału. *Kopciuszek* musi uwierzyć w swoje możliwości, pomimo trudności i nieprzychylnego traktowania ze strony innych. Przewyciężenie niskiego poczucia własnej wartości i odzyskanie pewności siebie jako ważne elementy rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość. Choć baśń *Kopciuszek* skupia się przede wszystkim na walce z niesprawiedliwością i odnalezieniu miłości, możemy dostrzec elementy, które odzwierciedlają niektóre aspekty rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość.

W baśni *Czerwony Kapturek* można zauważyć również proces rytuału. *Czerwony Kapturek* jest przedstawiony jako młoda dziewczynka, którą matka wysyła samą do babci z koszem jedzenia. To wymaga od niej samodzielności i odpowiedzialności za wykonanie zadania, pokonanie trudności i dotarcia do celu. Kiedy *Czerwony Kapturek* spotyka wilka w drodze do babci, staje w obliczu niebezpieczeństwa i musi podjąć decyzje, które mają wpływ na jego bezpieczeństwo i los. To spotkanie symbolizuje wejście w dorosłość i konieczność podejmowania odpowiedzialnych wyborów. *Czerwony Kapturek* musi stawić czoła swojemu strachowi przed wilkiem i podjąć działania, które mają na celu ochronę samej siebie i babci. To wymaga od niego odwagi, rozsądku i zdolności do podejmowania decyzji w trudnych sytuacjach. *Czerwony Kapturek* odkrywa

¹⁶ Tamże, s. 249.

¹⁷ Tamże, s. 250.

prawdziwą tożsamość wilka i dowiaduje się, jak można być oszukany i wprowadzonym w błąd. To odkrycie może symbolizować przejście z naiwności i niewinności dzieciństwa do zdolności do rozpoznawania manipulacji i niebezpieczeństw w świecie dorosłych. Poprzez doświadczenie spotkania z wilkiem i jego skutkami Czerwony Kapturek zdobywa świadomość konsekwencji swoich działań i staje się bardziej ostrożny i świadomy potencjalnych zagrożeń w świecie. Chociaż Czerwony Kapturek nie jest pod koniec baśni dorosłą osobą, elementy rytuału przejścia, takie jak samodzielność, odpowiedzialność, konfrontacja z niebezpieczeństwem, odkrycie prawdy i świadomość konsekwencji, są obecne w historii, ukazując proces przejścia z dzieciństwa w dorosłość.

W baśni *Śnieżka* młoda księżniczka musi opuścić dom swojego ojca, aby uciec przed złą macochą. Ta separacja od rodziny jest elementem rytuału przejścia, gdy młoda osoba wyrusza w świat, aby znaleźć swoje miejsce i stawić czoła wyzwaniom samodzielnie. Śnieżka, ukrywając się w lesie, musi odnaleźć swoje miejsce i odkryć swoją tożsamość poza rodziną. W czasie swojej ucieczki poznaje siedmiu krasnoludków, którzy stanowią nową rodzinę dla niej. To poszukiwanie tożsamości i odnalezienie się poza znanym otoczeniem są ważnymi elementami rytuału przejścia. Śnieżka musi stawić czoła trudnościom i próbom, takim jak opieka nad domem krasnoludków i unikanie złej macochy, która chce ją zabić. Te próby wymagają od niej odwagi, determinacji i zdolności do podejmowania odpowiednich decyzji. W trakcie swojego pobytu u krasnoludków Śnieżka przechodzi proces transformacji, rozwija swoje umiejętności i staje się samodzielna. Przyjmuje nowe obowiązki i uczy się zaradności, co jest ważnym aspektem dorosłości. W baśni *Śnieżka* pojawia się element przemiany relacji, gdy księżę zakochuje się w niej i ratuje ją z uśpienia spowodowanego przez złą macochę. To symboliczne przejście od niewinnej dziewczynki do młodej kobiety, która jest doceniana, pożądana i kochana przez innych. Choć baśń *Śnieżka* skupia się przede wszystkim na walce dobra ze złem i miłości, można dostrzec w niej elementy rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość. Proces separacji, poszukiwanie tożsamości, przezwyciężanie trudności, transformacja i przemiana relacji są obecne, ukazując drogę, jaką bohaterka musi przejść, aby osiągnąć dorosłość.

W baśni *Śpiąca Królowna* rodzice królowny podejmują decyzję o oddzieleniu się od niej, aby chronić ją przed klątwą rzuconą przez złą wróżkę. To oddzielenie od rodziny jest elementem rytuału przejścia, gdy młoda osoba musi opuścić bezpieczne ramy domu rodzinnego i wyruszyć na nieznaną drogę dorosłości. Główna bohaterka musi stawić czoła klątwie i przetrwać przez długi sen, który ją ogarnia. To wyzwanie symbolizuje próbę, z jaką spotyka się podczas przejścia z dzieciństwa w dorosłość. Próba ta wymaga cierpliwości, wytrwałości i siły wewnętrznej. Po przebudzeniu ze snu królowna musi zmierzyć się z nową rzeczywistością i odkryć swoją prawdziwą tożsamość jako księżniczka. Ta transformacja jest związana z jej rozwojem i dojrzwaniem, a także ze znalezieniem swojego miejsca i powołania w świecie dorosłych. Baśń *Śpiąca Królowna* zawiera również element romantycznej miłości, który jest obecny w rytuale przejścia. Księżę, który ją odnajduje i wyzwala z klątwy, reprezentuje partnera życiowego i symbolizuje dojrzałe relacje, które pojawiają się w dorosłym życiu. Po przebudzeniu się królowna musi zaakceptować nową rzeczywistość i przyjąć odpowiedzialność za swoje królestwo. To wymaga od niej zdolności do podejmowania decyzji, zarządzania królestwem i podejmowania odpowiedzialności za swoje działania, co jest związane z dorosłością. Baśń ta, choć skupia się na motywach klątwy i romansu, zawiera elementy rytuału przejścia

z dzieciństwa w dorosłość. Proces separacji, próby i wyzwanie, transformacja tożsamości, miłość, akceptacja i odpowiedzialność są obecne, ukazując rozwój głównej bohaterki w dorosłą kobietę.

Z kolei baśń *Dziewczynka z zapalkami* nie przedstawia bezpośrednio rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość, ponieważ historia skupia się głównie na tragicznym losie młodej dziewczynki. Niemniej można dostrzec pewne elementy, które mogą być interpretowane w kontekście tego rytuału. Dziewczynka z zapalkami musi stawić czoła różnym trudnościom i próbom w swoim życiu, takim jak sprzedaż zapalek w mroźny wieczór czy próba przetrwania w surowych warunkach. Te próby mogą symbolizować wyzwania, z jakimi spotykają się młode osoby w procesie przejścia do dorosłości, takie jak zdobywanie wykształcenia, znalezienie pracy czy radzenie sobie z niezależnością. Dziewczynka odczuwa samotność i brak akceptacji ze strony społeczeństwa. Ta samotność może być interpretowana jako poczucie odseparowania od świata dzieciństwa i poszukiwanie swojego miejsca w świecie dorosłych, gdzie musi radzić sobie samodzielnie. Baśń ukazuje również wartość i znaczenie odpowiedzialności. Dziewczynka w pewnym momencie decyduje się zapalić swoje zapalki, aby poczuć ciepło i magię na chwilę. To może symbolizować próbę przejęcia odpowiedzialności za własne życie i podejmowanie decyzji, które mogą mieć wpływ na jej przyszłość. Choć dziewczynka nie osiąga pełnej dorosłości w sensie biologicznym, historia może być interpretowana jako duchowa transformacja, w której osiąga ona większą wiedzę i doświadczenie. Przez swoje cierpienie może osiągnąć większą wrażliwość i empatię wobec innych, co jest ważnym elementem dojrzewania emocjonalnego. Baśń skupia się na tematach cierpienia, samotności i niedoli, ale można dostrzec pewne elementy rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość. Proces próby i trudności, poszukiwanie swojego miejsca, wartość odpowiedzialności oraz duchowa transformacja mogą być interpretowane jako aspekty związane z dojrzewaniem i przejściem do dorosłości.

W baśni *Jaś i Małgosia* rodzeństwo zostaje porzucone przez swoich rodziców w lesie. Ta separacja od rodziny jest elementem rytuału przejścia, gdy młoda osoba musi opuścić dom rodziców i stawić czoła wyzwaniom samodzielnie. Jaś i Małgosia napotyka trudności na swojej drodze, takie jak spotkanie z wiedźmą w jadalnym domku. To wyzwanie wymaga od nich odwagi, sprytu i zdolności do podejmowania decyzji. Ta próba symbolizuje trudności, z jakimi spotykają się młode osoby w procesie przejścia z dzieciństwa w dorosłość. W trakcie swojej podróży Jaś i Małgosia muszą polegać na sobie nawzajem i współpracować, aby przezwyciężyć trudności. Ta przyjaźń i współpraca są ważnymi elementami dorastania i uczenia się budowania zdrowych relacji. Podczas swojej przygody Jaś i Małgosia zdobywają wiedzę i doświadczenie, które pomagają im w podejmowaniu decyzji i radzeniu sobie z przeciwnościami. To nabywanie wiedzy i doświadczenia jest istotne w procesie dorastania i zdobywania samodzielności. Rodzeństwo pokonuje wiedźmę i odnajduje drogę powrotną do domu. Ta zwycięska przemiana i pokonanie zła symbolizuje siłę, jaką zdobywają w procesie przejścia z dzieciństwa w dorosłość. Stawiają czoła trudnościom, rozwijają swoje umiejętności i odnajdują swoją siłę wewnętrzną. Baśń skupia się na tematach separacji, wyzwań, przyjaźni i pokonywaniu przeciwności, a są to ważne elementy rytuału przejścia z dzieciństwa w dorosłość. *Próba i trudności, zdobycie wiedzy i doświadczenia, przemiana oraz zdolność do pokonania zła są obecne, ukazując rozwój bohaterów i ich przejście w dorosłość*¹⁸.

¹⁸ Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, Wydawnictwo Tezeusz, Warszawa 1989, s. 45.

5. Podsumowanie

Rytuał przejścia, znany również jako inicjacja, jest częstym motywem w baśniach i opowieściach ludowych. Odnosi się do symbolicznego przejścia z jednego stanu do drugiego, najwcześniejszego z dzieciństwa do dorosłości. Rytuał przejścia w baśniach może mieć różne formy i odzwierciedlać różne aspekty dorosłości.

W baśniach główny bohater wyrusza w podróż, która ta może symbolizować przejście z naturalnego, znanego świata dzieciństwa do nieznanego i niebezpiecznej dorosłości. Podczas podróży bohater zdobywa doświadczenie i rośnie w siłę. Bohater nierzadko musi stawiać czoła różnym próbom lub testom, które wymagają od niego wiary, wytrwałości i mądrości. Ta transformacja symbolizuje proces dojrzewania i zmieniania się z jednego stanu bycia w drugi. Bohaterowie uczą się nowych, magicznych umiejętności, odkrywają tajemną wiedzę lub otrzymują naukę od mądrego przewodnika. Rytuał przejścia w baśniach jest symbolicznym przedstawieniem procesu dojrzewania i osiągnięcia dorosłości. Warto jednak podkreślić, że baśnie są różnorodne i obrazują dorosłość na rozmaite sposoby, w zależności od kultury, regionu i ich autora.

Literatura

Betteheim B., *Cudowne i pożyteczne: znaczenie i doniosłość baśni*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 1(49), 1980, s. 173.

Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, Wydawnictwo Tezeusz, Warszawa 1989, s. 45.

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo GWP, Sopot 2016, s. 247.

Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997, s. 40.

Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006, s. 30.

Kostecka W., *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku*, Warszawa 2014, s. 63.

Molicka M., *Psychologiczne aspekty aksjologii baśni*, [w:] Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni. W poszukiwaniu straconego królestwa*, Wydawnictwo Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2006, s. 110-122.

Rappaport R., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Kraków 2008, s. 69.

Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo WAM, Warszawa 2009, s. 50.

Słownik Języka Polskiego, Bańko M. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 90.

Smuszkiewicz A., *Literatura dla dzieci*, podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 231.

Wortman S., *Baśń w literaturze i w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1958, s. 13.

Obraz dorosłości ukazany w baśniach

Streszczenie

Ludzie od zawsze przekazywali sobie różnorodne opowieści. Dlatego też baśń przyjmuje się jako literacki odpowiednik „bajki magicznej”. Jej genezy należy dopatrywać się w literaturze ludowej. Ten gatunek epicki wywodzi się z mitu, czyli z opowieści, która ukazuje wierzenia pierwotnej społeczności. W baśniowych wątkach można znaleźć nie tylko wachlarz symboli, ale i uczuć ludzkich od niepożądanych do oczekiwanych. W ba-

śniach został ukazany również rytuał przejścia, znany jako inicjacja dorosłości. Odnosi się ona do przejścia jednostki z jednego stanu życia do drugiego, w tym przypadku do dorosłości. W baśniach prezentowane są różne jej aspekty. W dodatku można dowiedzieć się z nich, jakie cechy i postawy warto kultywować w dorosłym życiu. Świat jawi się w nich w sposób uporządkowany – bohaterowie są uosobieniem bezinteresownej pomocy albo okrucieństwa. Odpowiednie rytuały przejścia mogą pomóc jednostkom w zrozumieniu i adaptacji do nowych obowiązków i odpowiedzialności, jakie niesie ze sobą dorosłość.

W artykule przeanalizowałam wybrane baśnie pod kątem ukazanego w nich rytuału przejścia z etapu dzieciństwa do dorosłości oraz jej obrazu.

Słowa kluczowe: baśń, dorosłość, rytuał, dzieciństwo

The image of adulthood shown in fairy tales

Abstract

People have always told each other different stories. The experience of inner life, passed down from generation to generation, hit the personality of the individual. A fairy tale is accepted as the literary equivalent of a "magical fairy tale". Its origins can be found in folk literature. This epic genre is derived from myth, that is, from a story that reveals the beliefs of a primitive community. In fairy-tale themes, you can find not only a range of symbols, but also human feelings, from undesirable to expected. The fairy tales also show a rite of passage, also known as the initiation of adulthood. It refers to the transition of an individual from one state of life to another, in this case to adulthood. Different aspects of it are presented in fairy tales. In addition, you can learn from its what qualities and attitudes are worth cultivating in adult life. The world appears orderly. The heroes are the personification of selfless help or cruelty. Appropriate rites of passage can help individuals understand and adapt to the new duties and responsibilities that adulthood brings.

In the article, I analyzed selected fairy tales in terms of the ritual of transition from childhood to adulthood shown in them and its image.

Keywords: fairy tale, adulthood, ritual, childhood

Strategie, koalicje i szczęśliwe zakończenia: teoria gier w baśniach

Baśnie są bardziej niż prawdziwe: nie dlatego, iż mówią nam, że istnieją smoki, ale że uświadamiają, iż smoki można pokonać².

1. Wprowadzenie

Idea analizy dzieł literackich za pomocą narzędzi teorii gier nie jest nowa; sięga co najmniej lat 60. XX wieku. Jak podkreśla autor przeglądu wczesnych zastosowań teorii gier w literaturze pięknej, Steven J. Brams³, niektóre próby interpretacji literatury w świetle teorii gier rzucają światło na samo dzieło literackie, np. na rolę emocji lub racjonalności bohaterów w fabule utworu. Inne zastosowania akcentują wyzwania stojące przed teorią gier jako metodą badawczą, takie jak trudności w ustaleniu jednoznacznego rozwiązania (zakończenia) gry lub konsekwencje budowania przez graczy koalicji w grach powtarzanych.

Analizy te rzadko jednak dotyczyły baśni, a polskiemu czytelnikowi mogą być zupełnie nieznanne. W opracowaniu przedstawione są przykłady zastosowań narzędzi matematycznej teorii gier do opisu baśni i utworów bezpośrednio nimi inspirowanych. W niektórych z nich opis jest wyłącznie słowny; w innych – bardziej precyzyjne zdefiniowanie elementów gry pozwala wyjaśnić decyzje podejmowane przez uczestników, ocenić ich optymalność lub zgodność przewidywań teorii gier z zachowaniem bohaterów baśni. Powiązanie matematyki stosowanej z literaturą piękną, szczególnie o charakterze baśniowym i fantastycznym, tworzy nieoczywiste, ale potencjalnie bardzo obiecujące pole badań interdyscyplinarnych, łącząc matematyków, teoretyków literatury... i czytelników.

2. Baśń: definicja

*Słownik terminów literackich*⁴ definiuje baśń z naciskiem na jej magiczny charakter, jako

jeden z podstawowych gatunków epickich ludowej literatury; niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych.

¹ emilia.m.tomczyk@sgh.waw.pl, Instytut Ekonometrii, SGH Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, <https://www.sgh.waw.pl>

² Chesterton G.K., motto *Koraliny* Neila Gaimana, Wydawnictwo MAG, Warszawa 2003.

³ Brams S.J., *Game theory and literature*, *Games and Economic Behavior*, 6, 1994, s. 32-54.

⁴ js [J. Sławiński], hasło *Baśń*, [w:] Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1998, s. 61.

Magię i cudowność jako charakterystyczne cechy baśni podkreśla też *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*⁵:

baśń, bajka magiczna, gatunek epicki ukształtowany w kulturze ludowej, odznaczający się obecnością pierwiastków fantastyki i cudowności, które harmonijnie, w sposób naturalny i nie wymagający żadnych uzasadnień łączą się ze światem realnym.

Natomiast według *Encyklopedii PWN*⁶ baśń to

jeden z podstawowych gatunków epiki ludowej; fantastyczna opowieść o nadnaturalnych postaciach i zjawiskach, odzwierciedlająca lud[owe] wierzenia, poglądy, stosunki międzyludzkie, lud[ową] mądrość [...] rozpowszechniona przez romantyków, stała się gatunkiem lit[erackim].

Ta definicja podkreśla ludowy charakter baśni, a zarazem wprowadza ważne rozróżnienie między baśnią ludową a literacką, przy czym związki między tymi dwiema formami nie są jasne. Według *Słownika polskiej bajki ludowej*⁷

Baśń literacką traktuje się jako formę, która wyewoluowała z → bajki ludowej, albo uważa za wytwór niezależny od folkloru, albo za zjawisko wyrosłe na gruncie literatury, ale czerpiące inspiracje z tradycji oralnej.

Inne definicje, w tym ta przytoczona przez Katarzynę Hryniewiecką⁸, podkreślają ewolucyjny charakter baśni:

Baśń to najstarszy gatunek literacki i tak jak kultura, której jest wytworem, przechodziła ewolucję. Pierwsze baśnie to utwory mityczne, odzwierciedlające naiwne wierzenia w zjawiska nadprzyrodzone. Później przybrały formę baśni folklorystycznej, aby aktualnie funkcjonować jako gatunek literacki.

Baśnie omawiane w dalszej części tekstu, jako sformalizowane w źródłach pisanych, należy zatem uznać za baśnie literackie.

Baśnie adresowane są nie tylko do dzieci, ale również dorosłych. Jak pisze laureat Nagrody Nike z 2020 roku, Radek Rak, autor baśni fantastycznej *Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*, dzieła zdecydowanie nie dla dzieci: *Baśnie przeważnie nie są skierowane do dzieci. Jest to w dużej mierze literatura dla dorosłych, choć przeważnie operująca jednocześnie na poziomie „dziecięcym” i „dorosłym” i często poświęcająca pierwszy dla drugiego*⁹. Jako warte przeczytania baśnie dla dorosłych Rak proponuje książki Neila Gaimana, Samulego Paulaharju, Marty Krajewskiej, Terry’ego Pratchetta, Astrid Lindgren, Philipa Pullmana i Stanisława Pagaczewskiego. Z kolei Ryszard Koziołek¹⁰ jako przykłady baśni dla dorosłych wymienia *Władcę Pierścieni* J.R.R. Tolkiena

⁵ GL [Grzegorz Leszczyński], hasło *baśń, bajka magiczna*, [w:] Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003, s. 31.

⁶ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/basn;3874976.html> [data dostępu: 03.04.2023].

⁷ Wróblewska W. (red.), *Słownik polskiej bajki ludowej*, t. 1, <https://bajka.umk.pl/sloownik/lista-hasel/haslo/?id=225> [data dostępu: 03.04.2023].

⁸ Hryniewiecka K., *Baśń w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2019, s. 13.

⁹ Rak R., *Baśnie dla dorosłych*, [w:] *Książki. Magazyn do czytania*, 1(58), luty 2023, s. 58.

¹⁰ Koziołek R., *Czytać, dużo czytać*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2023.

oraz cykle powieściowe o Harrym Potterze J.K. Rowling, *Zmierzch* Stephenie Meyer, *Grę o tron* George'a R.R. Martina, a nawet *Millennium* Stiega Larssona. Marcin Wicha przeprowadza analizę *Pinokia* Carla Collodio jako poważnej, mądrej i miejscami okrutnej baśni dla dorosłych¹¹.

Skoro wiek adresatów nie jest jednoznacznym wyróżnikiem baśni, to co nim jest? Według wielu autorów – szczęśliwe zakończenie, przynajmniej w baśniach literackich. *Różnica między utworami literackimi dla dzieci a baśniami polega między innymi na tym, że te pierwsze nie zawsze kończą się happy endem*¹². Jak ujmuje to Stanisław Lem w charakterystyczny dla siebie sposób: *W baśni jest zrazu jako tako, potem gorzej, a na końcu znakomicie*¹³. Należy dodać: dla głównego bohatera, ponieważ zło zostanie przykładnie ukarane.

Rola szczęśliwego zakończenia jest kluczowa również w baśniach przeznaczonych dla dorosłych¹⁴:

Czy atrakcyjność baśni tkwi wyłącznie w prostocie, jasnych podziałach na dobrych i złych, zwrotach fabuły typu deus ex machina, które pozwalają rozwiązać nierozwiązywalne, wreszcie – w nieuleczalnej tęsknocie za szczęśliwym zakończeniem, którego w ludzkim życiu bardzo często być nie może? [...] Niewątpliwie baśń lub baśniowa konwencja pozwala uprościć obraz świata; koi umysł wyraźnymi podziałami etycznymi, pozwala czytelnikowi ulokować się w atrakcyjnej scenografii moralnego i estetycznego ład. Dzięki grze wyobraźni baśń lagodzi sprzeczności, integruje wyobraźnię czytelnika z naturą, grozą, śmiercią, niesamowitym – sugerując, że możliwy jest świat, w którym kluczowe problemy zostają rozwiązane i wreszcie można żyć.

Baśnie są zatem ważne, nie tylko jako mądra rozrywka dla dzieci, ale również jako źródło inspiracji, kompas moralny i po prostu znakomita literatura dla dorosłych.

3. Podstawowe pojęcia teorii gier

Poniższy opis najważniejszych pojęć teorii gier niekooperacyjnych ma charakter uproszczony i nieformalny. Jako źródło bardziej precyzyjnych (i matematycznie ścisłych) definicji oraz praktycznych ilustracji warto polecić książkę P.D. Straffina¹⁵, zawierającą zarówno przystępny opis zagadnień teoretycznych, jak i przykłady klasycznych gier, oraz monografię M. Malawskiego, A. Wieczorka i H. Sosnowskiej¹⁶, z której zostały zaczerpnięte przedstawione w tym opracowaniu podstawowe definicje.

Strategia (czysta) stanowi kompletny opis postępowania gracza w każdej możliwej sytuacji, w której może się on znaleźć w trakcie gry. Zwróćmy uwagę na podobieństwo tak zdefiniowanej strategii do definicji intrygi w literaturze pięknej: *Intryga to planowe, zorientowane na określony cel i konsekwentne udawanie ze szkodą dla drugiego i z korzyścią dla siebie*¹⁷. Od intrygi strategię różni tylko to, że niekoniecznie musi być

¹¹ Wicha M., *Dziwadło dostanie w kość*, [w:] *Książki. Magazyn do czytania*, 1(58), luty 2023, s. 52-56.

¹² Hryniewiecka K., dz. cyt., s. 17.

¹³ Lem S., *Etyka zła*, [w:] *Sex Wars*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 77.

¹⁴ Koziołek R., dz. cyt., s. 170.

¹⁵ Straffin P.D., *Teoria gier*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

¹⁶ Malawski M., Wieczorek A., Sosnowska H., *Konkurencja i kooperacja. Teoria gier w ekonomii i naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

¹⁷ Matt P. von, *Intryga. Teoria i praktyka podstępu w literaturze*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2009, s. 37.

„udawaniem” (może, a nawet powinna, odzwierciedlać szczerze przekonania gracza) ani mieć na celu zaszkodzenie innym uczestnikom gry. W literaturze można też znaleźć próby przypisania baśniowym postaciom konkretnych strategii na podstawie teorii archetypów Junga: Roszpunka – „otwórz się”, Złota Panienska z *Pinokia* Collodiego – „idź naprzód” itd., które następnie są przekształcane w archetypowe podejścia do życia: cele, zadania, obawy¹⁸. Choć nie pojawia się tu terminologia teorii gier, łatwo dostrzec z nią związki: zachowania jako pojedyncze decyzje, strategie jako spójne sposoby postępowania, wypłaty jako konsekwencje wyboru strategii.

Strategia mieszana polega na stosowaniu strategii czystych z ustalonymi prawdopodobieństwami sumującymi się do jedności.

Najprostszy sposób zapisu gry dwuosobowej to **postać strategiczna**: tabela, w której wiersze odpowiadają strategiom gracza I, kolumny – strategiom gracza II, a liczby umieszczone na przecięciu wierszy i kolumn odzwierciedlają **wypłaty** obu graczy.

Jeśli gracz ma strategię, która jest najlepszą odpowiedzią na każdą strategię drugiego gracza, nazywa się ona **strategią dominującą**. Strategia stanowi **najlepszą odpowiedź** gracza, jeśli niezależnie od wyborów dokonanych przez innych graczy żadna inna strategia nie daje temu graczowi większej wypłaty. **Równowaga Nasha** wyznaczana jest przez strategie graczy, które są najlepszymi odpowiedziami na siebie nawzajem. Twierdzenie Nasha mówi, że każda gra ze skończoną liczbą graczy i skończoną liczbą strategii ma co najmniej jedną równowagę Nasha. Koncepcja równowagi Nasha jest kluczowym pojęciem teorii gier i podstawową metodą wskazywania rozwiązań gier. John F. Nash jest jedyną osobą w historii wyróżnioną zarówno Nagrodą Nobla z ekonomii (w 1994 roku, razem z Johnem C. Harsanyim i Reinhardem Seltenem, za *pionierskie analizy równowag w grach niekooperacyjnych*)¹⁹, jak i Nagrodą Abela, matematycznym równoważnikiem Nagrody Nobla (w 2015 roku, wraz z Louisem Nirenbergiem, za wkład w rozwój teorii równań różniczkowych).

W grach o **sumie zerowej** (bardziej ogólnie, o sumie stałej) interesy graczy są dołądnie przeciwstawne. Dążąc do jak największej wypłaty własnej, gracz zarazem walczy o jak najmniejszą sumę wypłat dla pozostałych uczestników gry. Jeśli gra jest dwuosobowa, współpraca między graczami nie jest możliwa: wygrana jednego z graczy oznacza przegraną o tej samej wartości drugiego gracza.

Gra, w której gracze podejmują decyzje niezależnie od siebie, to **gra niekooperacyjna**; natomiast gra, w których dopuszczona jest współpraca między graczami i formowanie koalicji, to **gra kooperacyjna**. W grach kooperacyjnych gracze mogą tworzyć **koalicje**, czyli podgrupy graczy stosujących wspólną strategię i dzielących się uzyskaną wypłatą. **Gra powtarzana** rozgrywana jest wieloetapowo; jej przeciwieństwem jest gra jednoetapowa.

Zilustrujmy te podstawowe pojęcia za pomocą jednej z gier opisanej przez Hidemi Kiuchi²⁰ w opracowaniu opartym na fabule Dżataki, w tradycji buddyjskiej baśniowych

¹⁸ Baluch A., *Maska i żywioł. Wzorce fabularne w literaturze dla dzieci*, [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009, s. 131-142.

¹⁹ <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1994/nash/facts/> [data dostępu: 19.04.2023].

²⁰ Kiuchi H., *The Strategy of Conflicts in Indian Fairy Tales: Game Theoretical Analysis*, *Journal of Indian and Buddhist Studies* (Indogaku Bukkyogaku Kenkyu), 66(2), 2018, s. 890-885.

opowieści o poprzednich wcieleniach Buddy. Jedna z nich opisuje konflikt między królem małp a wodnym demonem²¹. Tabela 1 przedstawia postać strategiczną gry zaproponowaną przez autorkę.

Tabela 1. Gra między małpim królem a wodnym demonem, zapis ogólny²²

		Wodny demon	
		pożreć małpy	oszczędzić małpy
Małpy	pić wodę	(N – C, M)	(N, –M)
	nie pić wody	(–N, M – C)	(–N, –M)

M oznacza korzyść z podjęcia gry dla demona, N – korzyść dla małp, a C – koszt, który obie strony ponoszą, stosując jedną ze strategii. Dodatkowo, zgodnie z założeniami przyjętymi przez autorkę, $N - C > 0$ oraz $M - C > 0$ (czyli koszt nie przewyższa potencjalnej korzyści z poszczególnych strategii). Dla ułatwienia analizy gry podstawmy wartości liczbowe odpowiadające powyższym założeniom ($M = 4$, $N = 5$, $C = 2$), otrzymując tabelę 2.

Tabela 2. Gra między małpim królem a wodnym demonem, zapis liczbowy²³

		Wodny demon	
		pożreć małpy	oszczędzić małpy
Małpy	pić wodę	(3, 4)	(5, –4)
	nie pić wody	(–5, 2)	(–5, –4)

Małpy mają dwie strategie: pić wodę lub nie; demon – również dwie: pożreć małpy lub je oszczędzić. Jest to gra o sumie niezerowej: wypłaty graczy nie wskazują, żeby ich interesy były przeciwstawne (np. para strategii „pić wodę” i „pożreć małpy” daje dodatnie wypłaty obu graczom). Jest to gra jednorazowa i niekooperacyjna: nie jest powtarzana, a możliwość współpracy między graczami nie jest uwzględniona w jej opisie.

Małpy mają strategię dominującą „pić wodę”: niezależnie od tego, którą strategię wybierze demon, osiągają lepszą wypłatę (albo 3, albo 5 zamiast –5, którą to wypłatę gwarantuje im wybór strategii „nie pić wody”). Wodny demon ma strategię dominującą „pożreć małpy”: niezależnie od tego, którą strategię wybiorą małpy, osiąga lepszą wypłatę (albo 4, albo 2 zamiast –4, którą to wypłatę gwarantuje mu wybór strategii „oszczędzić małpy”). W rezultacie gra ma pojedynczą równowagę Nasha dla pary strategii „pić wodę” i „pożreć małpy” z wypłatą równą 3 dla małp i 4 dla demona.

W kolejnej części zostaną opisane kolejne przykłady zastosowania narzędzi teorii gier do analizy baśni i utworów literackich bezpośrednio nimi inspirowanych.

4. Przegląd zastosowań teorii gier w baśniach i utworach nimi inspirowanych

Połączenie matematycznego rygoru teorii gier z fantastycznym światem literackich baśni stanowi bardzo obiecujący – i mało dotąd zbadany – obszar badań interdyscyplinarnych. Wydaje się, że przyłożenie formalnego „szkiełka i oka” do utworów literackich

²¹ Treść baśni dostępna pod adresem http://www.buddhanet.net/e-learning/buddhism/bt1_22.htm [data dostępu: 14.04.2023].

²² Kiuchi H., dz. cyt., s. 88.

²³ Opracowanie własne na podstawie Kiuchi H., dz. cyt., s. 88.

zawierających z definicji elementy magiczne, cudowne i fantastyczne może pokazać baśnie w nowym świetle i pozwolić na dodatkowe wnioski i interpretacje. Dziedzinami tymi zajmują się jednak zupełnie różne grupy naukowców; nic dziwnego, że niewiele dotąd powstało prób interpretacji baśni z wykorzystaniem instrumentarium teorii gier. Można jednak wskazać kilka bardzo ciekawych przykładów eksperymentów w tym zakresie.

Pionierem teoriogrowych analiz baśni w literaturze polskiej jest niewątpliwie Stanisław Lem²⁴. W eseju *Etyka zła* (opublikowanym w tomie *Sex Wars* w 1996 roku, ale napisanym w 1978 roku; nieco odmienna wersja, *Markiz w grafie*, została opublikowana w 1979 roku) już w pierwszych zdaniach opisuje życie jako grę: *Żyjąc, człowiek nieustannie podejmuje decyzje tak w myśli, jak w czynie. Decyzji tych nigdy nie wspiera zupełna wiedza o rozstrzyganym. [...] Jest to typowa sytuacja gry*²⁵. Następnie definiuje baśń – w opozycji do pokrewnych gatunków literackich: utopii, antyutopii, mitu – jako grę o sumie zerowej, w której dobro zawsze wygrywa, ponieważ *nie ma w baśni dla bohatera strategii przegrywającej*²⁶, otoczenie nieodmiennie sprzyja bohaterowi (choć w drodze do szczęśliwego zakończenia stawia przed nim wyzwania), a wypłata bohatera zawsze zależy od jego życzliwości i prawości²⁷:

W świetle teorii gier baśń jest partią o sumie zerowej, ponieważ wygrana bohatera równa się przegranej antagonistów. Co źli tracą, dobrzy zyskują. Nie jest to, zapewne, sumowanie arytmetyczne. Trudno orzec, czy związek z ohydny karmem czarodziejem byłby dla królowny tak samo przykry jak rozkoszny jest ślub z pięknym rycerzem, lecz skoro w powszechnym odczuciu tak jest właśnie, równanie się spełnia.

Lem przykładą wagę do identyfikacji poszczególnych elementów teorii gier w baśniach, opisując strategie, równowagi, wypłaty, a nawet podgry („mniejsze” gry osadzone w grze podstawowej), które służą jego zdaniem testowaniu sprawności i zaangażowania bohatera. Esej jest zupełnie unikatową próbą klasyfikacji utworów literackich poprzez ich cechy opisywane teorią gier.

Autorzy krytycznych opracowań na temat baśni jako działu twórczości literackiej kierowanej do dzieci również wskazują na cechy odpowiadające pojęciom teorii gier, choć nie używają tego terminu. Na przykład Katarzyna Hryniewiecka pisze²⁸:

W baśniach wszystko jest przeciwstawione sobie na zasadzie kontrastu: dobro i zło, piękno i brzydota, bogactwo i bieda – wszystko jest jednoznaczne i od początku określone tak, jak i zasady, które tym rządzą. [...] Od początku też wiemy, kto jest dobry, a kto zły. Wiadomo też, że wszystko szczęśliwie się zakończy. Schemat jest prosty i zrozumiały, oparty na sprawiedliwych zasadach.

Łatwo dostrzec odpowiedniki wskazanych przez autorkę cech w terminologii teorii gier: szczęśliwe zakończenie można opisać w kategoriach wypłat, a „dobrych” i „złych” bohaterów – poprzez wybierane przez nich strategie. Również Larysa Bieliekhova i Alla

²⁴ Lem S., dz. cyt., s. 55-87.

²⁵ Tamże, s. 55.

²⁶ Tamże, s. 61.

²⁷ Tamże, s. 64.

²⁸ Hryniewiecka K., dz. cyt., s. 29-30.

Tsapiv²⁹ dostrzegają elementy teorii gier, choć ich tak nie nazywają, w baśniowej powieści *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla: wymieniają różne typy uczestników (graczy), opisują przebieg (fabułę) gry, a zwycięstwo Charliego przypisują jego umiejętności kontrolowania swoich wyborów (strategii).

Koncepcję gier o sumie zerowej wykorzystują też B. Balak i C. Trinquet du Lys, przedstawiając baśnie Charles'a Perraulta jako gry o sumie zerowej³⁰. Autorzy podkreślają, że w większości jego baśni suma bogactwa lub władzy jest skończona, bohaterowie rywalizują o te ograniczone zasoby, a szczęśliwe zakończenie dla jednego z graczy jest równoznaczne z klęską drugiego. Wśród przytaczanych przez nich przykładów jest baśń *Wróżki* z 1697 roku, w której jedna z siostrzyczek zostaje nagrodzona za życzliwość (w lesie spotyka pięknego księcia, z którym bierze ślub), a druga – ukarana za pychę (umiera w głuszy, wygnana z domu przez własną matkę). Warto dodać, że autorzy doszukują się w baśniach Perraulta nie tylko elementów teorii gier, ale i merkantylizmu jako teorii ekonomicznej, podkreślając, że Charles Perrault był przez 20 lat współpracownikiem francuskiego ministra finansów Jean-Baptiste'a Colberta.

Odwołanie do idei gry o sumie zerowej zawiera również jeden z najstarszych przykładów zastosowania teorii gier do analizy baśni: artykuł D.C. Kortena z 1971 roku³¹. Autor poddaje analizie duży zbiór etiopskich baśni ludowych, dochodząc do wniosku, że do większości z nich można dopasować grę o sumie zerowej, w której strategię graczy polegają na maksymalizacji własnej użyteczności (wyплаты) i niewielkiej skłonności do zawiązywania koalicji i współpracy w ramach gier kooperacyjnych.

Bardzo ciekawy punkt widzenia na baśń Hansa Andersena *Nowe szaty Cesarza* przedstawiają Accinelli *et al.*³² Ich analiza oparta jest na jednej z najnowszych gałęzi teorii gier: ewolucyjnej teorii gier, której główną cechą jest wielokrotne powtarzanie gry przez duże populacje graczy. Autorzy stosują podstawowe narzędzie ewolucyjnej teorii gier – dynamikę replikatora – do analizy rozprzestrzeniania się plotek w społeczeństwie, a jako jedną z ilustracji przytaczają baśń Andersena, opisującą wysokie koszty ekonomiczne i społeczne, które ponosi jednostka sprzeciwiająca się powszechnie obowiązującym zasadom.

Sztuki Williama Szekspira, ze względu na ich ogromną rolę w kulturze anglosaskiej, cieszyły się szczególnym zainteresowaniem badaczy poszukujących zastosowań teorii gier w literaturze. Tradycja ustnego przekazywania baśni i legend odgrywała bardzo dużą rolę w szekspirowskiej Anglii i sprzyjała powstawaniu różnych wersji opowieści, które można znaleźć u podstawy fabuł co najmniej kilku sztuk Barda. Literaturoznawcy³³ podkreślają rolę baśniowych inspiracji, które Szekspir czerpał z wielu źródeł kulturowych,

²⁹ Bieliakhova L., Tsapiv A., *Cognitive Play Model of Narration „Quest” in Roald Dahl’s Fairy Tale Charlie and the Chocolate Factory*, *Psycholinguistics* 25(2), 2019, s. 11-30.

³⁰ Balak B., Trinquet du Lys C., *The Invisible Hand of the Fairies: Post-Mercantilism and Magnanimity in Women’s Fairy Tales of the 1690s*, [w:] Balak B., Trinquet du Lys C. (red.), *Creation, Re-creation, and Entertainment: Early Modernity and Postmodernity. Selected Essays from the 46th Annual Conference of the North American Society for Seventeenth-Century French Literature*, Tubingen: Biblio 17, 2019, s. 147-165.

³¹ Korten D.C., *The Life Game: Survival Strategies in Ethiopian Folktales*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2(3), 1971, s. 209-224.

³² Accinelli E., Quintas L., Muñoz H., *Rumors’ Spread: A Game Theoretical Approach with the Replicator Dynamics*, *Journal of Dynamics and Games*, 10(1), 2023, s. 11-23.

³³ Artese C. (red.), *Shakespeare and the Folktale: An Anthology of Stories*, Princeton University Press, 2019; Muir K., *Folklore and Shakespeare*, *Folklore*, 92(2), 1981, s. 231-240.

zapewne za pośrednictwem opowieści krążących w ówczesnej Anglii: *Zarówno baśnie, jak i sztuki Szekspira są kulturowymi zwycięzcami* [survivors], *świetnie sobie radzącymi w wielu językach i kulturach na przestrzeni dziejów*³⁴.

Jedną z pierwszych teoriogrowych analiz sztuk Szekspira stworzyła Iolanda Lalu³⁵. Autorka analizuje *Ryszarda III* jako grę dwuosobową króla z przeciwnikami rozumianymi jako grupa („opozycja”), przedstawioną w postaci strategicznej. Tragiczny koniec króla interpretuje jako skutek odstąpienia od optymalnej strategii.

Inni autorzy dostrzegają baśniowe inspiracje w *Hamlecie*: podaniu o Kullervo, bohaterze Kalewali, poematu epickiego skomponowanego z fińskich legend i pieśni ludowych³⁶ oraz saksońskiej legendzie o Amlethu³⁷. Steven J. Brams definiuje strategiczną postać konfliktu między Hamletem a Klaudiuszem, przedstawiając motywy i strategie bohaterów w języku teorii gier i wskazując równowagę Nasha gry w sposób przedstawiony w tabeli 3.

Tabela 3. Gra między Hamletem a Klaudiuszem³⁸

		Klaudiusz	
		zabić Hamleta	oszczędzić Hamleta
Hamlet	wyjawić zdradę Klaudiusza	męczeństwo Hamleta (3, 2)	sukces Hamleta (4, 1)
	milczeć	kłęska Hamleta (1, 3)	hańba Hamleta (2, 4)

W tak zdefiniowanej grze Hamlet ma strategię dominującą: wyjawienie zdrady stryja zapewnia mu wyższą wypłatę niezależnie od decyzji Klaudiusza. Klaudiusz powinien zatem wybrać strategię „zabić Hamleta”, która zapewnia mu wyższą wypłatę. Rozwiązaniem i jednocześnie jedyną równowagą Nasha gry jest para strategii „wyjawić zdradę” i „zabić Hamleta”. I rzeczywiście u Szekspira tak się dzieje, choć po wypiciu zatrutego przez Klaudiusza wina umiera niewłaściwa osoba – królowa Gertruda. Po dokładnej analizie postępowania bohaterów Brams ocenia je jako zgodne z teorią racjonalnego wyboru i logiką teorii gier, a jednocześnie uważa za zadziwiające, biorąc pod uwagę ograniczone zbiory informacyjne graczy.

Słynny teoretyk gier, Thomas C. Schelling, autor *Strategii konfliktu*³⁹, jest pomysłodawcą rozróżnienia między zobowiązaniami (jednostronnymi deklaracjami podjęcia określonego działania poprzez dobrowolne ograniczenie zbioru swoich strategii przez gracza), obietnicami (deklaracjami, że w przypadku podjęcia określonego działania przez drugą stronę gracz sam podejmie działanie korzystne dla drugiej strony, ale niekorzystne dla siebie) oraz groźbami (deklaracjami, że w przypadku podjęcia określonego działania przez drugą stronę gracz sam podejmie działanie niekorzystne zarazem dla drugiej strony

³⁴ Artese C., dz. cyt., s. 3.

³⁵ Lalu I., *Richard III: Balance and Games in the Study of Theatre*, *The Formal Study of Drama, Poetics*, 6(3/4), 1977, s. 339-350.

³⁶ <https://theculturetrip.com/europe/finland/articles/how-hamlet-was-inspired-by-an-obscure-tale-from-finlands-kalavala/> [data dostępu: 14.04.2023].

³⁷ <https://www.bl.uk/collection-items/saxos-legend-of-amleth-in-the-gesta-danorum> [data dostępu: 14.04.2023].

³⁸ Brams S.J., *Game Theory and the Humanities*, The MIT Press, Cambridge 2012, s. 213.

³⁹ Schelling T.C., *Strategia konfliktu*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013. Pierwsze wydanie *The Strategy of Conflict* ukazało się w 1960 roku, na język polski książka została przetłumaczona dopiero w 2013 roku.

i dla siebie). Jego wkład w rozwój teorii gier został uhonorowany Nagrodą Nobla z ekonomii w 2005 roku, razem z Robertem J. Aumannem, *za rozszerzenie naszego rozumienia konfliktu i współpracy poprzez ich analizę w ramach teorii gier*⁴⁰.

Większość z podanych przez Schellinga przykładów gróźb dotyczy polityki, ale jeden – dramatu Williama Szekspira *Miarka za miarkę* z 1603 roku. W literaturze podkreślane są zarówno liczne anglojęzyczne baśniowe źródła fabuły tej sztuki⁴¹, jak i bardziej egzotyczne inspiracje: Peter von Matt dostrzega w niej podobieństwo do baśni o kalifie Harunie Ar-Raszidzie, władcy Bagdadu, który miał zwyczaj przemierzać swoje miasto incognito⁴²:

Jako taki wszedł do tradycji arabskich narracji oraz licznych europejskich wariantów, uosabiając dobrego władcę, który nie polega na donosicielach i dworakach. Szekspir posługuje się ponurą i gorzką wersją tego motywu w antykomedii „Miarka za miarkę”.

U Szekspira gróźbę formułuje Angelo wobec Isabelli, a rozpoczynając negocjacje z Angelem, daje mu ona okazję sformułowania gróźby: spełnisz moje żądanie albo twój brat zginie (choć Angelo zdaje sobie sprawę, że poniesie negatywne konsekwencje po powrocie Księcia).

W dramacie możemy też zidentyfikować kluczową w grach powtarzanych kwestię reputacji: Isabella wie, że z powodu nieposzlakowanej opinii Angela nikt jej nie uwierzy, jeśli go publicznie oskarży. Ostatecznie tylko interwencja trzeciego gracza o wyjątkowej pozycji i możliwościach (Księcia) pozwala jej wygrać z Angelem, choć samo zakończenie dramatu nie jest jednoznacznie szczęśliwe.

Szkocki folklor stanowi źródło innego słynnego dzieła Szekspira, *Makbeta*. Steven J. Brams przedstawia grę między Makbetem i jego żoną w postaci strategicznej, opisując strategię bohaterów w kontekście stopnia frustracji (*self-frustration game*) w sposób przedstawiony w tabeli 4.

Tabela 4. Gra między Makbetem a Lady Makbet⁴³

		Makbet	
		zabić króla	oszczędzić króla
Lady Makbet	podzegać do zbrodni	morderstwo za namową (3, 3)	frustracja (4, 1)
	nie podzegać	morderstwo bez namowy (4, 2)	status quo (2, 4)

Ta gra nie ma równowagi w strategiach czystych: ani Lady Makbet, ani Makbet nie dysponują strategią dominującą. Istnieje jednak równowaga w strategiach mieszanych, czyli tworzona przez stosowanie poszczególnych strategii czystych z pewnymi prawdopodobieństwami (odpowiednik „rzutu monetą”, choć prawdopodobieństwa używania strategii czystych nie muszą być oczywiście równe). Wyznaczenie równowagi Nasha w strategiach mieszanych w grze dwuosobowej wymaga jedynie prostych obliczeń polegających na przyrównaniu oczekiwanych wypłat ze stosowania każdej z dwóch strategii.

⁴⁰ <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2005/schelling/facts/> [data dostępu: 19.04.2023].

⁴¹ Artese C., dz. cyt., s. 7.

⁴² Matt P. von, dz. cyt., s. 45.

⁴³ Brams S.J., *Game Theory and the Humanities...*, s. 178.

W grze z tabeli 4 taka równowaga pojawi się, jeśli Lady Makbet będzie stosowała swoje strategie czyste z równymi prawdopodobieństwami, a Makbet – w proporcjach $\frac{2}{3}$ do $\frac{1}{3}$. Po uwzględnieniu dynamiki gry wynikającej z wiarygodnych gróźb obojga małżonków Brams konkluduje, że gra zakończy się w znanym z dramatu punkcie „podżegać” i „zabić” z wypłatami (3, 3), co – zauważmy – w porównaniu ze *status quo*, czyli sytuacją z początku dramatu, daje wyższą wypłatę Lady Makbet, ale niższą Makbetowi.

W sztuce tej można też doszukać się zobowiązania w sensie wprowadzonym przez Schellinga, czyli dobrowolnego ograniczenia zbioru swoich strategii: lady Makbet przed zamordowaniem przez współmałżonków króla Duncana zwraca się do duchów, by nie pozwoliły jej poddać się wyrzutom sumienia; prosi zatem o ograniczenie dostępnych jej wyborów, aby jej zaangażowanie, również dla niej samej, nie pozostawiało wątpliwości.

Mimo dominacji Szekspira w analizach utworów inspirowanych baśniami, teoriogrowe analizy baśni nie ograniczają się do zachodniego kręgu kulturowego. Połączenie tych dwóch nurtów widzimy u Michaela Suk-Young Chwe, który językiem teorii gier opisuje zarówno *Wiele hałasu o nic* Szekspira, jak i baśnie z tradycji afrykańsko-amerykańskiej. Jedna z nich opowiada o Flossie, dziewczynce broniącej koszyka z jajkami przed agresywnym lisem (stanowiąc odpowiednik europejskiej baśni o Czerwonym Kapturku). Autor formalizuje strategiczną postać gry w postaci przedstawionej w tabeli 5.

Tabela 5. Gra między Flossie a lisem⁴⁴

		Lis	
		zaatakować Flossie	nie atakować
Flossie	bronić koszyka	(-12, -12)	(0, 0)
	oddać koszyk	(-8, 8)	(0, 0)

W grze są dwie równowagi Nasha, odpowiadające parom strategii „nie atakować” / „bronić koszyka” oraz „zaatakować” / „oddać koszyk”. Jest to dobra ilustracja jednego z problemów stosowania równowagi Nasha do ustalenia zakończenia gry: równowag może być wiele, zwłaszcza w dużych grach, co utrudnia jednoznaczne „rozwiązanie” gry. Co więcej, w grze Flossie z lisem pojawia się jeszcze trzecia równowaga, w strategiach mieszanych: Flossie stosuje swoje strategie czyste w proporcjach 0,4 do 0,6, a lis – wyłącznie strategię drugą, czyli „nie atakować”.

Autor rozszerza analizę na grę z niekompletną informacją, w której Flossie nie wie, czy jest atakowana przez (stosunkowo groźnego) lisa, czy też (zupełnie niegroźną) wiewiórkę. W takiej bardziej złożonej grze analiza poszczególnych strategii prowadzi do wniosku, że zwierzęciu nie opłaca się atakować Flossie, niezależnie od tego, czy jest to lis, czy wiewiórka. Taka bardziej złożona gra jest zatem dla Flossie bardziej korzystna, bo nie naraża jej na starcie z agresywnym lisem; lis, oczywiście, byłby innego zdania.

Kolejne przykłady teoriogrowej analizy baśni odnajdujemy w artykule Hidemi Kiuchi na temat *Dźataki*, w tradycji buddyjskiej opowieści o poprzednich wcieleniach Buddy. Opowieści te są często przedstawiane w bogato ilustrowanej formie, odpowiedniej zarówno dla dzieci, jak i dorosłych; stanowią nie tylko jedyny w swoim rodzaju wgląd w świat buddyjskich baśni, ale i unikalny wkład w literaturę światową. Autorka przedstawia skrótowo – szczegółowy opis dla czytelników z kręgu kultury buddyjskiej nie jest bynajmniej konieczny! – kilka baśni, m.in. o uczniu Usamoto, wodnym demonie i królu

⁴⁴ Chwe M.S.-Y., *Rational Choice and the Humanities: Excerpts and Folktales*, referat przedstawiony na konferencji Rational Choice Theory and the Humanities, Stanford University, 2005, s. 14.

małp (przedstawioną jako ilustracja podstawowych definicji teorii gier w części trzeciej) czy Brzoskwiniowym Chłopcu Momotaro, a następnie formułuje postaci strategiczne odpowiadających im gier oraz opisuje strategie i równowagi.

Na przykład przypowieść o Momotaro opisuje losy chłopca znalezionej przez starszą parę małżonków w pływającej po powierzchni rzeki brzoskwini. Aby odwdziżyć się za opiekę, chłopiec podejmuje walkę z królem demonów, Akandoji⁴⁵. Kiuchi formułuje postać strategiczną gry w sposób przedstawiony w tabeli 6.

Tabela 6. Gra między Momotaro a Akandoji⁴⁶

		Akandoji	
		walczyć	poddać się
Momotaro	walczyć	(3, 5)	(4, -6)
	poddać się	(-4, 6)	(-4, -6)

Jedyną równowagą Nasha gry jest para strategii „walczyć”; odpowiada ona fabule baśni, w której Momotaro wraz z pomocnikami (psem, małpą i bażantem poczęstowanymi domowymi pierożkami) podejmuje walkę z Akandoji i wygrywa.

Harald Wiese⁴⁷ zapisuje w języku teorii gier trzy indyjskie baśni o zwierzętach, traktując je jako ilustrację indyjskiej myśli politycznej. Co wyjątkowe, autor przedstawia gry w postaci ekstensywnej (drzewa gry), co jest niezbędne dla przedstawienia idei indukcji wstecznej, ale nietypowe w literackich zastosowaniach teorii gier. Indukcja wsteczna polega na analizowaniu etapów gry „od końca”, aby w ten sposób znaleźć optymalną strategię. Autor podkreśla, że wprawdzie indyjscy opowiadacze baśni nie mogli znać formalnej metody indukcji wstecznej, ale fabuły i morały baśni sugerują, że sama idea była im dobrze znana.

Przedstawione w tej części interpretacje baśni i inspirowanych nimi utworów za pomocą terminologii teorii gier wskazują, że wprawdzie nie jest ich wiele, ale obejmują opowieści z wielu kręgów kulturowych, języków, krajów i czasów. Pozorny dysonans między światem matematyki i światem baśni nie znajduje zatem potwierdzenia.

5. Pokrewne gatunki literackie: mit, fantastyka naukowa, *fantasy*

Celem niniejszego opracowania było znalezienie przykładów zastosowania narzędzi teorii gier do analizy baśni. A co z pokrewnymi gatunkami: mitem, fantastyką naukową, literaturą *fantasy*?

Niesłuchanie interesującym obszarem analiz teoriogrowych byłyby mity, które według literaturoznawców są odrębnym od baśni gatunkiem literackim. Nie ma jednak zgody wśród naukowców, co różnicuje te gatunki. W wielu przypadkach badacze

[...] nie wiedzą dokładnie, jak wyznaczyć granicę pomiędzy mitem a pojęciami zbliżonymi do niego znaczeniowo, takimi jak legenda, baśń lub bajka [fable]. W niektórych pracach terminy te są sobie przeciwstawiane, w innych zaś używane wymiennie⁴⁸.

⁴⁵ Jedną z wersji opowieści można znaleźć na stronach wirtualnej biblioteki Project Gutenberg, <https://www.gutenberg.org/files/33051/33051-h/33051-h.htm> [data dostępu: 19.04.2023].

⁴⁶ Opracowanie własne na podstawie Kiuchi H., dz. cyt., s. 91.

⁴⁷ Wiese H., *Backward Induction in Indian Animal Tales*, *International Journal of Hindu Studies*, 16(1), 2012, s. 93-103.

⁴⁸ Klik M., *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969-2010)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.

Autor opracowania przytacza wiele definicji różnicujących mity, baśnie i legendy, wśród nich takie, że mit niesie ze sobą głębsze przesłanie niż baśń i stanowi wyraz doktryny lub idei filozoficznej; że ma charakter sakralny; że wyraża prawdziwą wiarę w odróżnieniu od baśni, której fikcyjność jest dla odbiorcy oczywista. Inni badacze w „mityczności” widzą kontinuum obejmujące różne gatunki literackie w zależności od pełnionych przez mit funkcji: mistycznej, kosmologicznej, społecznej, pedagogicznej i innych⁴⁹. A może, jak chce Stanisław Lem, mit od baśni odróżnia sama gra skonstruowana na ich podstawie: o sumie zerowej w przypadku baśni, niezerowej (ujemnej) – w przypadku mitu⁵⁰: *W micie toczy się gra o sumie niezerowej i w tym właśnie podobny jest do rzeczywistości. Przegrana życiowa nie musi wszak być niczyją wygraną. O tym, czy Mojra, pograżając Edypów, zyskuje adekwatną satysfakcję, nic przecież nie wiadomo.*

Jakkolwiek zdecydujemy się zdefiniować mit, analiza strategii jego bohaterów z punktu widzenia teorii gier pozostaje bardzo ciekawym projektem badawczym. W literaturze trudno znaleźć obszerniejsze interpretacje, poza krótką wzmianką Stevena J. Bramsa⁵¹ na temat decyzji Odyseusza o przywiązaniu się do masztu celem uniknięcia pokusy ze strony syren, czyli dobrowolnego ograniczenia swojego zbioru strategii poprzez wiążące (*nota bene*) zobowiązanie. A przecież grecka i rzymska mitologia obfitują w historie konfliktów, intryg, koalicji i zdrad jakby stworzonych do analizy za pomocą teorii gier. Peter von Matt⁵² zwraca uwagę na powtarzalność motywów w różnych gatunkach literackich. Struktura konfliktu w klasycznej baśni o królowie Śnieżce i jej macosze odpowiada strukturze innych konfliktów, zarówno mitycznych (Elektra i Klitajmestra; Brunhilda i Krymhilda), jak i historycznych (Maria Stuart i Elżbieta I).

Współczesną wersją baśni i mitów wydaje się literatura fantastyczna, ale i tu zderzamy się z problemami definicyjnymi. Małgorzata Niziołek⁵³ pisze: [...] *napotykamy trzy zasadnicze trudności w zdefiniowaniu fantastyki: ewolucję pojęcia „fantastyki”, znaczną liczbę jego definicji i wymienne używanie pojęć niejednoznacznych.* Posłużmy się klasyfikacją Stanisława Lema, który wyróżnia cztery rodzaje ontologii „fantastycznych”: mit, bajkę (baśń), *fantasy* i *science fiction*⁵⁴. Jeśli zatem potraktować literaturę *fantasy* jako odrębną od fantastyki naukowej, to stanowi ona intrygujące pole analiz dla teoretyków gier. Według Andrzeja Sapkowskiego cała literatura *fantasy* wywodzi się z cyklu arturiańskiego⁵⁵, więc z definicji jest „baśniowa” i nawet jeśli jest w tym nieco przesady, mityczne i baśniowe źródła wielu opowieści *fantasy* nie budzą wątpliwości. Sam Sapkowski chętnie sięgał po baśniowe inspiracje: opowiadanie *Mniejsze zło* to nietypowa wersja baśni o królowie Śnieżce i siedmiu krasnoludkach, *Trochę poświęcenia* – również nietypowy wariant opowieści o Małej Syrence, diabeł-rozrabiaka z *Krańca świata* to postać prosto ze słowiańskich podań i baśni, a elementy legend arturiańskich są przejrzyste

⁴⁹ Szyjewski A., *Granice mitu*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Studia Religioznawcze 38, 2005, s. 9-27.

⁵⁰ Lem S., dz. cyt., s. 64.

⁵¹ Brams S.J., *Game Theory and the Humanities*..., s. 19.

⁵² Matt P. von, dz. cyt., s. 43.

⁵³ Niziołek M., *Zdefiniować fantastykę, czyli „fantastyczne” (i nie tylko) teorie literatury fantastycznej*, [w:] *Przestrzenie Teorii 5*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005, s. 268.

⁵⁴ Lem S., *Ontologia porównawcza fantastyki*, [w:] *Fantastyka i futurologia*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s. 84-119.

⁵⁵ Rozmowa z Tomaszem Pindelem, [w:] Flamma A., *Wiedźmin. Historia fenomenu*, Wydawnictwo Dolnośląskie 2020, s. 81.

czytelne w Pięcioksięgu Wiedźmińskim. Do baśniowych inspiracji, wyraźnie widocznych w książkach *Nigdziebądź*, *Koralina* czy *Gwiazdny pył* przyznaje się inny klasyk współczesnej *fantasy*, Neil Gaiman⁵⁶.

Dwa najśłynniejsze cykle *fantasy* w literaturze światowej, *Władca Pierścieni* J.R.R. Tolkiena i *Gra o tron* George'a R.R. Martina, stały się już przedmiotem analiz za pomocą teorii gier. Fabuła *Władcy Pierścieni* posłużyła jako ilustracja różnych typów gier kooperacyjnych⁵⁷. Autorzy jako przykład współpracy podlegającej wyjaśnieniom teorii gier podają misję bohaterów prowadzącą do zniszczenia Pierścienia Władzy, ale elementy kooperacyjnej teorii gier – np. budowania koalicji – można też znaleźć w innych elementach fabuły, np. we fragmencie opisującym powstawanie Drużyny Pierścienia podczas narady w Rivendell. Sam Tolkien dostrzegał wyraźne analogie między magią wplecioną w fantastykę a światem baśni⁵⁸.

Bogactwo intryg w *Grze o tron* czyni to dzieło obiecującym obszarem dla teoretyków gier. Elementy teorii gier kooperacyjnych, w tym tworzenie koalicji i podejmowanie wiążących zobowiązań w *Grze o tron* przedstawia Ronnie Olesker⁵⁹. Obiecująca wydaje się planowana książka „*I Choose Violence*”: *The Game Theory Underlying „The Game of Thrones”* autorstwa Barry'ego R. Weingasta, Sama Weingasta i Philipa Petrova. Z dostępnego spisu treści⁶⁰ rysuje się obszerna i wszechstronna analiza kilku zagadnień związanych z teorią gier, w tym grami kooperacyjnymi, sygnalizacyjnymi i powtarzalnymi, efektami reputacji oraz modelem agent-pryncypała.

Jako kolejne przykłady bardzo popularnych utworów zbudowanych zgodnie ze schematem baśni, ale należących raczej do literatury *fantasy*, Ryszard Koziółek⁶¹ wymienia cykl o Harrym Potterze J.K. Rowling, *Zmierzch* Stephenie Meyer oraz *Millenium* Stiega Larssona. Jessica Seymour⁶² stosuje teorię gier do analizy interakcji między Harrym Potterem (głównym bohaterem cyklu J.K. Rowling) i Albussem Dumbledore'em, dyrektorem Szkoły Magii i Czarodziejstwa w Hogwarcie. Korzysta z kilku typów teoretycznych gier, w tym o sumie zerowej, „dylematu więźnia”, gry kooperacyjnej oraz schematu gry dostosowanego do konfliktu między bezpieczeństwem a współpracą społeczną, dowodząc optymalności wybranej przez Harry'ego strategii kooperacyjnej. Na teoriogrowe analizy pozostałych popularnych powieści *fantasy* trzeba jeszcze poczekać.

Ostatnia dziedzina z klasyfikacji Lema to literatura fantastyczno-naukowa. Znane mi są tylko dwa przykłady zastosowania narzędzi teorii gier do analizy klasycznego dzieła *science fiction*: cyklu *Diuna* Franka Herberta. William Peden⁶³ wpisuje problemy

⁵⁶ Rozmowa z Dominiką Materską, [w:] Materska D., *Stacja kontroli chaosu. Zjawiska i pisarze współczesnej fantastyki*, SuperNOWA, Warszawa 2004, s. 244-255.

⁵⁷ Rick J., Hsi I., *We Shall Be Hobbits: Learning to Succeed Through Collaboration in a Game Context*, College of Computing / GVU Center Working Paper, Georgia Institute of Technology, 2014.

⁵⁸ Tolkien J.R.R., *O baśniach*, [w:] *Drzewo i liść. Mythopoeia*, Zysk i S-ka, 1998.

⁵⁹ Olesker R., *Chaos is a ladder: A study of identity, norms, and power transition in the Game of Thrones universe*, *The British Journal of Politics and International Relations*, 22(1), 2020, s. 47-64.

⁶⁰ Weingast B.R., Weingast S., Petrov P., „*I Choose Violence*”: *The Game Theory Underlying the Game of Thrones*, Stanford University, forthcoming; <https://mcnollgast.stanford.edu/game-of-thrones/> [data dostępu: 04.05.2023].

⁶¹ Koziółek R., dz. cyt.

⁶² Seymour J., *Hunting the Stag in Harry Potter's Games*, *Interdisciplinary Literary Studies*, 19(4), 2017, s. 441-460.

⁶³ Peden W., *Prisoners of Prophecy: Freedom and Foreknowledge in the Dune Series*, [w:] Irwin W. (red.), *Dune and Philosophy: Minds, Monads, and Muad'Dib*, Wiley-Blackwell, 2022.

decyzyjne Paula Muad-Diba i jego syna Leto II, głównych bohaterów sagi, w tak zwany „dylemat więźnia”, który w teorii gier zyskał szczególną popularność w opisie sytuacji konfliktowych o charakterze gospodarczym i politycznym. Natomiast Dominic J. Nardi⁶⁴ opisuje zjawisko przepowiadania przyszłości w kontekście wolnej woli i determinizmu, posługując się przykładem proroka Paula Muad-Diba. Gry z wszechwiedzącym i perfekcyjnie przepowiadającym przyszłość bohaterem ograniczały się dotąd do gier zdefiniowanych na podstawie przypowieści biblijnych⁶⁵. Saga Herberta wzbogaca tę nietypową – ze względu na brak tak zdefiniowanych graczy w świecie realnym – sferę zastosowań teorii gier. Nardi bardzo słusznie podkreśla też, że w świecie stworzonym przez Herberta, w którym rolę doradców i strategów odgrywają ludzie specjalnie wyszkoleni w racjonalnym wnioskowaniu na podstawie dużych zbiorów informacji i przeprowadzaniu skomplikowanych analiz logicznych (tzw. mentaci), teoria gier oparta na założeniach o racjonalności graczy znajduje wyjątkowo trafne zastosowanie: *Herbert nigdy nie używa terminu „teoria gier” w swoich powieściach, ale sposób, w jaki mentaci wyznaczają optymalną strategię dla swoich patronów politycznych, mocno przypomina rozwiązywanie zagadnień teorii gier*⁶⁶.

Bardzo obiecującym obszarem analiz z zastosowaniem gier z niekompletną informacją (czyli takich, w których graczom nie są znane zbiory strategii lub wypłaty innych graczy) są moim zdaniem powieści Philipa K. Dicka, a zwłaszcza *Trzy stygmaty Palmera Eldritch’a*. W niesłychanie bogatej literaturze *science fiction* z pewnością da się znaleźć więcej perspektywicznych ścieżek.

6. Podsumowanie

Na fali entuzjazmu towarzyszącemu pierwszym społecznym i ekonomicznym zastosowaniom teorii gier Stanisław Lem bardzo optymistycznie ocenił perspektywy zastosowań tej gałęzi matematyki: *Dlatego wszystkie zjawiska życia od najprostszych po ludzkie pozwala badać w jednolitym uchwycie teoria decyzji, zwłaszcza w jej dziale dotyczącym sytuacji konfliktowych, mianowicie w teorii gier*⁶⁷. Entuzjazm ten, charakterystyczny dla lat 60. i 70. ubiegłego wieku (esej powstał w 1978 roku) stopniowo opadł; okazało się, że liczba i siła założeń niezbędnych do nadania teorii gier mocy predykcyjnej w naukach społecznych nie pozostawia wiele miejsca na realizm opisu z jednej strony, a na jednoznaczność wyników – z drugiej. Tym niemniej teoria gier znalazła miejsce w sferze badań społecznych i humanistycznych, m.in. w przedstawionych w tym opracowaniu baśniach i utworach nimi inspirowanych.

Próby precyzyjnego opisania poszczególnych elementów gry – graczy, strategii, wypłat, równowag – oraz takich cech jak powtarzalność czy kooperacyjność gry, podjęte przez wymienionych w tym opracowaniu autorów, stanowią świeży punkt widzenia na tradycyjne baśnie, mity i legendy. Zastosowanie matematycznej teorii gier pozwala wyjaśnić decyzje podejmowane przez bohaterów baśni (w języku teorii: graczy) i ocenić ich słuszność z punktu widzenia korzyści (wypłat) płynących z wyboru poszczególnych ścieżek postępowania (strategii). Szczególnie ciekawe wydają się te analizy baśni, które wyma-

⁶⁴ Nardi D.J., *Political Prescience: How Game Theory Solves the Paradox of Foreknowledge*, [w:] Nardi D.J., Brierly N.T. (red.), *Discovering Dune: Essays on Frank Herbert's Epic Saga*, McFarland & Company, 2022.

⁶⁵ Brams S.J., *Game Theory and the Humanities...*, s. 29 i nast.

⁶⁶ Nardi D.J., dz. cyt., s. 56, przekład E. Tomczyk.

⁶⁷ Lem S., dz. cyt., s. 55.

gają uwzględnienia dodatkowych aspektów gry dla uzyskania przewidywanego przez fabułę rozwiązania, takich jak jej powtarzalność (gra między Flossie a lisem), dynamika (gra między Makbetem i Lady Makbet) lub ewolucyjny charakter (gra w baśni *Nowe szaty Cesarza*).

Należy mieć nadzieję, że zaprezentowane zastosowania matematycznej teorii gier, pozwalające opisać strategie bohaterów baśni oraz rozwiązania baśniowych gier, stanowią jedynie początek dalszych interdyscyplinarnych badań. Zastosowanie narzędzi teorii gier – od metod prostych po bardziej zaawansowane, jak teoria gier ewolucyjnych czy indukcja wsteczna w grach w postaci ekstensywnej – powinno odnieść efekt w postaci świeżego spojrzenia na bohaterów, fabuły i zakończenia baśni oraz stworzyć możliwość oceny racjonalności i optymalności bohaterów z punktu widzenia założeń teorii racjonalnego wyboru, na której oparta jest matematyczna teoria gier.

Literatura

Accinelli E., Quintas L., Muñiz H., *Rumors' Spread: A Game Theoretical Approach with the Replicator Dynamics*, *Journal of Dynamics and Games*, 10(1), 2023, s. 11-23.

Artese C. (red.), *Shakespeare and the Folktale: An Anthology of Stories*, Princeton University Press, 2019.

Balak B., Trinquet du Lys C., *The Invisible Hand of the Fairies: Post-Mercantilism and Magnanimity in Women's Fairy Tales of the 1690s*, [w:] Balak B., Trinquet du Lys C. (red.), *Creation, Re-creation, and Entertainment: Early Modernity and Postmodernity. Selected Essays from the 46th Annual Conference of the North American Society for Seventeenth-Century French Literature*, Tubingen: Biblio, 17, 2019, s. 147-165.

Baluch A., *Maska i żywioł. Wzorce fabularne w literaturze dla dzieci*, [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009.

Bieliekhova L., Tsapiv A., *Cognitive Play Model of Narration „Quest” in Roald Dahl's Fairy Tale Charlie and the Chocolate Factory*, *Psycholinguistics*, 25(2), 2019, s. 11-30.

Brams S.J., *Game theory and literature*, *Games and Economic Behavior*, 6, 1994, s. 32-54.

Brams S.J., *Game Theory and the Humanities*, The MIT Press, Cambridge 2012.

Chwe M.S.-Y., *Rational Choice and the Humanities: Excerpts and Folktales*, referat przedstawiony na konferencji Rational Choice Theory and the Humanities, Stanford University, 2005.

Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/basn;3874976.html> [data dostępu: 03.04.2023].

Flamma A., *Wiedźmin. Historia fenomenu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2020.

Hryniewiecka K., *Baśń w życiu dziecka. Cechy, funkcje, rola baśni w życiu dziecka, baśnioterapia*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2019.

Kiuchi H., *The Strategy of Conflicts in Indian Fairy Tales: Game Theoretical Analysis*, *Journal of Indian and Buddhist Studies (Indogaku Bukkyogaku Kenkyu)*, 66(2), 2018, s. 890-885.

Klik M., *Teorie mitu. Współczesne literaturoznawstwo francuskie (1969-2010)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2016.

- Korten D.C., *The Life Game: Survival Strategies in Ethiopian Folktales*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2(3), 1971, s. 209-224.
- Koziółek R., *Czytać, dużo czytać*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2023.
- Lalu I., *Richard III: Balance and Games in the Study of Theatre*, *The Formal Study of Drama, Poetics*, 6(3/4), 1977, s. 339-350.
- Lem S., *Ontologia porównawcza fantastyki*, [w:] *Fantastyka i futurologia*, t. 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s. 84-119.
- Lem S., *Markiz w grafie*, *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1(43), 1979, s. 7-43.
- Lem S., *Etyka zła*, [w:] *Sex Wars*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1996, s. 55-87.
- Małowski M., Wieczorek A., Sosnowska H., *Konkurencja i kooperacja. Teoria gier w ekonomii i naukach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Materska D., *Stacja kontroli chaosu. Zjawiska i pisarze współczesnej fantastyki*, SuperNOWA, Warszawa 2004.
- Matt P. von, *Intryga. Teoria i praktyka podstępu w literaturze*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2009.
- Muir K., *Folklore and Shakespeare*, *Folklore*, 92(2), 1981, s. 231-240.
- Nardi D.J., *Political Prescience: How Game Theory Solves the Paradox of Foreknowledge*, [w:] Nardi D.J., Briery N.T. (red.), *Discovering Dune: Essays on Frank Herbert's Epic Saga*, McFarland & Company, 2022.
- Niziołek M., *Zdefiniować fantastykę, czyli „fantastyczne” (i nie tylko) teorie literatury fantastycznej*, [w:] *Przestrzenie Teorii 5*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005, s. 267-278.
- Olesker R., *Chaos is a ladder: A study of identity, norms, and power transition in the Game of Thrones universe*, *The British Journal of Politics and International Relations*, 22(1), 2020, s. 47-64.
- Peden W., *Prisoners of Prophecy: Freedom and Foreknowledge in the Dune Series*, [w:] Irwin W. (red.), *Dune and Philosophy: Minds, Monads, and Muad'Dib*, Wiley-Blackwell, 2022.
- Rak R., *Baśni dla dorosłych*, [w:] *Książki. Magazyn do czytania*, 1(58), luty 2023, s. 58-61.
- Rick J., Hsi I., *We Shall Be Hobbits: Learning to Succeed Through Collaboration in a Game Context*, College of Computing/GVU Center Working Paper, Georgia Institute of Technology, 2014.
- Schelling T.C., *Strategia konfliktu*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Seymour J., *Hunting the Stag in Harry Potter's Games*, *Interdisciplinary Literary Studies*, 19(4), 2017, s. 441-460.
- Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1998.
- Stepnowska T., *Spory o istotę i granice światów przedstawionych fantastyki*, [w:] Leś M.M., Łaskiewicz W., Stasiewicz P. (red.), *Tekstowe światy fantastyki*, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Filologiczny, Białystok 2017.
- Straffin P.D., *Teoria gier*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Szyjewski A., *Granice mitu*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Studia Religioznawcza* 38, 2005, s. 9-27.

Tolkien J.R.R., *O baśniach*, [w:] *Drzewo i liść. Mythopoeia*, Zysk i S-ka, 1998.

Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003.

Weingast B.R., Weingast S., Petrov P., „I Choose Violence”: *The Game Theory Underlying the Game of Thrones*, Stanford University, forthcoming.

Wicha M., *Dziwadło dostanie w kość*, [w:] *Książki. Magazyn do czytania*, nr 1(58), luty 2023, s. 52-56.

Wiese H., *Backward Induction in Indian Animal Tales*, *International Journal of Hindu Studies* 16(1), 2012, s. 93-103.

Wróblewska W. (red.), *Słownik polskiej bajki ludowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, 2019.

Wykaz źródeł internetowych

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/basn;3874976.html> [data dostępu: 03.04.2023].

<https://bajka.umk.pl/sownik/lista-hasel/haslo/?id=225> [data dostępu: 03.04.2023].

<https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1994/nash/facts/> [data dostępu: 19.04.2023].

http://www.buddhanet.net/e-learning/buddhism/bt1_22.htm [data dostępu: 14.04.2023].

<https://theculturetrip.com/europe/finland/articles/how-hamlet-was-inspired-by-an-obscure-tale-from-finlands-kalavala/> [data dostępu: 14.04.2023].

<https://www.bl.uk/collection-items/saxos-legend-of-amlath-in-the-gesta-danorum> [data dostępu: 14.04.2023].

<https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/2005/schelling/facts/> [data dostępu: 19.04.2023].

<https://www.gutenberg.org/files/33051/33051-h/33051-h.htm> [data dostępu: 19.04.2023].

<https://mcnollgast.stanford.edu/game-of-thrones/> [data dostępu: 04.05.2023].

Strategie, koalicje i szczęśliwe zakończenia: teoria gier w baśniach

Streszczenie

Celem opracowania jest wskazanie przykładów zastosowań matematycznej teorii gier do opisu baśni i utworów bezpośrednio nimi inspirowanych. Przedstawione są podstawowe definicje teorii gier (strategia, strategia dominująca, wypłata, równowaga Nasha, koalicja) oraz typy gier (o sumie zerowej, niekooperacyjna, kooperacyjna, powtarzana). Zagadnienia te zilustrowane są na przykładzie gry z baśni japońskiej: w grze w postaci strategicznej wskazane są strategie graczy, wypłaty oraz rozwiązanie (równowaga Nasha). Następnie zaprezentowane są baśnie literackie różnych języków i kultur: anglosaskiej, francuskiej, japońskiej, indyjskiej, etiopskiej, afroamerykańskiej i polskiej, które zostały dotychczas poddane analizie za pomocą narzędzi teorii gier. W części przytaczanych opracowań opis gry jest wyłącznie słowny; w innych – bardziej precyzyjne zdefiniowanie elementów gry pozwala wyjaśnić decyzje podejmowane przez uczestników, ocenić ich optymalność lub zgodność przewidywań teorii gier z zachowaniem bohaterów baśni. Wspomniane są również istniejące i potencjalne zastosowania teorii gier w gatunkach literackich pokrewnych baśniom: mitach, *fantasy* i fantastyce naukowej. Jako współczesne odpowiedniki baśni dla dorosłych utwory należące do tych gatunków stanowią dynamicznie rozwijającą się gałąź literatury wartą dokładniejszej analizy za pomocą narzędzi teorii gier. Literackie ilustracje zastosowań teorii gier prowadzą do wniosku, że powiązanie matematyki stosowanej z literaturą piękną, szczególnie o charakterze baśniowym i fantastycznym, tworzy nieoczywiste, ale potencjalnie bardzo obiecujące pole badań interdyscyplinarnych.

Słowa kluczowe: baśń, literatura piękna, teoria gier, strategia, równowaga Nasha

Bajki i baśnie w terapii logopedycznej

1. Wprowadzenie

Celem pracy jest ukazanie zastosowania bajki i baśni w rozwoju mowy dziecka zarówno pod względem leksykalnym, fonologicznym, jak i morfologicznym. Objasnienia wymaga także, czym jest mowa i jak postępuje u prawidłowo rozwijającego się człowieka. Zostaną przedstawione czynniki zewnętrzne, które wpływają na jej prawidłowy rozwój. Poprzez przedstawienie klasyfikacji zaburzeń i budowę aparatu artykulacyjnego zostanie opisany sposób zastosowania ćwiczeń logopedycznych wplatanych w klasyczne bajki i baśnie europejskie.

2. Pojęcie mowy

Mowa to werbalne porozumiewanie się, wybór językowy o charakterze materialnym. W akcie tym ważne jest zarówno nadawanie dźwięków poprzez narządy mowy, jak i ich odbiór. Warunkiem skutecznej komunikacji jednostki z otoczeniem jest znajomość danego języka, poprawna artykulacja, brak ubytków w słuchu fizycznym oraz wykształcony słuch fonematyczny. Definicja mowy według słownika psychologii to *zastosowanie artykułowanego języka do porozumiewania się [...] czynność, poprzez którą człowiek afirmuje swoją osobowość i nawiązuje stosunki z innymi*². Psycholingwistyka podkreśla, że czynność ta jest przypisana tylko gatunkowi ludzkiemu. W toku ewolucji człowiek wykształcił system dźwięków i nadał im znaczenie, tworząc reguły posługiwania się nimi. Społeczność posługuje się konkretnym językiem, który ustala systemy znaków i reguł ich łączenia. Znajomość gramatyki danego języka ma fundamentalne znaczenie dla poprawnego posługiwania się nim, a w następstwie jest jednym z warunków skutecznej komunikacji. Przedmiotem gramatyki jest budowa i funkcjonowanie języka, czyli [...] *strona dźwiękowa języka, jego zasób morfologiczny i leksykalny, reguły budowy wyrazów oraz łączenia ich w wypowiedzi*³. Językoznawca i twórca polskiej logopedii prof. Leon Kaczmarek w swojej książce pt.: *Nasze dziecko uczy się mowy* proponuje dwa podejścia do pojęcia mowy: społeczne i indywidualne. Pierwsze z nich przyjmuje, że *mowa jest aktem w procesie porozumiewania się w słowie. W akcie tym osoba mówiąca przekazuje informacje, a rozmówca ją odbiera*⁴. Indywidualne podejście zakłada, że zarówno wytwarzanie wypowiedzi, jak i jej percepcja są całością i tworzą mowę, którą należy postrzegać jako mówienie oraz rozumienie języka. Mówienie oznacza tworzenie tekstu poprzez budowę wypowiedzi słownej i układanie posiadanej wiedzy z wykorzystaniem zasad gramatycznych. Rozumienie to umiejętność odbioru wypowiedzi słownej poprzez uświadomienie sobie, co dana wypowiedź oznacza oraz jakie zawiera myśli. Mówienie i rozumienie realizują się w języku, który należy pojmować jako *społecznie ukształtowany system symboli o określonym znaczeniu, używanych w procesie komuni-*

¹ ivonnowakowska@o2.pl, Szkoła Podstawowa nr 2 w Ząbkach.

² Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1994, s. 161.

³ Strutyński J., *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków 2005, s. 15.

⁴ Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977, s. 30-31, 34, 39.

kowania się zgodnie z istniejącymi niezależnie od osobnika zasadami budowy wypowiedzi językowych⁵. Prymarne znaczenie dla mowy ma dobrze wykształcony słuch fonematyczny, czyli zdolność rozróżniania dźwięków mowy. Słuch fonematyczny oznacza więc *umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów*⁶. Fonem jest jednostką języka, natomiast głoska jest realizacją fonemu, której cztery cechy artykulacyjne (miejsce artykulacji; stopień wzniesienia języka lub stopień zbliżenia warg; dźwięczność lub bezdźwięczność; ustność bądź nosowość) tworzą system opozycji, a więc opozycja ustna (nosowa), miejsce artykulacji, stopień zbliżenia narządów mowy, dźwięczna i bezdźwięczna⁷. Warunkiem prawidłowego rozwoju mowy jest prawidłowy słuch fizyczny oraz utrwalenie dźwięków mowy w ośrodkach mózgu. Ucho ludzkie reaguje na określone częstotliwości, które mogą różnić się u poszczególnych osób. Obniżenie słyszalności u dziecka powoduje niedokładność odbioru tych dźwięków mowy, w których skład wchodzi te właśnie częstotliwości, dlatego dziecko może mieć trudności w rozróżnianiu głosek różniących się cechami dystynktywnymi. Pamięć słuchowa wyrazów oznacza pamięć ich długości, kolejność sylab i głosek w sylabie oraz ich liczby, a zrozumienie sensu całej wypowiedzi polega na zapamiętaniu nawet kilkunastu wyrazów. Kojarzenie różnych dźwięków z odpowiednimi pojęciami jest podstawą prawidłowego słuchu fonematycznego, natomiast brak oznacza zaburzenie słuchu fonematycznego oraz utrudnia percepcję mowy. Mowa umożliwia kontakty człowieka oraz ich uczestniczenie z innymi ludźmi, pozwala zainteresować nas i zrozumieć wydarzenia. W życiu społecznym *nośnikiem informacji jest słowo mówione, językowe porozumiewanie się stanowi nieodłączną część istnienia człowieka, a funkcje takie jak: ekspresja mowy, rozumienie, czytanie i pisanie, stanowią ważne aspekty naszej codzienności*⁸.

3. Prawidłowy rozwój mowy dziecka do 3. roku życia

Porozumiewanie się językowe, słowne możliwe jest za sprawą mowy, która odgrywa istotną rolę w kontaktach społecznych. Poprzez umiejętność rozumienia oraz mówienia tekstów słownych dokonują się główne interakcje międzyludzkie. Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka stanowią podstawę formowania się jego osobowości. Rozumienie mowy pozwala dziecku poznać otaczający świat, zaś mówienie umożliwia mu wyrażanie swoich życzeń, pragnień, uczuć, doświadczeń, przeżyć i spostrzeżeń.

Dziecko już w okresie prenatalnym słyszy dźwięki z otoczenia. Odbiór tych bodźców jest zdeformowany, ponieważ dziecko zanurzone jest w wodach płodowych. Noworodek najsilniej reaguje na głos matki, który najczęściej słyszał i odbierał poprzez zmysły. Po urodzeniu dziecko wydaje pierwsze dźwięki: płacz, krzyk, śmiech, czkanie. Dlatego już wówczas należy czytać dziecku bajki, gdyż powoduje to zwiększoną więź między nim a rodzicem, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, uczy dziecko rozpoznawać emocje czytającego.

Pierwszy etap rozwoju mowy to okres 8 tygodni życia dziecka zwany okresem fonacji. Dźwięk, jaki dziecko z siebie wydaje, to głównie krzyk, natomiast wykonuje

⁵ Maruszewicz M., *Mowa i mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 17.

⁶ Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 6.

⁷ Tamże, s. 7-9.

⁸ Gałkowski T., Szelaż E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 99.

szereg zachowań w obrębie aparatu artykulacyjnego ważnych z punktu widzenia rozwoju mowy, jak ssanie, przelykanie, oddychanie przez nos. Drugi etap rozwoju mowy to głuzenie i śmiech, które dominują między 8. a 20. miesiącem życia dziecka. Głuzenie to wytwarzanie przez dziecko odgłosów samogłoskowych i spółgłoskowych odbieranych przez środowisko jako dźwięki mowy. W okresie tym słyszalna jest silna nazalizacja wytwarzanych dźwięków. Między 20. a 30. tygodniem życia dziecko wydaje coraz bardziej zróżnicowane i wyraźniejsze dźwięki. Samogłoski są już wyraźne, pojawiają się głoski wibracyjne na skutek drgania warg. Kolejnym etapem rozwoju mowy jest okres gaworzenia. Charakteryzuje się on powtarzaniem sylab o budowie CV, np. mamamama – gaworzenie powtarzalne, bądź powtarzanie, ale sylab składających się z różnych samogłosek i spółgłosek, np. bibodibe, czyli tzw. gaworzenie konkatencyjne pojawiające się ok. 10. miesiąca życia. Następnym etapem, który powinien pojawić się około 1. roku życia, jest okres, w którym dziecko wymawia pierwsze słowa. Na początku pojawiają się pseudowyrazy, aby stopniowo przyjąć formę wyrazu prawidłowo wymawianego. Pierwsze słowa składają się zazwyczaj z tych samych sylab – typu mama, tata, baba. Czytając z dzieckiem bajkę, należy aktywnie włączyć je w ten proces. Może ono pokazywać na obrazku to, co usłyszało, dopowiadać znane części, używając onomatopei. Książki zawierają dużo ilustracji, które obrazują usłyszane słowa, dzięki temu maluch jest w stanie je łatwiej zapamiętać.

Drugi rok życia to dynamiczny rozwój słownictwa biernego i czynnego. Dzieli się on na dwie fazy, pierwsza to przedłużenie etapu 1. roku życia i trwa do opanowania przez dziecko pierwszych 50 słów. Etap ten wymaga od dziecka tworzenia wzorców percepcyjnych w pamięci, lepszej artykulacji, doskonalenia reguł do odbioru wypowiedzi, które kierują do niego osoby dorosłe. W tym wieku dziecko używa prawie wszystkich samogłosek z wyjątkiem nosowych (ą, ę) oraz spółgłosek takich jak: p, pi, b, m, t, d, n, k, j, ś, ź, ć, dź, ch. Pozostałe zastępują inne o zbliżonym miejscu artykulacji oraz uproszczenia grup spółgłoskowych. Charakterystyczne jest także wymawianie tylko pierwszej sylaby lub końcówki słowa. W wieku 14-15 miesięcy dziecko zaczyna wypowiadać więcej pojedynczych wyrazów. Około 18. miesiąca życia wymawia wyrażenia dwu-trzywyrazowe, a około 24. miesiąca zaczyna stosować proste reguły gramatyczne – wypowiada proste zdania.

Dzieci, których opiekunowie czytają baśnie, mają szersze zainteresowania, bardziej rozbudzoną ciekawość świata. Zdania, które budują, składają się z większej liczby określeń, są bardziej rozbudowane. Dziecko jest bardziej skoncentrowane na słowie, rozwija pamięć słuchową.

Kolejnym etapem jest okres zdania przypadający na 2.-3. rok życia. W tym okresie mowa ulega dalszemu doskonaleniu. Dziecko powinno już wypowiadać głoski:

- wargowe: p, b, m oraz zmiękczenia pi, bi, mi;
- wargowo-zębowe: f, w, fi, wi;
- środkowojęzykowe: ś, ź, ć, dź, ń, ki, gi;
- tylnojęzykowe: k, g, ch;
- przedniojęzykowo-zębowe: t, d, n;
- przedniojęzykowo-dziąsłowe: l.

Pod koniec tego okresu mogą pojawić się głoski s, z, c, dz, a nawet sz, rz, cz, dź. W 2. roku życia dziecko powinno wypowiedzieć poprawnie proste zdanie. W 3. roku życia pojawiają się dłuższe, złożone zdania składające się z 4-5 słów. W wypowiedziach

nadal utrzymują się agramatyzmy, choć następuje bujny rozwój fleksyjny. W zakresie słownictwa obserwuje się znaczny przyrost ilościowy od 300 słów w wieku 2 lat do ok. 1000 w wieku 3 lat. Wypowiedź doskonali się także w aspekcie fonetycznym. Staje się coraz bardziej zrozumiała i przybliża do wzorca fonetycznego poszczególnych wyrazów. Obcowanie z książką kształtuje na całe życie nawyk czytania i zdobywania wiedzy, stymuluje rozwój mózgu, pozwala jaśniej myśleć, poznawać świat, nabywać wartości moralne takie jak rozpoznawanie dobra i zła.

4. Czynniki wpływające na rozwój mowy

Rozwój mowy uwarunkowany jest wieloma czynnikami zewnątrzpochoodnymi i wewnętrznymi, a więc funkcjonowaniem mózgu, układu nerwowego i oddechowego oraz warunkami anatomicznymi. Najważniejszym okresem dla rozwoju tych układów jest okres prenatalny, dlatego ważny jest jego prawidłowy przebieg. Za niezwykle szkodliwe uważa się palenie papierosów przez matkę, używanie alkoholu nawet w małych ilościach, przebyte infekcje i inne choroby matki. Wszelkie urazy w ciąży, stres, konflikt serologiczny, nieprawidłowości w budowie narządów rodnych także niekorzystnie mogą wpływać na rozwój płodu⁹. Istotny jest również poród i okres okołoporodowy. Mogą tu wystąpić niekorzystne czynniki jak: nieprawidłowe ułożenie płodu, niedotlenienie, poród przedwczesny, wspomagany, poprzez cesarskie cięcie, przedłużająca się żółtaczka, problemy z oddychaniem, wada rozwojowa u dziecka itp. Sposób pielęgnacji niemowlęcia warunkuje prawidłowe warunki rozwoju aparatu artykulacyjnego. Korzystniejsze dla dziecka jest karmienie piersią, oddychanie przez nos, ułożenie do karmienia w pozycji pionowej. Nie bez znaczenia pozostają choroby przebyte w okresie niemowlęcym i przedszkolnym, przyjmowane przez dziecko leki, tempo rozwoju psychoruchowego, rozwój emocjonalny i psychiczny. W tym okresie ważne jest, czy dziecko spożywa pokarmy stałe, sposób gryzienia, żucia, połykania, oddychania. Kolejnym czynnikiem jest środowisko, w jakim wychowuje się dziecko, wykształcenie rodziców, prawidłowość ich wymowy, sposób spędzania czasu wolnego z dzieckiem, kontakt emocjonalny z matką, to, czy dziecko ma własne miejsce do zabawy, i kontakt z rówieśnikami¹⁰.

5. Klasyfikacja zaburzeń mowy

W literaturze istnieje wiele podziałów zaburzeń mowy ludzkiej. Jedną z powszechnych klasyfikacji jest zestawienie symptomologiczne twórcy polskiej logopedii profesora Leona Kaczmarka. Doktor Irena Styczek uporządkowała zaburzenia mowy ze względu na ich etiologię. Najbardziej powszechny jest projekt zestawienia form zaburzeń mowy przyczynowo-skutkowy autorstwa Haliny Mierzejewskiej i Danuty Emiluty-Rozyi opublikowany w czasopiśmie „Audiofonologia” w 1997 roku. Pierwszym przedstawionym zaburzeniem objawowym jest dyslalia, którą dzielimy na anatomiczną, funkcjonalną i słuchową. Patomechanizmem dyslalii anatomicznej i słuchowej są wady budowy, uszkodzenia aparatu artykulacyjnego lub narządu słuchu. Patomechanizmem dyslalii funkcjonalnej jest przyczyna zewnętrzna, czyli nieprawidłowe nawyki ruchowe w przebiegu czynności: żucia, gryzienia, połykania, oddychania i błędy pielęgnacyjne. Drugą grupą zaburzeń mowy są dyzartrie spowodowane uszkodzeniem dróg nerwowych, jąder podkorowych lub mózdzku powodujących niedowładny różnych partii mięśni aparatów: artykulacyj-

⁹ Por. Rocławski B., *Wczesne uwarunkowania rozwoju mowy*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 1997, s. 13-28.

¹⁰ Tamże, s. 57-62.

nego, oddechowego i fonacyjnego. W tym zaburzeniu występują problemy z oddychaniem, fonacją i prozodią mowy. Zakłócenia struktur językowych o różnym stopniu złożoności – dźwięki, morfemy, wyrazy, zdania – występują w niedokształceniu mowy pochodzenia korowego, afazjach, upośledzeniach rozwoju mowy, upośledzeniach umysłowych. Kolejną grupą jest niedokształcenie mowy z powodu niedosłuchu spowodowane uszkodzeniem narządu słuchu. Środowiskowe ograniczenia rozwoju mowy bądź jej środowiskowe zniekształcenia występują zazwyczaj z powodu braku kontaktu komunikacyjnego dziecka z otoczeniem bądź nieprawidłowych wzorców mowy.

Na podstawie dysharmonii układu nerwowego wyróżnia się mutyzm całkowity i częściowy oraz mowę dzieci autystycznych. Ostatnią formą zaburzeń mowy, na którą wpływają zarówno czynniki egzo-, jak i endogenne, jest jąkanie.

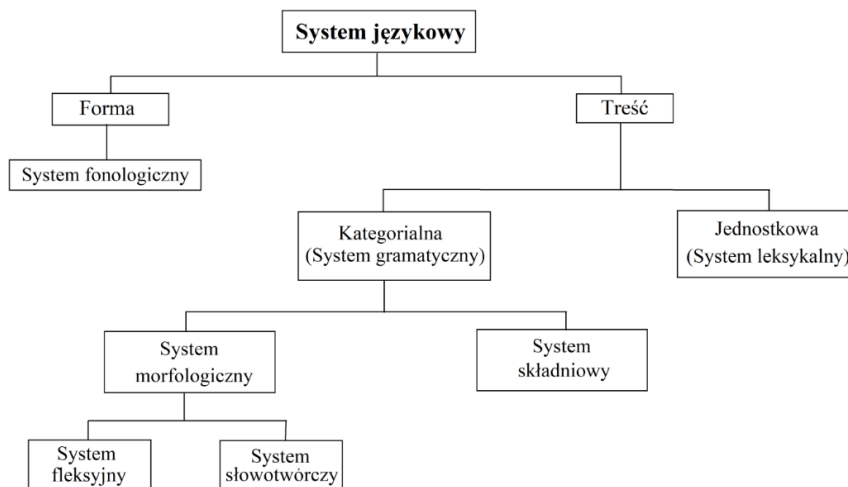
Wyżej przedstawiony podział pokazuje, że aby powstała mowa ludzka, musi zadziałać szereg mechanizmów zarówno w organizmie człowieka, jak i prawidłowa stymulacja środowiskowa¹¹.

6. Wpływ czytania bajek na rozwój mowy dziecka

Bajka to opowieść pisana wierszem, przedstawiająca alegorie o przedmiotach, ludziach bądź zwierzętach. Zazwyczaj zawiera naukę o uniwersalnym charakterze zawartą na początku lub końcu utworu.

Baśń pisana jest prozą. Przedstawia walkę dobra ze złem. Świat realny przenika się ze światem fantastycznym.

Baśnie i bajki dla dzieci oprawione w kolorową szatę graficzną zachęcają czytelnika do czytania. Gdy dziecko słucha czytanego tekstu, poszerza własny zasób słownictwa, uczy się poprawności gramatycznej i stylistycznej. Na rysunku 1 przedstawiam podział struktury języka według słownika terminologii językoznawczej.



Rysunek 1. Struktura języka podzielona na formę i treść¹²

¹¹ Por. Gałkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003, s. 383.

¹² Tamże, s. 280, za: Gołąb Z., Heinz A., Polański K., *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa 1970.

Czytanie literatury pięknej wpływa na rozwój formy i treści języka. Poprzez uczestnictwo w odbiorze treści poszerzamy system leksykalny. Szeroko rozumiana gramatyka jako dziedzina zajmująca się formami odmiennych części mowy, czyli fleksją i słowotwórstwem, poprzez kontakt z literaturą zostaje zapamiętywana i powielana w werbalnych wypowiedziach dziecka.

Poprzez dodanie do tekstu baśni ćwiczeń logopedycznych następuje rozwój systemu fonologicznego, czyli funkcjonalnej strony dźwiękowej formy języka dziecka.

Komunikacja językowa składa się z kompetencji. Można wyróżnić trzy typy kompetencji: językową, komunikacyjną i kulturową. Bajki i baśnie funkcjonujące w danym społeczeństwie są jedną z uwarunkowań rozwoju kompetencji kulturowej. Poprzez wzrastanie w danej społeczności, nabywanie wiedzy i zwyczajów tej grupy jednostka wytwarza swój własny obraz otaczającego ją świata.

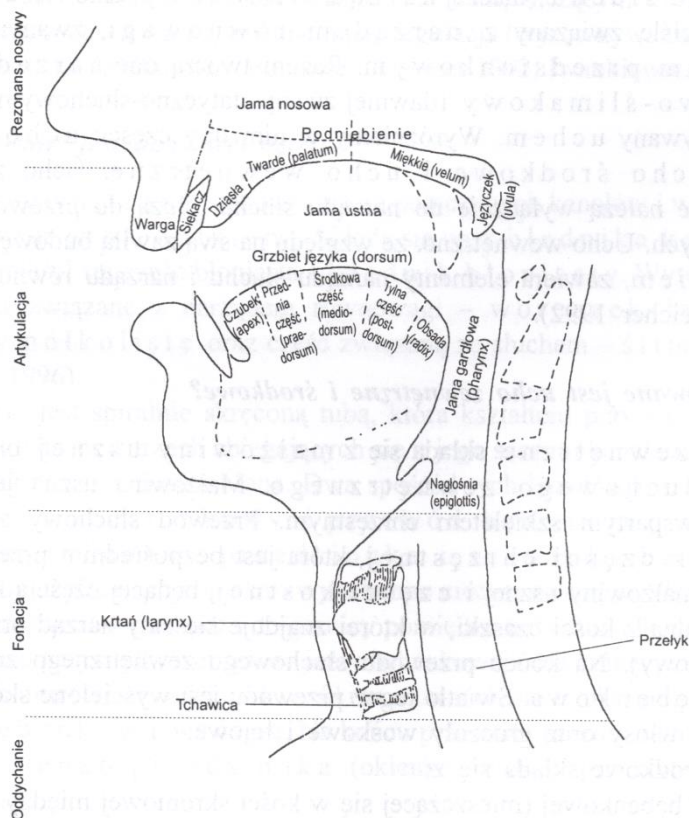
W swojej praktyce jako nauczyciel i logopeda często pracuję z dziećmi, opierając się na bajkach i baśniach pochodzenia europejskiego.

6.1. Zastosowanie bajek i baśni w praktyce logopedycznej

W praktyce logopedycznej bajkę można opowiadać, wplatając w nią ćwiczenia aparatu artykulacyjnego, podczas ćwiczeń logorytmicznych. Bajki uczą prawidłowych wzorców zachowań – mają morał, wzbogacają wyobraźnię, zwiększają zasób słownictwa.

Na rysunku 2 przedstawiam schematyczny rysunek aparatu artykulacyjnego.

Aparat artykulacyjny obejmuje narządy znajdujące się ponad wejściem do krtani, czyli nagłośnię. Część aparatu artykulacyjnego znajdującego się powyżej, zwanego nasadą, dzielimy na 3 części: jamę gardłową, jamę ustną i jamę nosową. W wyżej wymienionych częściach znajdują się artykulatory ruchome i nieruchome. Do nieruchomych części zaliczamy zęby, dziąsła oraz podniebienie twarde. Do ruchomych zaś język, wargi, podniebienie miękkie i żuchwę. Logopeda, pisząc programy terapeutyczne dla danego pacjenta, musi uwzględnić ćwiczenia usprawniające głównie części ruchome nasady.



Rysunek 2. Narządy mowy. Jama nasady (ustna, gardłowa i nosowa) w przekroju¹³

Oto przykład znanej bajki o Czerwonym Kapturku przekształconej do pracy logopedycznej nad usprawnianiem aparatu artykulacyjnego.

Czerwony Kapturek

Dawno, dawno temu za górami [język podnosimy do nosa] w pięknej chatce wraz z mamą mieszkała dziewczynka, którą nazywano Czerwony Kapturek [język wąski (grot) – język szeroki (łopata)]. Pewnego dnia mama poprosiła córeczkę, aby ta poszła odwiedzić chorą babcie, która mieszka po drugiej stronie lasu [przy otwartych wargach czubek języka stuka o wałek dziąsłowy]. Mama Czerwonego Kapturka [język wąski (grot) – język szeroki (łopata)] ostrzegła ją, aby szła prosto wyznaczoną dróżką i nie schodziła na boki [czubkiem języka oblizujemy górne dziąsła]. Dziewczynka zapewniła, że będzie szła prosto do domu babci [„całusek” – wargi układamy jak do całusa i cmo-kamy]. Czerwony Kapturek [język wąski (grot) – język szeroki (łopata)] otrzymał koszyczek pełen smakołyków [oblizujemy językiem dolną i górną wargę] i poszedł w stronę lasu [przy otwartych wargach czubek języka stuka o wałek dziąsłowy]. Na polanie spostrzegła urocze kwiatki [czubkiem języka dotykamy każdego górnego zęba] i pomyślała, że babcia ucieszy się z bukietu. Podczas zrywania stokrotek [wargi naśladują pyszczek rybki i naśladują, jak oddycha ryba] podszedł do niej wilk i zapytał: – Dokąd idziesz, dziew-

¹³ Tamże, s. 139, za: Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1980.

czynko? – Do chorej babci [„całusek” – wargi układamy jak do całusa i cmokamy], która mieszka w chatce na skraju lasu. Wilk życzył jej szczęśliwej drogi i pobiegł [czubek języka na przemian dotyka nosa i brody] w stronę babcinego domku. Dotarłszy do drzwi, zapukał [kląskanie]. – Kto tam? – zapytała babcia. – To ja, twoja wnusia, Czerwony Kapturek [język wąski (grot) – język szeroki (łopata)]. – Proszę, wejdź do środka, drzwi są otwarte [wargi rozciągamy na boki jak do uśmiechu i ściągamy, robiąc pyszczek rybki – czynność powtarzany kilkukrotnie]. Wilk nacisnął klamkę [przy otwartych wargach czubek języka naciska na wałek dziąsłowy], otworzył drzwi [kląskanie] i połknął babcie [„całusek” – wargi układamy jak do całusa i cmokamy]. Włożył na nos [język zwijamy w rurkę] babcine okulary [język zwija się w łyżeczkę], na łeb czepek babci, położył się do łóżka [kierowanie języka do kącików ust] i zasnął nad nim firaneczki [czubek języka dotyka do ostatnich górnych z dolnych zębów].

Gdy Czerwony Kapturek [język wąski (grot) – język szeroki (łopata)] nabierał okazały bukiet kwiatów, wziął koszyczek w rękę i poszedł do babci [„całusek” – wargi układamy jak do całusa i cmokamy]. Wnuczka zdziwiła się, widząc otwarte drzwi do chatki [kląskanie]. – Dzień dobry, babciu – przywitał się Czerwony Kapturek. Dziewczynka podeszła do łóżka i patrzy z niedowierzaniem: – Babciu, dlaczego masz takie wielkie uszy? [wargi ściągamy, naśladując ryjek świnki, i przesuwamy raz w prawo, raz w lewo]. – Po to, bym mogła cię lepiej słyszeć – odparł wilk. – A czemu masz takie wielkie oczy? – Żeby cię mogła lepiej wiedzieć, moje dziecko [wypychanie policzków językiem]. – A czemu masz takie wielkie zęby? – Żeby cię mógł zjeść! I nim Czerwony Kapturek zdążył się obejrzeć [przepychanie kulki powietrza między policzkami], był w brzuchu wilka [dolną wargę zakładamy na górną i na odwrót]. Tymczasem przez las szedł leśniczy. Przechodząc obok domku babci [„całusek” – wargi układamy jak do całusa i cmokamy], usłyszał głośne chrapanie [ziewanie przy nisko opuszczonej żuchwie]. Wszedł do środka i zobaczył wilczyśko leżące na łóżku babci. Wziął nóż myśliwski i rozciął brzuch, z którego wyskoczyły babcia i Czerwony Kapturek.

Powyższe ćwiczenia aparatu artykulacyjnego wplecione w bajkę mają na celu usprawnianie narządów mowy. Są to zarówno ćwiczenia podniebienia miękkiego, warg, jak i mięśni języka (czubka, jak i części grzbietowej).

Każdą bajkę można przekształcić, tak aby ćwiczenia aparatu artykulacyjnego były atrakcyjne dla dzieci. Należy ją zmodyfikować pod względem ćwiczeń wstępnych do wywoływania danej głoski.

Kolejnym przykładem wplatania bajek w terapii logopedycznej jest **układanie historyjek obrazkowych chronologicznie**. Pacjent otrzymuje obrazki przedstawiające poszczególne sceny z baśni o Śpiącej Królewnie. Na podstawie wysłuchanego tekstu ma ułożyć historyjkę obrazkową w odpowiedniej kolejności. Ćwiczenie to stosowane jest w terapii osób z zaburzeniami komunikacji językowej, a także dzieci rozpoczynających naukę czytania. Dzięki temu ćwiczona jest pamięć sekwencyjna oraz interakcja komunikacyjna – pytania i odpowiedzi.

Dobieranie obrazków do podpisów. Logopeda czyta baśń o Kopciuszku. Przed pacjentem leżą obrazki poukładane chronologicznie. Do każdego należy dopasować: wyraz / wyrażenie dwuwyrzowe / zdanie do odpowiedniego obrazka. Układanie wyrazu do obrazka jest najprostszą formą ćwiczenia. Najtrudniejsze jest zdanie, które wymaga czytania ze zrozumieniem. Szczególnie wartościowe jest to zadanie w prowadzeniu

rehabilitacji mowy osób z afazją. Doskonali umiejętności poprawnego wypowiedzania się, analizy i syntezy słuchowej, umiejętności czytania i pisania.

Rysowanie zapamiętanych treści – tworzenie własnej książki. Po przeczytaniu baśni pacjent otrzymuje niewielkie karteczki, na których rysuje zapamiętane scenki. Układa je w kolejności występowania, tworząc z nich książeczkę. To zadanie rozwija słuch fonemowy, uwagę słuchową, pamięć sekwencyjną.

Łączenie słów kluczowych z obrazkami. Pacjent otrzymuje słowa kluczowe – hasła na paskach papieru. Dobiera obrazki do hasła i rozwija je – opowiadając samodzielnie wybraną scenkę. Ćwiczenie to uczy stosowania prawidłowych struktur gramatycznych, rozwija kompetencje komunikacyjne, myślenie sytuacyjne i przyczynowo-skutkowe.

Układanie loteryjek. Większy obrazek przedstawiający scenkę łączymy z małym elementem – szczegółem z danego obrazka przedstawionym na małej karteczce.

Dziecko uczy się koncentracji, logicznego myślenia, rozwija percepcję słuchową i wzrokową.

Układanie puzzli. Pacjent otrzymuje obrazek z baśni oraz pocięte elementy, które ma złożyć w jedną całość zgodnie z otrzymanym wzorem.

Kształtuje to umiejętność kategoryzowania, rozwija koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową.

7. Podsumowanie

W opracowaniu przedstawiłam pojęcie mowy według logopedii, psychologii i czynniki wpływające na rozwój mowy. Scharakteryzowałam prawidłowo kształtującą się mowę u dzieci oraz wpływ czytania w wieku prenatalnym, jak i w okresie dzieciństwa. Sklasyfikowałam zaburzenia mowy. Przedstawione przykłady zastosowań baśni w pracy logopedy pomocne są w terapii osób z zaburzeniami języka (agramatyzmy, alalia, afazja), zaburzeniami substancji na płaszczyźnie suprasegmentalnej (jąkanie) oraz segmentalnej (dyslalie)¹⁴. Powyższe ćwiczenia służą usprawnianiu motoryki narządów mowy, funkcji językowej, oddechowej i fonacyjnej, poszerzaniu słownictwa, doskonaleniu zdolności rozumienia mowy, stosowaniu poprawnych form gramatycznych.

Dzięki łączeniu treści znanych bajek i zagadnień z terapii logopedycznej pacjenci są zainteresowani wykonywaniem ćwiczeń, a także poznawaniem tekstów kulturowych społeczności, w jakiej żyją.

Literatura:

Chrzanowska A., Szoplik K., *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne*, Wydawnictwo Akademickie, Białystok 2006.

Galkowski T., Szląg E., Jastrzębowska G. (red.), *Podstawy neurologopedii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Galkowski T., Jastrzębowska G., *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.

Grimm J., Grimm W., *Baśnie*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 2002.

Hess-Remuszko M., *Ulubione Bajki*, Book House, 2009.

¹⁴ Za: Kaczmarek L., *Klasyfikacja zaburzeń mowy – kryterium objawowe*, http://ptnzs.org.pl/audiofonologia/AUDIOFONOLOGIA_TOM_X_1997/art1.pdf

- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977.
- Malkiewicz M., *Jarmark logopedyczny. Wybór zabaw wspomagających mowę przedszkolaków*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
- Maruszewicz M., *Mowa i mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.
- Porayski-Pomsta J. (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2008.
- Roślawski B., *Wczesne uwarunkowania rozwoju mowy*, Wydawnictwo Glottispol, Gdańsk 1997.
- Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1994.
- Skorek E.M., *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.
- Skorek E.M., *Gry i zabawy językowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Skwark D., *Baśnie polskie*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2012.
- Strutyński J., *Gramatyka polska*, Wydawnictwo Tomasz Strutyński, Kraków 2005.
- Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Urbańska R., *Ladnie mówię i rysuję. Wspomaganie rozwoju artykulacji i grafomotoryki małego dziecka*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2012.

Bajki i baśnie w terapii logopedycznej

Celem pracy jest ukazanie zastosowania bajki i baśni w rozwoju mowy dziecka zarówno pod względem leksykalnym, fonologicznym, jak i morfologicznym.

Mowa to werbalne porozumiewanie się, wybór językowy o charakterze materialnym. W akcie tym ważne jest zarówno nadawanie dźwięków poprzez narządy mowy, jak i ich odbiór. Warunkiem skutecznej komunikacji jednostki z otoczeniem jest znajomość danego języka, poprawna artykulacja, brak ubytków w słuchu fizycznym oraz wykształcony słuch fonematyczny.

Czytanie literatury pięknej wpływa na rozwój formy i treści języka. Poprzez uczestnictwo w odbiorze treści poszerzamy system leksykalny, słowotwórczy. Poprzez dodanie do tekstu ćwiczeń logopedycznych następuje rozwój systemu fonologicznego, czyli funkcjonalnej strony dźwiękowej formy języka dziecka.

W praktyce logopedycznej bajkę można opowiadać, wplatając w nią ćwiczenia aparatu artykulacyjnego podczas ćwiczeń logorytmicznych. Prowadzi się je w terapii dzieci z zaburzeniami języka (agramatyzmy, alalia, afazja), zaburzeniami substancji na płaszczyźnie suprasegmentalnej (jąkanie) oraz segmentalnej (dyslalie).

Słowa kluczowe: baśń, logopedia, terapia

Za siedmioma górami, w najwyższej komnacie najwyższej wieży. Kobiety w baśniach jako bohaterki tekstów gotyckich

1. Wprowadzenie

W świecie nasyconym narracją baśnie zajmują szczególne miejsce. Dla wielu dzieci stanowią pierwszy kontakt z literaturą. Oprócz rozrywki baśnie mają wartość moralistyczną i opiniotwórczą. Teksty te wpływają na odbiór i postrzeganie świata. Przedstawione w baśniach modele zachowań determinują w dużym stopniu postawy życiowe młodych czytelników. Bruno Bettelheim w pracy poświęconej analizie psychologicznej znaczenia baśni i bajek stwierdza:

Mity i bajki odpowiadają na odwieczne pytania: Jaki jest naprawdę ten świat? Jak powinienem w nim żyć? W jaki sposób mogę być prawdziwie sobą? Odpowiedzi, których udzielają mity, są definitywne, podczas gdy te, których udzielają baśnie, są sugestywne; ich przekazy wskazują rozwiązania, ale nigdy ich nie narzucają. Bajki i baśnie pozostawiają dziecięcej wyobraźni kwestię tego, czy i jak zastosować się do tego, co baśń ujawnia na temat życia i ludzkiej natury².

Mimo że baśnie zajmują ważne miejsce w kulturze masowej, wielu odbiorców nie zdaje sobie sprawy z ich gotyckiego charakteru. Wbrew pozornej prostocie są to utwory głęboko nacechowane gotyką. Mroczne nastroje wywołujące u odbiorców strach i refleksje na temat otaczającego świata wpisują się doskonale w moralizatorskie aspekty gatunku baśni. Utwory te mają za zadanie wprowadzić dzieci w świat literatury, ale również przestrzec je przed zagrożeniami. Często są to lekcje oparte na wątkach metaforycznych. Stąd też świadomość cech i konwencji gotyckich występujących w baśniach jest kluczowa dla pełnego ich zrozumienia.

Celem pracy jest analiza elementów literatury gotyckiej w klasycznych baśniach. Na potrzeby opracowania wybrano cztery popularne teksty zaliczane do tego gatunku literackiego, są to: *Kopciuszek* autorstwa Charlesa Perrault oraz braci Grimm, *Królowna Śnieżka* braci Grimm, *Mała Syrenka* Hansa Christiana Andersena oraz *Sinobrody* Charlesa Perrault. Szczególną uwagę poświęcono kobiecym postaciom jako bohaterkom tekstów gotyckich. Kluczowym zagadnieniem badawczym jest ustalenie, jakie wartości są przekazywane młodym odbiorcom literatury poprzez gotyckie przedstawienie kobiet w baśniach oraz jak taka reprezentacja wpływa na odbiór kobiecości. Pod względem metodologii w pracy wykorzystano perspektywę feminizmu i komparatystyki. Podstawy metodologiczne zaczerpnięto z *The Handbook of the Gothic* autorstwa Marie Mulvey-Roberts³, jak również

¹ anna.ronewicz@gmail.com, Instytut Literatury i Nowych Mediów, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński.

² Bettelheim B., *The Uses of Enchantment*, Vintage Books, Nowy Jork 1977, s. 45 [tłumaczenie własne].

³ Zob. Mulvey-Roberts M., *The Handbook of the Gothic*, wyd. 2, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009, s. 120-121.

z monografii *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana* autorstwa Katarzyny Slany⁴. W pracy wykorzystano również metodę komparatystyczną poprzez porównanie baśni z tekstami uznawanymi za kanon literatury gotyckiej.

2. Baśń jako tekst gotycki

Literatura gotycka jest jedną z najbardziej charakterystycznych i rozpoznawalnych kategorii literackich na świecie. Kojarzony głównie z literaturą wiktoriańskiej Anglii, gatunek ten łączy w sobie cechy stylu romantycznego i wiktoriańskiego⁵. Powieść gotycka sięga swoimi początkami ostatniej dekady XVIII wieku. Obecnie terminem tym określa się również dzieła wywodzące się z późniejszych epok⁶. Trudno jest znaleźć osobę, która nie znałaby przynajmniej kilku powieści gotyckich. Doktor Frankenstein tworzący człowieka z różnych części ciała, pijący krew hrabia Dracula czy Dorian Grey, którego portret skrywa sekrety jego wiecznej młodości – to zaledwie wybrane egzemplifikacje gotyckich narracji, które po dzień dzisiejszy są wszechobecne w kulturze popularnej. To, co wyróżnia teksty gotyckie, to przede wszystkim oprawa literacka. Marie Mulvey-Roberts, gotycystka, stwierdza, że *oprawa literacka jest kluczowa dla atmosfery i jako metafora. Gotycki świat jest melancholijny, groźny, przesyty wskroś poczuciem winy i strachu*⁷. Potężny zamek na tle nocnego nieba, niekończące się korytarze, ukryte komnaty czy mroczne lochy, pogrążony we mgle las i czyhające w nim zagrożenia to najbardziej charakterystyczne miejsca fabuły dla literatury gotyckiej. Sama nazwa tego stylu literackiego została zainspirowana architekturą gotyku, mającą swoje korzenie w XII wieku. Typowe dla tej architektury kościoły ze strzelistymi wieżami, oprawione witrażami, które bawią się światłem i mrokiem, przytłaczają swoją potęgą. Wiążą się one z nader ważnym dla literatury romantycznej elementem: wzniosłością.

Romantyczna wzniosłość jest doświadczeniem zarówno *zachwycająco przerażającym*, jak i *spokojem podszytym grozą*⁸. Jest to uczucie wynikające z doświadczenia potęgi otoczenia, refleksji nad własną słabością w obliczu czegoś większego od człowieka, niemożliwego do całościowego zrozumienia.

*Wzniosłości nie pojmowano teraz jako wyżyn piękna lub jego najszlachetniejszej formy, lecz jako coś kompletnie różnego od piękna klasycznego. Sztukę wzniosłą definiowano teraz jako sztukę, która pogwałciła konwencjonalne normy harmonii, właściwych rozmiarów i równowagi*⁹.

Kolejnym aspektem powieści gotyckiej jest groza. Groza wykorzystuje uczucia strachu, niepokoju, lęku, oczekiwania. Trudno postawić granicę między uczuciem wzniosłości a grozy; jedno polega na drugim, a ich pozytywne czy negatywne nacechowanie jest zależne od wartości i charakterystyki postaci. Według Mulvey-Roberts *groza jest pozytywnym odczuciem. [...] Po wstępnym przytłoczeniu potęgą wzniosłości następuje uwol-*

⁴ Zob. Slany K., *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

⁵ Zob. tamże, s. 7.

⁶ *Encyclopedia Britannica*, hasło: „Gothic Novel”, <https://www.britannica.com/art/Gothic-novel> [data dostępu: 31.05.2023].

⁷ Mulvey-Roberts M., dz. cyt., s. 170 [tłumaczenie własne].

⁸ Tamże, s. 184.

⁹ Lönnroth L., *Odkrycie nordyckiej wzniosłości*, [w:] *Wokół gotycyzmów: wyobrażenia, groza, okrucieństwo*, Gazda G., Izdebska A., Płuciennik J. (red.), Universitas, Kraków 2001, s. 61.

nienie emocjonalnej energii, która stymuluje poniesione poczucie jestestwa i poruszenie transcendencji¹⁰. Natomiast elementem podobnym do obu wcześniej wymienionych stanów, lecz nacechowanym zdecydowanie bardziej negatywnie, jest horror. Według wielu gotycystów horror jest uzewnętrznieniem i realizacją obaw towarzyszących odczuciu grozy. Jest to uczucie, które stanowi kulminację obaw, strachów i lęków obecnych w poczuciu grozy i wzniosłości. Doświadczenie horroru często idzie w parze z obrzydzeniem i wstrętem. Horror jest w dużym stopniu oparty na zjawisku nazwanym przez Sigmunda Freuda „osobliwością”, jak również na zjawisku abiekcji. Julia Kristeva opisuje abiekcję w następujący sposób: *To, co wywołuje abiekcję, nie jest to więc brak czystości lub zdrowia, ale to, co zaburza tożsamość, system i porządek. To, co nie szanuje granic, pozycji i zasad. To co jest pomiędzy, dwojakie, kompozytowe*¹¹. Jest to zatem strach wywodzący się z czegoś, co jest dla nas odpychające, inne, niezrozumiałe, ale nie zachwycające tak jak przy uczuciu grozy czy wzniosłości. Katarzyna Slany w swojej monografii *Groza w literaturze dziecięcej* pochyla się nad znaczeniem, niegasnącą popularnością i ludzką potrzebą doświadczenia tychże emocji:

*Popularność tematu i motywów grozy wynika z faktu, że należą one do grupy obrazów symbolicznych, które nigdy nie znikają z pola aktualności psychicznej człowieka. Są na tyle uniwersalne, że człowiek współczesny nie musi znać mitologii, baśni, legend, tekstów świętych, by je rozpoznawać i przeżywać. Omawiany tutaj temat grozy stanowi zatem o istnieniu wspólnego dla wszystkich ludzi zbioru wyobrażeń związanych ze strachem, a także o jednakowych sposobach jego wizualizacji, jako że ludzkość od zawsze lęka się tego samego i w identyczny sposób to przedstawia*¹².

Do osiągnięcia stanów wzniosłości, grozy i horroru gotyk wykorzystuje wiele postaci i koncepcji spoza świata naturalnego. Literatura gotycka jest pełna magii, zarówno dobrej, zazwyczaj wywodzącej się z natury, jak i tej mającej na celu krzywdę bohaterów i ich otoczenia. W gotyckich światach występuje też zatarcie granicy między życiem a śmiercią, zarówno poprzez eksplorację nieśmiertelności, jak i przez występowanie duchów, zmarłych, którzy powrócili do świata żywych. Literatura gotycka czerpie również z folklorystyki, wykorzystując wiele postaci mitologicznych. Wampiry, krasnoludki, wiedźmy, czarownice czy wróżki powszechnie występują w dziełach literatury gotyckiej. Są to najczęściej stworzenia wywodzące się z folkloru najbliższego autorowi¹³. Ponadto są to zwykle postaci, które ucieleśniają Freudowską „osobliwość”. Bohaterowie tego typu przypominają ludzi, ale pozostają zawieszeni w stanie pomiędzy ludzkością a innymi światami.

W baśniowym imaginarium sytuacje grozy są zatem zderzeniem horroru (strachu) z ludus (zabawą), co sprawia, że baśń postrzegać można jako „ludyczny horror”, w którym groza stanowi jedną z dominant organizujących fabularny materiał, jednak jej autotelicznym celem nie jest przerażanie odbiorcy, a kom-

¹⁰ Mulvey-Roberts M., dz. cyt., s. 184 [tłumaczenie własne].

¹¹ Kristeva J., *Powers of Horror*, tłum. na język angielski L.S. Roudiez, Columbia University Press, Nowy Jork 1982, s. 4 [tłumaczenie własne].

¹² Slany K., dz. cyt., s. 36.

¹³ Na przykład postać wampira w *Hrabim Drakuli* Brama Stokera może być zainspirowana postacią *abhartach*, występującą w folklorze irlandzkim i celtyckim.

pensowanie lęków poprzez zjawisko nazwane przez Caillois „grą ze strachem”. W grze tej, jak podkreśla uczony, estetyka grozy jest „drażnieniem sztucznym, ujętym w zespół norm, który przewiduje z góry określone rozwiązanie i reakcje – a na który czytelnik zgadza się dobrowolnie, przy jednoczesnym przekonaniu o fikcyjności opowiadanych mu historii”¹⁴.

Jednym z najbardziej kluczowych aspektów literatury gotyckiej, romantycznej i wiktoriańskiej jest dynamika społeczna. W okresie romantyzmu dokonało się wiele zmian społecznych. Początki tego okresu w dziejach wywodzą się w dużej części z reakcji społeczeństwa na Rewolucję Przemysłową i wynikający z niej rozwój wielu dziedzin naukowych. W odpowiedzi na otaczającą industrializację i racjonalizację życia społecznego romantyzm skupił się na przeżyciach i doznaniach wewnętrznych, duchowych, na relacji człowieka z naturą. Autorki i autorzy tego okresu przywiązywali również dużą wagę do relacji międzyludzkich, wychwalając wrażliwość i rozważę emocjonalną. Wartości te dotyczyły głównie roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie, co szczególnie widoczne jest w jednej z najpopularniejszych romantycznych powieści *Rozważna i romantyczna* autorstwa Jane Austen.

Rewolucja Przemysłowa przyniosła ze sobą również rozwój prasy i literatury. Powieści były powszechnie drukowane na łamach czasopism, np. teksty takich autorów jak Charles Dickens. Ważną zmianą w tym czasie jest również wprowadzenie obowiązkowej edukacji dziecięcej w wielu krajach europejskich, przez co zdecydowanie zwiększyła się piśmienność i czytelnictwo. W związku z zachodzącymi zmianami literatura przestała być rozrywką wyłącznie klas wyższych. Większy dostęp do tworzenia jak i odbioru literatury uzyskały niższe klasy społeczne. Romantyzm i gotyk skupiają się więc na analizie zależności między klasami.

Gatunek ten wykorzystuje głęboko zakorzenione obawy swojej kultury: lęki dotyczące stabilności lub niestabilności definicji, które kultura ta posiada odnośnie płci, klasy, rasy, zdrowia, władzy, sprawiedliwości. Tak jak proza sensacyjna, literatura gotycka bawi się tymi obawami, dramatyzując najbardziej intymne lęki, bez pełnego wytłumaczenia, że to robi¹⁵.

Dzieła, które do dzisiaj cieszą się popularnością, przykładają do tego aspektu dużą wagę. *Portret Doriana Greya* eksploruje zniszczenie klasy wyższej i brak wglądu na ich własne wady. Hrabia Drakula, tytułarny bohater powieści Brama Stokera, może być odbierany wielopłaszczyznowo. Z jednej strony postać ta stanowi krytykę systemu feudalnego, który wypija życie z podwładnych. Z drugiej strony natomiast może być uważany za metaforę opresji Irlandczyków przez Anglików. Inny popularny bohater, Viktor Frankenstein, ma zwrócić uwagę odbiorcy na tragedię, która może wyniknąć z mizoginicznej próby stworzenia nowego życia bez udziału kobiet.

Romantyzm przyniósł również zmiany w postrzeganiu kobiet w życiu społecznym. Jednym z najbardziej kluczowych tekstów dotyczących praw kobiet jest *Wołanie o prawa kobiety* autorstwa Mary Wollstonecraft Shelley z 1792 roku. Jest to dzieło uważane za jedną z pierwszych prac wczesnofeministycznych. Traktuje ono o potrzebie edukacji kobiet i dziewcząt oraz równości płci wobec prawa moralnego. Były to stwierdzenia rewolu-

¹⁴ Slany K., dz. cyt., s. 40.

¹⁵ Mulvey-Roberts M., dz. cyt., s. 203 [tłumaczenie własne].

cyjne jak na owe czasy. Tekst Shelley Wollstonecraft wywołał wiele kontrowersji i dyskusji w sferze publicznej. Wiele autorek i autorów romantyzmu po cichu zgadzało się z filozofią Wollstonecraft, adaptując jej idee w swoich dziełach. W kolejnych latach powstawały pierwsze zorganizowane ruchy feministyczne. Wydarzeniem wielkiej wagi dla ruchów równościowych dla kobiet było również obranie tronu brytyjskiego przez królową Wiktorię w 1837 roku. Mimo że Wiktoria nie była zwolenniczką idei feministycznych, jej panowanie przyczyniło się do zwiększenia partycypacji kobiet w życiu społecznym. Nic dziwnego, że kobieta staje się ważną postacią w literaturze romantycznej, a bohaterka gotycka uosabia romantyczne i wiktoriańskie trudy kobiet.

Doświadczenie [gotyckiej] bohaterki pozwala na całościowy komentarz dotyczący nie tylko wyobrażonych niebezpieczeństw i nieprawdopodobieństwa elementów ponadnaturalnych [...], ale dotyczący prawdziwego horroru społeczeństwa, które ocenia młode kobiety na podstawie ich wartości ekonomicznej¹⁶.

2.1. Baśń *Kopciuszek* jako tekst gotycki

Pierwszą baśnią wartą uwagi ze względu na obecność elementów gotyckich jest *Kopciuszek*. Baśń ta występuje w wielu kulturach; najstarszy utwór, który strukturą przypomina powszechnie znaną w Europie wersję baśni, pochodzi z Chin i został napisany ponad 800 lat przed pierwszą europejską wersją. Najbardziej znane odsłony historii o *Kopciuszku* to teksty Charlesa Perrault oraz braci Grimm. Baśnie te różnią się od siebie wieloma wątkami, przy czym obie z nich mają mnogość elementów, które wpisują się w charakterystykę utworu gotyckiego.

Bajka o *Kopciuszku* często kojarzy się z czarami, romanssem i triumfem dobra nad przeciwnościami losu. Jednak pod jej powierzchnią skrywa się świat gotyckich elementów, które dodają głębi i złożoności tej historii. Fabuła literatury gotyckiej często rozwija się w opresyjnych środowiskach, a *Kopciuszek* nie jest tu wyjątkiem. W obu baśniach matka głównej bohaterki umiera i zostaje zastąpiona złą macochą, która znęca się nad *Kopciuszkiem*, zmuszając go do ciężkiej pracy fizycznej. Wyraźny kontrast między pozornie beznadziejną sytuacją *Kopciuszka* a jego tęsknotą za dawnym życiem ze zmarłą matką tworzy gotycką atmosferę, która wywołuje uczucie uwięzienia, izolacji i rozpacz.

Gotyckie narracje często zawierają elementy nadprzyrodzone. *Kopciuszek* jest nasycony momentami magicznego realizmu. Magia, którą otoczona jest sekretna ucieczka *Kopciuszka* na bal, jest przedstawiona na różne sposoby w zależności od wersji baśni. W baśni autorstwa Charlesa Perrault siły nadprzyrodzone ujawniają się za sprawą interwencji Wróżki Chrzestnej, która przemienia dynię w karetę, myszy w konie i obdarze ubrania *Kopciuszka* we wspaniałą suknię. W baśni autorstwa braci Grimm z kolei magia ma swoje źródło w naturze. Wywołana jest wrodzonym dobrem głównej bohaterki oraz jej łzami, które wylewa rzewnie na grobie zmarłej matki. W reakcji na płacz dziewczyny ptaki mieszkające na drzewie rosnącym na grobie matki obdarowują ją piękną suknią i butami, dzięki którym *Kopciuszek* może udać się na bal. Te fantastyczne elementy zacierają granice między rzeczywistością a tym, co niezwykle, dodając historii tajemniczości i uroku. Nadprzyrodzone elementy w *Kopciuszku* służą jako źródło cudowności i eskapizmu, zapewniając wytchnienie od trudów codziennej egzystencji.

¹⁶ Tamże, s. 184 [tłumaczenie własne].

Magia w baśni stanowi również element wspomnianej wcześniej gotyckiej dynamiki społecznej. Wróżka Chrestna, która pomogła Kopciuszkowi uciec na bal, *tylko czekała, ażeby wyrzucić potęgę swego gniewu na winnych*¹⁷ uwięzienia Kopciuszka jako służącej. Ta nadprzyrodzona interwencja daje Kopciuszkowi możliwość pokonania swoich gnębicielek. Stanowi to subwersję wartości przyjętych za normę we wcześniejszych epokach. Służąca nie jest zniewolona ze względu na swoją naturalnie mniejszą wartość, ale ze względu na zniszczenie moralne ludzi, którzy ją zniewolili.

Zniszczenie to jest również pokazane za pomocą gotyckiej grozy obecnej w *Kopciuszk* pod postacią horroru cielesnego. Celem osiągnięcia wyższego statusu społecznego przyrodnie siostry Kopciuszka posuwają się do samookaleczeń, odcinając sobie części stóp, tak aby móc założyć pantofelek. Horror jest również wyeksponowany za pomocą natury. Ptaki, które pomagają Kopciuszkowi, w ostatnich scenach baśni karzą przyrodnie siostry i złą macochę za złe traktowanie ofiary oraz za ich samouwielbienie, wydziubując im oczy. Natura jako siła działająca przeciwko ludzkim słabościom, a zarazem stojącą w obronie uciśnionych stanowi element gotyckiej wzniosłości, unaoczniającej znikomość człowieka wobec otaczającego go świata.

Kopciuszek, często uważany za uroczą bajkę, ujawnia ukryte gotyckie podteksty, które pogłębiają jego narrację i urzekają czytelników. Bruno Bettelheim stwierdza:

*Ponieważ Kopciuszek to baśń najbardziej popularna z wszystkich baśni i znana na całym świecie, warto przyjrzeć się wplecionym w nią motywom, których połączenie sprawia, iż przemawia ona tak silnie zarówno do świadomości, jak i do naszej sfery nieświadomej, i ma dla nas tak głębokie znaczenie*¹⁸.

Poprzez opresyjne otoczenie, elementy nadprzyrodzone, mroczne motywy i przemianę bohaterki, *Kopciuszek* wykracza poza swoją powierzchowną słodycz, będąc opowieścią oprawioną gotycką głębią. Badając te gotyckie podteksty, zyskujemy bogatsze zrozumienie trwałego uroku *Kopciuszka* i zdolności tekstu do wywoływania fascynacji u czytelników z różnych pokoleń. Eksplorując gotyckie elementy w historii Kopciuszka, odkrywamy mroczniejszy, bardziej złożony wymiar, który prowokuje do reinterpretacji sposobu postrzegania jej postaci.

2.2. Baśń *Królowna Śnieżka* jako tekst gotycki

Królowna Śnieżka zapisała się na dobre w kanonach literatury dziecięcej. Baśń ta została wydana w pierwszych edycjach zbiorów baśni braci Grimm w 1812 roku. Już jedno z pierwszych słów w utworze mają zabarwienie bardzo gotyckie. Kobieta, szyjąc, rani się, a widok krwi na śniegu inspirowuje jej marzenia o dziecku. *Chciałabym mieć dziecko, białe jak ten śnieg, rumiane jak krew i o włosach czarnych jak heban*¹⁹. Opis ten, czytany dosłownie przywołuje przerażający obraz, nieprzypominający żyjącego człowieka, a raczej martwe ciało naznaczone krwią. Sposób, w który kobieta wyobraża sobie doskonałe piękno swojej wymarzonej córki, unaocznia również sposób, w jaki romantyczne i gotyckie patriarchalne społeczeństwa odbierały ideał kobiecego piękna. Polityka dotycząca

¹⁷ Grimm J., Grimm W., *Kopciuszek*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/kopciuszek> [data dostępu: 26.05.2023].

¹⁸ Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996, s. 392.

¹⁹ Grimm J., Grimm W., *Śnieżka*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/sniezka> [data dostępu: 26.05.2023].

ciała kobiety jest szczególnie w tym okresie i może stanowić komentarz dotyczący standardów, których wymaga się od kobiet, aby były uznane za piękne. Kanonem piękna kobiecego w tym czasie jest bladeść, która świadczy o braku konieczności pracy na słońcu, drobna talia ściśnięta gorsetem, delikatność granicząca z letargiem. Są to cechy, które wymagają od kobiet wyparcia swojej energii życiowej, efektywnie zawieszając je w stanie między życiem a śmiercią. Vanessa Ives, protagonistka serialu *Penny Dreadful*, opartego na konwencjach literatury gotyckiej, odnosi się do tychże oczekiwań słowami:

Bycie piękną to bycie niemal martwą, czyż nie? Znużenie perfekcyjnej kobiety, ospały spokój, posłuszeństwo, wykończenie duszy, anemicznej, bladej jak kość słoniowa, słabej jak kociątko. Istnieje przemysł zajmujący się sprzedażą fotografii zmarłych kobiet, wiedziałeś o tym? [...] Ciała są poprawiane kosmetykami, pozowane w pozycjach żalostnego poddania i fotografowane. Mężczyźni wymieniają się zdjęciami i zaspokajają się. Cóż za znakomitość²⁰.

Tuż po przyjsciu na świat córka królowej jest faktycznie biała jak śnieg. Biel jej skóry jest cechą tak istotną, że skłania matkę do nadania dziecku imienia Śnieżka, zatem całe jej jestestwo opiera się na tym widmowym ideale piękna.

Cała treść baśni zawieszają Śnieżkę pomiędzy życiem a śmiercią. Przeżywa ona wielokrotne próby morderstwa przez złą królową, która nie jest w stanie pogodzić się z faktem, że dziewczynka jest od niej piękniejsza. Pierwsza z tych prób to wygnanie Śnieżki do mrocznego lasu otaczającego zamek królowej, w którym dziewczynka ma być upolowana przez myśliwego, a jej serce i płuca – przyniesione królowej. Ta próba stanowi również pierwszy element baśni, w którym występuje wątek horroru cielesnego – królowa chce, żeby części ciała Śnieżki zostały jej podane do zjedzenia.

Kanibalizm jest zjawiskiem powszechnym w literaturze grozy i horroru, symbolizując wiele pierwotnych, zwierzęcych instynktów. W baśniach takich jak *Czerwony Kapturek* czy *Jaś i Małgosia* zbrodnia kanibalizmu może być odebrana jako metafora przemocy na tle seksualnym. Zamieszczanie wątków tego typu w baśniach ma wyraźny charakter moralizatorski. Mimo że taki morał nie przemawia do odbiorców w sposób bezpośredni, jest on zrozumiały; bezkrytyczna ufność i brak czujności wobec nieznajomych może prowadzić do krzywdy, w której traci się władzę nad swoim ciałem. Takie odczytanie motywu kanibalizmu w *Królewnie Śnieżce* może być częściowo poprawne, jednak w tej baśni to macocha dziewczynki chce pożreć części jej ciała. Jest to jaskrawy przykład subwersji archetypu *pożerającej matki*, której miłość do własnego dziecka jest tak silna, że prowadzi do krzywdy. W tym przypadku emocją wywołującą krzywdę jest nienawiść wywodząca się z pychy macochy. Wybór części ciała, które chciała ona pożreć, jest również symbolicznie adekwatny. Serce i płuca są narządami, które odpowiadają za najbardziej podstawowe cechy życia: oddech i krew. Te dwa aspekty są szczególnie ważne w przypadku Śnieżki, której opis zewnętrzny opiera się na jej krwistej rumianości i nienaturalnie białej cerze; cesze, która może być wywołana brakiem oddechu.

Dwie kolejne próby zabicia Śnieżki, które dokonane są bezpośrednio z rąk złej królowej, motywowane są zazdrością o wyjątkową urodę pasierbicy. W pierwszej z nich macocha w przebraniu biednej staruszki obdarowuje dziewczynkę gorsetem, który zawiązuje na niej tak ciasno, że Śnieżka traci przytomność. Podczas drugiej próby dziewczynka dostaje

²⁰ *Possession, Penny Dreadful*, reż. J. Hawes, Showtime Productions, 2014 [tłumaczenie własne].

od staruszki zatruty grzebień, który wbija jej się w głowę, przez co Śnieżka ponownie mdleje. W obu przypadkach zostaje uratowana przez krasnoludki.

Po ostatniej próbie zabójstwa, podczas której królowa karmi dziewczynkę magicznie zatrutym jabłkiem, Śnieżka zostaje położona przez krasnoludki w szklanej trumnie. Jest to kolejny symbol, który zawiesza bohaterkę w stanie między życiem a śmiercią. Motywacje krasnoludków sprowadzają wartość dziewczyny do jej wyglądu; nawet po „śmierci” jej fizyczność ma sprawiać przyjemność oglądającym. Sama trumna ze szkła jest bardzo silnym symbolem wyrażającym bycie Śnieżki między światem żywych a światem zmarłych. Uosabia ona romantyczną wzniosłość. Jej piękno jest podziwiane, a jej śmiertelność jest przerażająca, tworząc w odbiorcy uczucie grozy; niespokojnego oczekiwania, po którym następuje ulga, transcendencja strachów i obaw.

Wszystkie wymienione elementy sprawiają, że baśń ta może być uznana za tekst gotycki. *Królowna Śnieżka*, poza swoją pozornie prostą fasadą, ma skomplikowane gotyckie warstwy, które przyczyniają się do jej trwałego uroku. Obecność opresyjnych środowisk, mrocznych motywów, elementów nadprzyrodzonych i eksploracja psychologicznej głębi dodają tej opowieści mrocznej atmosfery. Odkrywając te gotyckie warstwy, czytelnik zyskuje głębsze uznanie dla złożoności *Królowny Śnieżki* i jej zdolności do rezonowania z czytelnikami, w szczególności dziewczynkami. *Królowna Śnieżka* jest świadectwem trwałej potęgi gatunku gotyckiego i jego zdolności do nadawania nawet pozornie niewinnych opowieściom odcieni mroku i introspekcji.

3. Kobiety w baśniach, bohaterki gotyckie

Kwestia roli kobiet w literaturze XVIII oraz XIX wieku, szczególnie w nurtach romantyzmu, wiktoriańizmu i gotycyzmu, jest jednym z głównych zainteresowań współczesnych badaczy tego okresu literackiego.

W sferze powieści gotyckich portret bohaterek gotyckich ukazuje nowe podejście do kobiecości. Postacie kobiece są wielowymiarowe, wymykają się prostej i powierzchownej kategoryzacji. Uosabiają one delikatną równowagę między siłą a wrażliwością. Często są dręczone przez (niekiedy dosłowne) duchy swojej przeszłości oraz wychowania. W powieści *Jane Eyre*, autorstwa Charlotte Brontë, tytułowa bohaterka zмага się z byciem naznaczoną swoim traumatycznym wychowaniem i czasem spędzonym w instytucji Lowood School, które wpłynęły na jej powściągliwą naturę i niezachwianą potrzebę niezależności. Elementem, który powtarza się w wielu dziełach, jest wychowywanie się bez matki, w odosobnieniu i braku zrozumienia.

Uczucie duchowego dyskomfortu jest często komunikowane poprzez tryb gotycki, to jest poprzez formę literacką, która akcentuje horror, niepewność i desperację doświadczenia człowieczeństwa poprzez postaci uwięzione we wrogich środowiskach, lub ścigane przez nieokreślone lub niezidentyfikowane zagrożenie. Od samego swojego początku gotyk zмага się z obawami i tematami [...] izolacji, uwięzienia, lęku przed pościgiem i lęku przed nieznanym²¹.

Intensywność emocjonalna i podwyższona wrażliwość bohaterki gotyckiej służą jako cechy definiujące jej charakter. Nie jest ona bierną postacią, ale doświadcza głębokich emocji, często okazywanych poprzez miłość, strach i rozpacz. W *Wichrowych Wzgórzach* autorstwa Emily Brontë postać Katarzyny Earnshaw uosabia to emocjonalne zamie-

²¹ Mulvey-Roberts M., dz. cyt., s. 278 [tłumaczenie własne].

szanie. Burzliwa miłość Katarzyny do Heathcliffa i jej wewnętrzna walka między oczekiwaniami a jej prawdziwymi pragnieniami stanowią przykład zdolności gotyckiej bohaterki do odczuwania intensywnych i złożonych emocji, i chociaż dla odbiorcy w XXI wieku brzmi to dość błaho, jest to aspekt, który był rewolucyjny dla przedstawienia kobiet we wcześniejszych epokach. Jej konflikty i wewnętrzne bitwy są zintensyfikowane i podkreślone przez jej sprzeciw wobec patriarchalnych ról i oczekiwań społecznych, takich jak posłuszeństwo i uległość wobec męża lub mężczyzn, ograniczenie ich roli do bycia matkami i żonami.

Bohaterka gotycka często znajduje się w bezpośrednim konflikcie z patriarchalnymi strukturami. Mary Shelley, córka Mary Wollstonecraft, autorki *Wolania o prawa kobiet*, eksploruje ten konflikt w swoim najbardziej znanym dziele *Frankenstein* przez postać Elizabeth Lavenzy. Definiującymi cechami Elizabeth są intelekt, motywacja do kontynuowania edukacji, sprzeciw wobec bycia definiowaną wyłącznie ze względu na swoją fizyczność. Wykazuje się ona siłą i wytrzymałością wobec postawionych przed nią trudności. Jej los jest ostatecznie związany z niszczącymi konsekwencjami ambicji Viktora, podkreślając trudy i poświęcenia, którym kobieta musi stawić czoło w narracjach gotyckich. Podobny los spotyka również inne bohaterki powieści gotyckich, których cierpienia podkreślają nierównowagę dynamiki społecznej i niesprawiedliwości z rąk mężczyzn w patriarchalnym społeczeństwie. Mina Harker, postać z powieści *Hrabia Dracula* autorstwa Bramy Stokera, staje się obiektem drapieżnych czynów wampira. Jego manipulacje zagrażają nie tylko życiu bohaterki, ale również jej sprawczości i autonomii. Cierpienia Miny są bezpośrednim wynikiem czynów antagonisty, podkreślając opresyjność i niszczące skutki męskiej dominacji.

Bohaterki gotyckie nie są jedynie ofiarami w obliczu tej opresji i dominacji. Są one postaciami bardzo autonomicznymi, sprawczymi i decyzyjnymi. Wykazują silne pragnienie niezależności w obliczu oczekiwań społecznych. Według Ingi Iwasiów:

*Mit patriarchalny przykryty jest naskórkem kulturowych gestów, w pełni funkcjonalnych, gdy grupy wspólnotowe nie czują zagrożenia zewnętrznego, pozostają w stanie równowagi. [...] Kobiety traktuje się z ambiwalentnym szacunkiem, uwielbieniem nawet, doceniając jej stymulującą rolę prokreacyjno-rodzinną. Uwielbienie kobiety, jak na przykład w kulturze rycerskiej, pełniło zawsze funkcję niezbędnego kamuflażu, „jedwabnego bata” ułatwiającego sprawowanie kontroli [...]*²².

Kwestionując te oczekiwania, mają możliwość same znaleźć i zdefiniować swoją tożsamość na swoich własnych warunkach. Sprzeciwiają się one toposowi księżniczki, zamkniętej w wieży i oczekującej na wybawienie, które nadchodzi w osobie rycerza na białym koniu. W powieści gotyckiej to kobieta jest przewodniczką fabuły, podejmuje decyzje, dzięki którym sama jest swoim wybawieniem. Według Grega Johnsona bohaterkę gotycką można podsumować słowami *uwieżenie i bunt, zakazane pragnienia i „irracjonalny” strach*²³.

Wspomniany „irracjonalny” strach nie wynika jedynie z zagrożeń, które stanowią dla kobiety postawione wobec niej oczekiwania. Gotyckie światy są naznaczone nie tylko

²² Iwasiów I., *Kresy w twórczości Włodzimierza Odojewskiego*, Wydawnictwo JotA, Szczecin 1994, s. 100-101.

²³ Johnson G., *Gilman's Gothic Allegory: Rage and Redemption in The Yellow Wallpaper*, *Studies in Short Fiction* 26.4, Kennesaw State University Faculty Publications, 1989, s. 521-530 [tłumaczenie własne].

przez dynamikę społeczną, ale również przez siły nadprzyrodzone, często zacierając granice między tym, co jest rzeczywiste, a tym, co wyimaginowane. Bohaterka gotycka jest ważną częścią tej granicy. Jej wielopłaszczyznowość, uosobienie siły, wrażliwości i romantycznej wzniosłości oraz wrodzona transgresja wobec dychotomicznego przedstawienia świata sprawiają, że stanowi doskonały przewód dla kontaktów między naturą a siłami spoza tego świata, co prowadzi do spotkań z duchami, wampirami i innymi tajemniczymi bytami. Początkowo bohaterki gotyckie mogą być przerażone lub oszołomione nadprzyrodzonymi siłami, które napotykają – postaci są skonfrontowane z rzeczami niewytłumaczalnymi, niesamowitymi i niemożliwymi, zakłócając stabilność znanej im rzeczywistości. Jednak w miarę rozwoju fabuły bohaterki te często rozwijają unikalną więź lub zrozumienie zjawisk nadprzyrodzonych, które je wzmacniają. Zaczynają odkrywać tajemnice, które kryją się pod powierzchnią, odsłaniając ukryte prawdy i konfrontując się z ciemnością, która czai się w nadprzyrodzonym królestwie.

Co więcej, interakcja gotyckiej bohaterki z siłami nadprzyrodzonymi służy jako metaforyczna eksploracja ukrytych głębin ludzkiej psychiki. Nadprzyrodzone byty i zjawiska, które napotyka, ucieleśniają stłumione pragnienia, lęki i nierozwiązane traumy. Angażując się w nadprzyrodzone zjawiska, bohaterka zмага się z tymi wewnętrznymi konfliktami, ostatecznie przekraczając je i stając się silniejszą i bardziej samoświadomą. W wielu przypadkach gotycka bohaterka nie tylko wchodzi w interakcję z siłami nadprzyrodzonymi, ale także wykorzystuje ich moc, aby pomóc w dążeniu do sprawiedliwości, samopoznania lub ochrony. Czy to poprzez sojusz z życzliwym duchem, odkrycie własnych nadprzyrodzonych zdolności, czy też wykorzystanie uroków i rytuałów, bohaterka uczy się nawigować i manipulować nadprzyrodzonym światem, aby służyć własnym celom. Te interakcje pokazują odporność, intuicję i zdolność adaptacji gotyckiej bohaterki, która wykorzystuje siły wykraczające poza zakres zwykłej egzystencji, aby stawić czoła gotyckiemu mrokowi.

Ostatecznie interakcja gotyckiej protagonistki z siłami nadprzyrodzonymi odzwierciedla jej zdolność do konfrontacji z nieznanym i poruszania się w głębi własnej psychiki. Dzięki tym spotkaniom wykracza poza ograniczenia zwykłego świata i obejmuje własną wewnętrzną siłę i sprawczość. Interakcja między tym, co naturalne i nadprzyrodzone, w powieściach gotyckich służy podkreśleniu podróży bohaterki gotyckiej do samopoznania, gdy zagłębia się ona w cienie i wyłania się z nich odmieniona, konfrontując się zarówno z otaczającymi ją siłami nadprzyrodzonymi, jak i ukrytymi prawdami w niej samej.

3.1. Mała Syrenka jako bohaterka gotycka

Morza i oceany są dla twórców źródłem inspiracji od najwcześniejszych etapów rozwoju literatury. Tajemniczość morskich otchłani oraz istot w nich żyjących przyczyniła się do powstania niezliczonych legend czy utworów. Motyw morski odegrał szczególną rolę w epoce romantyzmu. Potęga, siła i nieokiełznanie otwartego morza stanowiły źródło natchnienia dla twórców. Odwołanie do aspektu morskiego w literaturze miało na celu wywołanie w odbiorcach uczucia wzniosłości. Elementy związane z ludzką relacją z morzem miały podobny efekt. Latarnie morskie stały się symbolami ludzkiej znikomości i tęsknoty, a latarnicy w nich pracujący – wzorami dyscypliny i samopoświęcenia. Ratowanie niezliczonych istnień ludzkich kosztem życia w samotności i ciężkiej pracy jest niemal doskonałym przykładem romantycznej wzniosłości wywodzącej się z relacji

człowieka ze światem naturalnym. Występuje tu kolizja świata zewnętrznego, wobec którego ludzkie emocje i uczucia wewnętrzne wydają się jednocześnie blahe, jak i przytłaczające. Żeglarskie opowieści o przygodach na morzu, piosenki szantowe i statki same w sobie mogą dać podobny efekt. Praca na morzach i oceanach, separacja od rodzin i bliskich trwająca miesiące lub lata pozwala na wywołanie odczuć związanych z gotycką eksploracją relacji ludzkiej psyche ze światem naturalnym. Morze jako środowisko życia niesie ze sobą również przykłady wzniosłości wywodzącej się z ponadnaturalności i magii. Stworzenia mitologiczne, takie jak syreny, ucieleśniają to doświadczenie, przenikając granice między ludzkością a innością. Stanowią one przykład transgresywnej osobliwości. Ich niemal człowieczeństwo może być źródłem strachu i obrzydzenia, odczuć znamienych dla horroru, podczas gdy ich śpiew jest opisywany jako najpiękniejsza melodia, wobec której człowiek jest bezsilny.

Baśń *Mała Syrenka* autorstwa Hansa Christiana Andersena opiera się na morskiej opowieści literackiej, zanurzonych w otchłani zamkach i wrakach statków, postaciach mitologicznych i mrocznej magii, wywołując w czytelnikach gotyckie odczucia. W tej baśni główną bohaterką jest bezimienna syrena, najmłodsza spośród córek króla mórz. Tak jak w przypadku wielu innych bohaterek gotyckich matka syreny zmarła, pozostawiając ją pod opieką ojca i babci. Mała Syrenka uosabia gotyckie transgresje wobec dychotomii świata naturalnego i ponadnaturalnego. Jest syreną żyjącą w głębinach wodnych, księżniczką, która zakochała się w świecie innym niż swój własny, kobietą w świecie, w którym władzę sprawują mężczyźni. Fabuła baśni opiera się na relacji dziewczyny z różnymi dynamikami społecznymi, z którymi zazwyczaj mierzy się bohaterka gotycka. Mała Syrenka od samego początku opowieści jest postacią ciekawą świata, szczególnie zafascynowaną ludźmi i kulturą stworzeń lądowych. Słowa, którymi autor opisuje relację bohaterki z ludzkością, tworzą obraz uwięzienia, tęsknoty za zakazanymi pragnieniami, wpisując się w definicję bohaterki gotyckiej podaną przez Grega Johnsona.

W nocy stawała w oknie i przez ciemne wody patrzyła w górę i smutnym spojrzeniem ściagała rybki pluskające w fali. [...] Ludzie płynęli nad nią, lecz nie domyślali się, że w głębi morza młoda Syrenka z tęsknotą gorącą wyciąga ku nim ręce²⁴.

Tęsknota syreny jest tak potężna, że decyduje się ona podjąć kroki zmierzające do wyzbycia się swojej natury, wszystko po to, aby doświadczyć życia wśród ludzi na lądzie. Doświadczeniem, które wywarło na niej ogromny wpływ, była katastrofa statku, na którym płynął ludzki książę. Samo uratowanie księcia jest przykładem gotyckiej subwersji przyjętych we wcześniejszych epokach idei. Księżniczka pojawia się nagle, aby uratować życie księcia, przewracając tym samym znane konwencje romansu rycerskiego. Topos ten jest również zaburzony przez reakcję księcia na akt ocalenia. W przeciwieństwie do kobiety wyciągniętej z opresji, która w akcie wdzięczności obdarowuje wybawiciela uczuciem, książę nie jest nawet świadomy istnienia syreny. Subwersja ta może być odebrana jako metafora poświęcenia kobiet, których trudy w środowisku domowym (takie jak zapewnianie jedzenia, opieka nad domostwem) były historycznie niedoceniane i uznawane za coś oczywistego.

²⁴ Andersen H.C., *Mała Syrenka*, Fundacja Nowoczesna Polska, s. 3, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/andersen-mala-syrenka> [data dostępu: 26.05.2023].

Jednym z aspektów życia ludzi, który fascynuje syrenę, jest różnica w koncepcji śmiertelności. Baśń mówi, słowami babci dziewczyny, że syreny, mimo dłuższego życia, nie mają duszy, a ich jestestwo po śmierci zamienia się w pianę wodną i *zanika bezpowrotnie*. W odróżnieniu od syren ludzie mają duszę, która według kobiety:

*żyje wiecznie, która nie traci życia nawet wtedy, kiedy ich ciało w proch się rozsypie i zgnije. Wtedy ich dusza przez czyste powietrze płynie ku górze, ku gwiazdom błyszczącym. Jak my, wynurzając się z wody, widzimy łądy i miasta i kraje nieznanne, tak dusze ludzkie wstępują po śmierci do miejsc, których my ujrzeć nie możemy*²⁵.

W młodej dziewczynie wywołuje to odczucie horroru; jej śmiertelność ją przeraża, w iście gotyckim zderzeniu siły natury ze znikomością osoby. Jak dowiaduje się od swojej babci, sposobem na uzyskanie nieśmiertelnej duszy jest małżeństwo z człowiekiem.

Zmęczona tęsknotą syrena udaje się do morskiej wiedźmy, by otrzymać możliwość życia na lądzie i pozyskanie ludzkiej duszy. Aby dziewczyna uzyskała ten dar, wiedźma wymaga zapłaty w formie jej głosu. Syrena oddaje więc dar swojego głosu, żeby móc poznać świat ludzi, pomimo protestów osób ze swojego otoczenia. Mimo że odbiorcy, szczególnie znający zakończenie baśni, zdają sobie sprawę z tego, że jest to decyzja błędna, która finalnie przyczynia się do zguby bohaterki, jest to wybór podjęty przez dziewczynę zgodnie z jej marzeniami i wartościami. Mała Syrenka jest autonomiczna i sprawcza. Ta cecha jej osobowości wpisuje się w charakterystykę bohaterek gotyckich. Jej decyzja o oddaniu głosu w zamian za nogi wpływa na rozwój fabuły. Dziewczyna świadomie zgadza się na cierpienie, aby zdobyć uczucia księcia i tym samym zapewnić sobie nieśmiertelną duszę. Tragiczny finał historii jest paradoksalnie najmniej i najbardziej gotycką cechą tej baśni. Z jednej strony taka projekcja historii stoi w kontrze do charakterystyki bohaterek gotyckich. W typowej gotyckiej narracji sprawczość i brak uległości wobec systemów władzy zapewniają szczęśliwe zakończenie. Z drugiej strony niepowodzenie planu Syreny i jej ostateczna zguba przekazują morał o wartości własnego ja, opierając się na wcześniejszej subwersji dychotomii roli kobiet i mężczyzn. W kontekście baśni, która ma mieć przekaz moralizatorski dla młodych odbiorców, ten tragiczny koniec daje do zrozumienia, że mężczyzna nie jest wybawicielem, kobieta nie powinna ofiarować siebie, aby znaleźć wybawienie u boku mężczyzny.

Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione wyżej elementy fabuły oraz charakterystykę postaci, Mała Syrenka wpisuje się doskonale w rysy bohaterki gotyckiej. Jej tęsknota za duszą, igranie z mrokiem, aby uzyskać możliwość życia na lądzie, oraz transformacja, zarówno fizyczna, jak i emocjonalna, stanowią jako całość przykład podróży, którą bohaterki gotyckie odbywają ku odkryciu swojego *ja*, w pogoni za zakazanymi pragnieniami.

4. Żona Sinobrodego jako bohaterka gotycka

Baśń *Sinobrody* jest uznawana przez wiele gotycystek i gotycystów za kwintesencję literatury gotyckiej – nie tylko wśród literatury dziecięcej, ale literatury gotyckiej ogółem. Baśń przyczyniła się do powstania niezliczonych dzieł o zabarwieniu gotyckim, takich jak *Rebecca* autorstwa Daphne du Maurier czy *Krwawa komnata* Angeli Carter. Bezimienna żona Sinobrodego stanowi również modelowy przykład bohaterki gotyckiej, której historia rozgrywa się w narracji zdominowanej przez mężczyzn i siły gotyckiej

²⁵ Tamże, s. 7.

grozy. Baśń rozpoczyna się w sposób dosyć sielankowy. Sinobrody, bogaty mężczyzna z wyższych sfer, bierze sobie za żonę młodą kobietę, która z radością myśli o życiu w zamku i hucznych zabawach. Obraz ten nie jest trwały, ponieważ niedługo po ślubie Sinobrody wyjeżdża, dając żonie pęk kluczy, i zakazuje małżonce zaglądania do jednej komnaty w całym zamku. Wkrótce wiedziona swoją ciekawością kobieta łamie zakaz, odkrywając ciała wcześniejszych żon Sinobrodego. Wyjawiony sekret ukazuje, co oznacza bycie podległą mężczyźnie.

Żona Sinobrodego, równoległe do wyjazdu męża, wyrusza w transformacyjną podróż, która ujawnia jej wewnętrzną siłę i możliwość samostanowienia. Początkowo przedstawiana jako uległa i naiwna, ulega swojej ciekawości i otwiera zakazaną komnatę, demaskując tym samym mroczne sekrety męża. Ten kluczowy akt przenosi ją w świat niebezpieczeństwa i samorealizacji, naznaczając jej transformację z biernej ofiary w sprawczą postać, która sama decyduje o swoim losie. Podróż kobiety odzwierciedla wrodzoną zdolność gotyckiej bohaterki do konfrontacji z lękami, rzucenia wyzwania opresyjnemu autorytetowi i wyłonienia się jako zdeterminowana postać, która stara się pokonać stawiane przed nią trudy. Żona Sinobrodego stanowi potężny symbol oporu wobec patriarchalnych norm i oczekiwań, motywu kluczowego dla literatury gotyckiej. Sprzeciwiając się rozkazom męża i zaspokajając swoją ciekawość, kwestionuje swą pozycję uległą wobec dominacji mężczyzn. Ten akt transgresji przeciw ustanowionym normom reprezentuje odrzucenie pasywnego archetypu kobiety i potwierdzenie jej autonomii. Zapuszczając się na zakazane terytoria i odkrywając prawdę, kobieta konfrontuje się z opresyjną naturą męskiej władzy i odmawia milczenia. Jej opór służy jako silne przypomnienie o znaczeniu kwestionowania i podważania patriarchalnych struktur, wzmacniając odmowę gotyckiej bohaterki wobec bezkrytycznej akceptacji ograniczeń społecznych.

Losy bohaterki opierają się na jednym z najbardziej przerażających motywów w literaturze przeznaczonej dla dzieci. Baśń stawia ją przed mrozącą krew w żyłach grozą, gdy odkrywa prawdę o potwornej naturze męża i losie jego poprzednich żon. Musi podjąć decyzję, czy chce walczyć o sprawiedliwość dla swoich poprzedniczek, czy ratować własne życie. Wybór ten zostaje jej odebrany, kiedy Sinobrody zauważa krew na kluczu, który został użyty do otwarcia drzwi zakazanej komnaty. Bohaterka staje przed niebezpieczeństwem śmierci z rąk męża, jednak jej pomysłowość ratuje ją, kiedy prosi go o możliwość odmówienia ostatniej modlitwy. Gdy jest już poza zasięgiem męża, kobieta woła na pomoc swoją siostrę. Motyw ten stanowi dodatkowy wątek kobiecego wsparcia. Dzięki wspólnemu działaniu bohaterek Sinobrody zostaje zabity, a kobieta odzyskuje władzę nad swoim życiem.

Żona Sinobrodego reprezentuje wielowymiarową gotycką bohaterkę, która przeciwstawia się patriarchalnym normom, konfrontuje się z nadprzyrodzonymi zjawiskami i wyrusza w transformującą podróż pełną grozy. Jej postać stanowi esencję gatunku gotyckiego, uosabiając wartości samostanowienia, ciekawości i niezgody na krzywdę wobec kobiet. Historia bohaterki dostarcza cenne spostrzeżenia na temat kobiecej sprawczości, konsekwencji kwestionowania opresyjnych struktur i trwałej mocy gotyckiej bohaterki. Poprzez swoje działania i przemianę protagonistka stanowi inspirację dla młodych czytelniczek i czytelników do kwestionowania ograniczeń społecznych, podkreślenia własnej autonomii i czerpania wewnętrznej siły w obliczu niesprawiedliwości i zagrożeń.

5. Wpływ gotyckiego przedstawienia kobiet w baśniach na odbiór kobiecości

Bajki od dawna urzekają wyobraźnię młodych czytelników, kształtując ich rozumienie świata i ról, jakie mogą w nim przyjąć. Jednak gotycki portret kobiet w tych opowieściach dodaje warstwę złożoności do narracji, potencjalnie wpływając na postrzeganie kobiecości, sprawczości i oczekiwań społecznych przez młode dziewczęta. Podczas gdy gotyckie bajki mogą przedstawiać postacie kobiece w trudnej sytuacji, oferują one również przykłady kobiecej siły i autonomii. Postacie takie jak Kopciuszek, który znosi złe traktowanie, ale ostatecznie triumfuje, Mała Syrenka, która w swojej decyzyjności i stałości przy postanowieniach dostaje się na swój wymarzony łód, czy żona Sinobrodego, ciekawa i sprzeciwiająca się roli kobiety jako uległej mężczyźnie, pokazują potencjał kobiecych postaci do wzniesienia się ponad przeciwności losu. Te przykłady mogą zainspirować młode dziewczęta do uwierzenia we własne siły, zachęcając je do stawienia czoła wyzwaniom i podążania własną drogą rozwoju i wzmocnienia.

Baśnie gotyckie mają zdolność do kwestionowania tradycyjnych ról płciowych i oczekiwań społecznych. Zniuansowane portrety gotyckich bohaterek w baśniach pozwalają młodym dziewczętom rozpoznać, że kobiecość jest wieloaspektowa i że mają zdolność przeciwstawiania się konwencjonalnym normom i kształtowania własnego losu. Ponadto bajki często poruszają mroczne tematy, takie jak śmierć, porzucenie czy krzywda. Choć tematy te mogą wydawać się niepokojące, zapewniają one młodym dziewczętom możliwość zmagania się ze złożonymi emocjami i rozwijania odporności emocjonalnej. Napotykać na te mroczne elementy w bezpiecznym i fikcyjnym kontekście, młode czytelniczki mogą odkrywać własne lęki, rozwijać empatię i głębiej zrozumieć złożoność ludzkiego doświadczenia.

Gotycki portret kobiet w bajkach może więc wpływać na sposób, w który młode dziewczęta i inni młodzi odbiorcy literatury postrzegają kwestie kobiecości, sprawczości i oczekiwań społecznych. Choć w gotyckich baśniach występują pasywne i represjonowane postacie kobiece, oferują one jednak przykłady rezolucyjności, siły i obalenia tradycyjnych ról płciowych. Angażując się w te narracje, młode dziewczęta mogą poruszać się po złożonych tematach, kultywować odporność emocjonalną i kwestionować oczekiwania społeczne. Kluczem jest zachęcanie do krytycznego myślenia, wspieranie dyskusji na temat ról płciowych i promowanie szerokiej gamy różnorodnych i wzmocniających opowieści, które zapewniają bardziej inkluzywną reprezentację kobiecych postaci w bajkach.

6. Wnioski

Na podstawie przeprowadzonej w opracowaniu analizy można wysunąć następujące wnioski. Mnogość elementów gotyckich wskazuje na to, że baśń można sklasyfikować jako tekst gotycki. Baśnie przesycane są takimi elementami gotyku jak: mroczna oprawa literacka, nawiedzone miejsca fabuły, eksploracja dynamiki społecznej oraz wzajemne przenikanie się życia i śmierci. Elementy te pełnią funkcję zarówno ozdobną, pomagając imersji czytelników w świecie przedstawionym, jak i funkcję moralistyczną. Aspekty magicznego realizmu i grozy pozwalają na przekazanie ważnych wartości, pozostawiając czytelniczki i czytelników w stanie zawieszoności niedowierzania. Współistnienie świata nierzeczywistego z rzeczywistym tworzy atmosferę, w której nawet najtrudniejsze tematy mogą być omawiane w sposób bezpieczny dla najmłodszych odbiorców, co sprzyja odbiorowi przekazu morałów płynących z tychże utworów.

Ważnym elementem gotyckim w baśniach jest również wizerunek kobiety. Bohaterki baśni uosabiają gotyckie wartości takie jak równowaga siły i wrażliwości, ciekawość i decyzyjność. Przedstawienie kobiet w baśniach jako bohaterek gotyckich niewątpliwie wpływa na odbiór kobiecości przez młodych odbiorców literatury. W najpopularniejszych baśniach występują portrety kobiet zarówno uciśnionych, będących ofiarami otaczającego ich świata, jak i bohaterek, które przeciwstawiają się wcześniej utartym przekonaniom dotyczących ich roli w tym świecie. Taki portret kobiety podkreśla wartość samostanowienia i decyzyjności. Jest to szczególnie ważne dla rozwoju dziewczynek i innych młodych odbiorców analizowanej literatury w obliczu wszech istniejącego systemu patriarchalnego, obowiązującego nadal w większości społeczeństw zachodnich.

Literatura

- Andersen H.C., *Mala Syrenka*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/andersen-mala-syrenka> [data dostępu: 26.05.2023].
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996.
- Bettelheim B., *The Uses of Enchantment*, Vintage Books, Nowy Jork 1977.
- Caillois R., *Od baśni do science fiction*, [w:] tegoż, *Odpowiedzialność i styl*, tłum. J. Błoński, PIW, Warszawa 1967.
- Encyclopedia Britannica*, hasło: „Gothic Novel”, <https://www.britannica.com/art/Gothic-novel> [data dostępu: 31.05.2023].
- Grimm J., Grimm W., *Kopciuszek*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/kopciuszek> [data dostępu: 26.05.2023].
- Grimm J., Grimm W., *Śnieżka*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/sniezka> [data dostępu: 26.05.2023].
- Iwasiów I., *Kresy w twórczości Włodzimierza Odojewskiego*, Wydawnictwo JotA, Szczecin 1994.
- Johnson G., *Gilman's Gothic Allegory: Rage and Redemption in The Yellow Wallpaper*, *Studies in Short Fiction* 26.4, Kennesaw State University Faculty Publications, 1989, s. 521-530.
- Kristeva J., *Powers of Horror*, tłum. na język angielski L.S. Roudiez, Columbia University Press, Nowy Jork 1982.
- Lönnroth L., *Odkrycie nordyckiej wzniosłości*, [w:] *Wokół gotycyzmów: wyobrażenia, groza, okrucieństwo*, Gazda G., Izdebska A., Płuciennik J. (red.), Universitas, Kraków 2001, s. 61.
- Mulvey-Roberts M., *The Handbook of the Gothic*, wyd. 2, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2009.
- Perrault C., *Kopciuszek*, Fundacja Nowoczesna Polska, <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/perrault-kopciuszek/> [data dostępu: 26.05.2023].
- Possession, Penny Dreadful*, reż. J. Hawes, Showtime Productions, 2014.
- Shelley M., *Frankenstein or the Modern Prometheus*, Dover Publications, Mineola 1994.
- Slány K., *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

Za siedmioma górami, w najwyższej komnacie najwyższej wieży. Kobiety w baśniach jako bohaterki tekstów gotyckich

Streszczenie

Celem opracowania jest analiza klasycznych baśni pod kątem występujących w nich elementów literatury gotyckiej. Szczególną uwagę poświęcono zagadnieniu kobiet w baśni jako bohaterek gotyckich. Badania przeprowadzono metodą komparatystyczną, uwzględniając konwencje myśli feministycznej. Pierwsza część analityczna skupia się na przedstawieniu takich elementów gotyckich jak mroczna oprawa literacka, dynamika społeczna, występowanie poczucia wzniosłości, grozy i horroru. Część druga dotyczy cech, które występują w przedstawieniu bohaterek baśni, w porównaniu z postaciami kobiet w kanonie literatury gotyckiej. Z przeprowadzonej analizy wynika, że przedstawione baśnie mogą być sklasyfikowane jako teksty gotyckie. Ponadto można stwierdzić, że gotyckie przedstawienie kobiet w baśniach jest istotne pod względem przekazu modelu kobiecości.

Słowa kluczowe: gotyk, feminizm, kobiecość

Indeks Autorów

Bożek M.....	16
Dąbkowska A.....	7
Fuglewicz Ł.	37
Kordiak K.....	92
Makasów K.....	55
Mika K.	45
Nowakowska I.	119
Orłowska B.A.	81
Ronewicz A.M.....	129
Sobańska A.	26
Szmit P.	73
Tomczyk E.....	102