

SABINA WALERIA ŚWITAŁA ORCID: 0000-0003-1570-2702
Uniwersytet Wrocławski

Baśnie i opowieści Hansa Christiana Andersena a proces socjalizacji współczesnych dziewcząt

Abstrakt: Hans Christian Andersen w polskiej przestrzeni literackiej, inaczej niż w duńskiej, pozostaje pisarzem „wtłoczonym w dziecięcego odbiorcę”. W nowej podstawie programowej baśnie Andersena widnieją w wykazie lektur dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy 1–3). Tak wczesny kontakt z utworami Duńczyka powoduje ich ograniczoną recepcję. Zasadnym zdaje się być zaproponowanie tekstów Andersena starszym odbiorcom.

Przekazy socjalizacyjne w okresie powstawania utworów słynnego pisarza były zdecydowanie bardziej jednoznaczne. Wiktoriański model wychowania przypisywał społecznie oczekiwane role kobietom i mężczyznom. Dziś paradygmat kobiecości i męskości stanowi konglomerat tradycyjnych i egalitarnych wzorów zachowań (ról płciowych). Przewaga wyrazistych (w stosunku do baśni tradycyjnej) kobiecych kreacji w twórczości autora usprawiedliwia zwrot w stronę żeńskiego odbiorcy. Wzorce wpajane czytelniczkom przez znane teksty Andersena w znacznej mierze ocenione zostały jako negatywne – stereotypowe, wpisujące się w przestarzały model wychowania, szkodliwe.

Artykuł jest próbą weryfikacji niektórych stanowisk badawczych oraz próbą określenia, jakie kulturowe komunikaty mogą nieść twory Andersena w zakresie socjalizacyjnych wzorców dla dziewcząt.

Słowa kluczowe: Hans Christian Andersen, socjalizacja, baśnie, interpretacja, dziewczęta

Hans Christian Andersen's Tales and Stories Versus an Enculturative Process of Modern Girls

Abstract: Hans Christian Andersen in Polish literary space, differently than in Danish, remains as a writer “packed into a child recipient”. In the new curriculum Andersen's tales are on the compulsory reading list for the first stage of education (grades 1–3). Such early contact with the Danish writer's works results in restricted perception of them. It would be justified to offer Andersen's text to older recipients.

Enculturative messages at the time of writing the works of the famous writer were definitely more unambiguous. The Victorian upbringing model assigned socially expected roles to women and men. Today, the paradigm of femininity and masculinity constitutes a conglomerate of traditional and egalitarian pat-

terns of behaviour (gender roles). The advantage of the more pronounced (in reference to traditional tales) female creations in the works of Andersen tells us to turn into the female recipient. Patterns instilled into the readers by means of the well-known works of Andersen have been evaluated, to a greater extent, as negative or stereotypical, fitting into the old-fashioned upbringing model, harmful.

The article attempts to verify some of the research positions and tries to determine what cultural messages send Andersen's works in the scope of enculturative patterns for girls.

Keywords: Hans Christian Andersen, enculturation, tales, interpretation, girls

WPROWADZENIE

Hans Christian Andersen w polskiej przestrzeni literackiej pozostaje pisarzem „zamkniętym w dziecięcym pokoju” (Sochańska 2005: 43), „odłożonym na półkę z literaturą dziecięcą” (Simm 2006) – jak określiła go Bogusława Sochańska. W świecie dziecięcego odbiorcy baśnie Andersenowskie cieszą się niesłabnącą popularnością. Od lat umieszczane są w podręcznikach języka polskiego do szkoły podstawowej. Sporadycznie pojawiały się w materiałach skierowanych do młodzieży gimnazjalnej czy uczniów szkół średnich. Nowa podstawa programowa w propozycjach lektur dla edukacji wczesnoszkolnej wymienia teksty Andersena, daje również uczącym możliwość pracy z dziełami pisarza na etapie klas IV–VI, wprowadzając zapis: „Wybrane baśnie polskie i europejskie”¹.

O wpływie baśni na psychikę dziecięcego odbiorcy pisano już wielokrotnie², jednak teksty Duńczyka, ze względu na oryginalne rozwiązania autorskie, nie zawsze uwzględniane były w tych opracowaniach (opowieści o proveniencji ludowej jest u Andersena zaledwie kilka, m.in. *Krzesiwo*, *Mały Klaus i duży Klaus*, *Dzikie łabędzie*, *Świniopas*, *Głupi Jaś*). Autorytet w dziedzinie aksjolo-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000356> (10.06.2017).

² Wymieńmy chociażby słynną publikację Brunona Bettelheima *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Clarissy Pinkoli Estés *Biegnąca z wilkami*, Pierre'a Péju *Dziewczynkę w baśniowym lesie*. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne, a na gruncie polskim pokonferencyjny zbiór pod redakcją Haliny Skrobiszewskiej *Baśń i dziecko*, *Ścieżki baśni* Jadwigi Wais czy *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju* Ewy Zawadzkiej i Anity Rawy-Kochanowskiej.

gii baśni, Bruno Bettelheim, nazwał utwory twórcy pochodzącego z Odense „opowieściami raczej dla dorosłych niż dla dzieci”, uznając, że „nie przychodzą [one małym czytelnikom] w niczym z pomocą, bo w mylnym kierunku zwracają ich wyobraźnię” (Bettelheim 1996: 173). Miana pożytecznych w aspekcie socjalizacyjnym odmawiano także dziełom Andersena na gruncie polskim, zwłaszcza w kontekście oceny kreacji kobiecych.

Grażyna Lason-Kochańska uznaje, że wywodzące się z kręgu kultury wiktoriańskiej opowieści Andersena „prezentują [...] – ze współczesnego punktu widzenia – niezbyt krzepiącą wizję płci żeńskiej” (Lason-Kochańska 2012: 22), a poprzez takie kreacje kobiece, jak w *Księżniczce na ziarnku grochu* czy *Calineczce* Andersen dodaje do kulturowego obrazu kobiety elementy kruchości, delikatności i bezradności (Lason-Kochańska 2014: 343). Dorota Babilas w tekście *Szkodliwe i pożyteczne – pomiędzy tradycyjnym patriachatem a próbami emancypacji* historię o słynnej małej syrenie nazywa „najbardziej rażącym przykładem baśni szkodliwej dla kobiet” (Babilas 2009). Katarzyna Slany uważa, że opowieść ta „propaguje model kobiety *zombi* – żywego trupa, istoty niepotrafiącej myśleć samodzielnie, zaprogramowanej na określony cel, zmuszonej do pozostawania na usługach *władcy* (mężczyzny)” (Slany 2010: 282–283).

Socjalizacja jest procesem wielostronnym i złożonym, dzięki któremu człowiek staje się – jak pisze Barbara Szacka – „istotą społeczną, członkiem określonego społeczeństwa i reprezentantem określonej kultury” (Szacka 2003: 136). Obok socjalizacji rozumianej jako inkluzja społeczno-kulturowa możemy mówić także o socjalizacji podmiotowej, indywidualnej, którą Jerzy Modrzewski określa „mechanizmem nabywania przez jednostkę wszystkich niezbędnych dla jej akceptowanego społecznie uczestnictwa dyspozycji umożliwiających jej porozumiewanie się z innymi, orientowanie się w środowisku swojej życiowej aktywności i skuteczne w nim działanie” (Modrzewski 2016: 17). Peter L. Berger i Thomas Luckmann podkreślają wagę socjalizacji pierwotnej, która stanowi swoiste preludium do socjalizacji wtórnej. Miejscem internalizacji w przypadku socjalizacji pierwotnej jest dom rodzinny, w przypadku socjalizacji wtórnej może to być szkoła. W przekazywaniu wiedzy o świecie pośredniczą „znaczący inni” – rodzice, nauczyciele. „Ja” istnieje między rzeczywistością obiektywną i subiektywną, podlega ciągłemu procesowi kształtowania, nigdy nie jest ustalone raz na zawsze. „[...] Związek między jednostką a obiektywnym światem społecznym przypomina akt nieustannego chwywania równowagi” – piszą autorzy *Społecznego tworzenia rzeczywistości* (Berger, Luckmann 1983: 209). Między innymi wykorzystywane w szkole techniki pedagogiczne, proponowana literatura i sposoby jej czytania wpływają na (nie)powodzenie wtórnej socjalizacji. Przekazywana na tym etapie wiedza jest konfrontowana z obrazem świata wytworzonym w trakcie socjalizacji pierwotnej. Upraszczając, w trakcie tej konfrontacji dochodzi do odrzucenia lub akceptacji, identy-

fikacji i interioryzacji poznawanych treści. Ponadto szkoła w procesie socjalizacji wprowadza ucznia w nieznaną mu dotąd uniwersa symboliczne będące „kompleksami tradycji teoretycznych, które integrują różne obszary znaczenia i ujmują porządek instytucjonalny jako symboliczną całość” (Berger, Luckmann 1983: 155). Choć uniwersum symboli stanowi podłoże „znanego i rozumianego społecznie i subiektywnie rzeczywistości”, to jednostka może rozpoznawać siebie i lokować swoje przeżycia w jego obrębie (Berger, Luckmann 1983: 156).

Wzorce socjalizacyjne w okresie powstawania utworów słynnego baśniopisarza były zdecydowanie bardziej jednoznaczne. Wiktoriański model wychowania przypisywał społecznie oczekiwane role kobietom i mężczyznom. Kobiety akceptowano jako żony, matki, panie domu, które stoją na straży obyczajów i religii. Męskość, utożsamiana ze sferą kultury, miała odznaczać się racjonalnością, kojarzyła się z autorytetem i władzą. Natomiast kobiecość to natura, która ulegała instynktom i należało ją ujarzmić. W czasach panowania Wiktorii Hanowerskiej „w sposób szczególny dążono do regulowania czy dyscyplinowania ciała i umysłów kobiet” (Gromkowska-Melosik 2013: 34), których życie redukowano do funkcji reprodukcyjnych. W procesie socjalizacji wpajano im dominację płci przeciwnej i przez codzienną praktykę społeczną utwierdzano je w ich podległości³.

Należy zgodzić się z Grażyną Lason-Kochańską, że „obraz płci kulturowej w baśniach Andersena tylko pozornie mieści się w wiktoriańskiej charakterystyce rodzajowej” (Lason-Kochańska 2011: 62). Na płaszczyźnie tego pozoru – wzmacnianego niejednokrotnie przez podejrzanie nachalny dydaktyzm (jak np. w zakończeniu *Małej syrenki*) – pasuje się akceptowany społecznie wizerunek kobiety epoki, pod tą płaszczyzną mamy do czynienia z niejednoznacznością, ukrytymi znaczeniami, które czekają na oświetlenie przez współczesne konteksty (Ogłóza 2014: 16). Mechanizmy socjalizacyjne, takie jak wzmacnianie, naśladowanie czy przekaz symboliczny dostrzegamy u Andersena zarówno w warstwie pozoru, jak i w warstwie ukrytej. Pierwsza oscylowała będzie wokół społeczno-kulturowych norm epoki, druga wokół poszukiwania indywidualnych ścieżek rozwoju.

W jaki sposób przedzierać się przez stworzone miraż akuratności i dążyć do interpretacyjnej głębi? Jak w obliczu współczesnego paradygmatu kobiecości i męskości, który stanowi konglomerat tradycyjnych i egalitarnych wzorów zachowań (ról płciowych), rozmawiać z młodymi ludźmi o baśniowych kreacjach kobiecych w twórczości Andersena? I wreszcie, w jaki sposób w tym swoistym edukacyjnym procesie interioryzacji propagować pozytywny model socjalizacji oparty na hasłach wolności, równości i szczęścia?

³ Sposoby dyscyplinowania niewiast żyjących w XIX wieku opisuje Agnieszka Gromkowska-Melosik w publikacji *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja* (Gromkowska-Melosik 2013).

ZAŁOŻENIA

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania należy określić wstępne warunki pracy z utworami Hansa Christiana Andersena. Pierwszy, to odejście od tradycyjnych odczytań tekstów, co, jak pisze Katarzyna Slany, wymaga wysiłku, ponieważ można się przy tym narazić „na krytykę [...] ukierunkowanego na socjalizację patriarchalną środowiska nauczycieli i rodziców” (Slany 2010: 289). Drugi, zaproponowanie pracy z tekstami baśniopisarza starszym odbiorcom i pamiętanie o tym, że „wychowawczy aspekt literatury nie kończy się na poziomie szkoły podstawowej” (Ungeheuer-Gołąb 2015: 314). Trzeci, zrezygnowanie z dydaktyzmu retorycznego na rzecz dydaktyzmu dialogowego. Alicja Ungeheuer-Gołąb zauważa, że „literatura dla dzieci i młodzieży jako obszar łączony z oddziaływaniem dydaktycznym w swoisty sposób wpływa na światopogląd, postawę, system wartości i przekonania odbiorcy. Wartości, jakie przekazuje, zwykle są uzależnione od systemu aksjologicznego aprobowanego przez dorosłego autora” (Ungeheuer-Gołąb 2016: 548). W przypadku wielowymiarowych utworów Andersena, których przecież nie nauczyliśmy się jeszcze czytać⁴, wartości te nie są jednoznaczne, co tylko potwierdza słuszność wyboru dialogu w szkolnej praktyce interpretacyjnej.

Podpowiedzią do pracy z lekturą mogą okazać się feministyczne stanowiska wobec mitu⁵ określone przez Susanne Schmid autorkę książki *Dziewica i potwór*, które Slany proponuje odnieść również do baśni:

1. wykorzystywanie znanych historii baśniowych w aspekcie afirmatywnym
2. tradycyjne baśnie jako pretekst do rozważań na temat ich opresyjnych treści
3. praktyka przepisywania baśni
4. poszukiwanie baśni przyjaznych kobietom
5. pisanie nowych historii na kanwie ich tradycyjnych wersji (Slany 2010: 275).

Ponadto – jak zauważają autorki tekstu *Nowe aspekty badań literatury dziecięcej i młodzieżowej* Dorota Michułka i Kaisu Rättyä – w szkolnym kształceniu literackim wykorzystać można strategie związane z badaniami nad płcią w literaturze, które zostały zaproponowane przez Lissę Paul w artykule *From*

⁴ Odwołuję się do słów Harolda Blooma: „Andersen was a visionary tale-teller, but his fairy-realm was malign. Of his aesthetic eminence, I entertain no doubts, but I believe that we still have not learned how to read him” (Bloom 2005: XVI).

⁵ Inspiracje dotyczące możliwych kierunków podejmowanych z uczniami rozmów znajdziemy również w pokonferencyjnych tomach *Andersen – baśń wobec świata* (1997), *Wokół Andersena: w dwusetną rocznicę urodzin* (2008), a także w publikacjach *Anderseńskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej* (2017), Agnieszki Miernik *Domeny wyobraźni. Andersen i Jung* (Miernik 2015), Ewy Ogłozy *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania* (Ogłoz 2014).

Sex-Role Stereotypes to Subjectivity [Od stereotypów roli płci do subiektywizmu]; *rereading, reclaiming, redirection* (Michułka, Rättyä 2005: 47). *Rereading* oznacza „ponowne czytanie”, w obrębie którego wyróżniona została reinterpretacja (*reinterpretation*), rehabilitacja (*rehabilitation*) i od-tworzenie (*re-creation*); *reclaiming* to przywrócenie, ponowne zauważenie, które dotyczy nie tylko przywoływania zapomnianych pisarek, ale także tworzenia literatury na bazie znanych fabuł (nowe wersje znanych historii); *redirection* to wzbogacenie nowych odczytań o kontekst postkolonialny (Paul 2002: 114–121).

Proponuję zatem – mając na uwadze powyższe stanowiska i strategie – przyrzeć się trzem tekstom Andersena z perspektywy komunikatów/przekazów, które mogą mieć wpływ na socjalizację współczesnych dziewcząt.

MAŁA SYRENKA

Mała syrenka, która postanawia zdobyć miłość ludzkiego księcia, to jedna z najbardziej znanych historii „opowiedzianych” przez Hansa Christiana Andersena. Jackie Wullschläger – autorka nieco kontrowersyjnej, ale z pewnością wartościowej biografii *Andersen. Życie baśniopisarza* – nazywa *Małą syrenkę* oryginalną i śmiałą opowieścią. Badaczka podkreśla, że syrenka miała kształtować postawy młodych kobiet, być niejako wzorem do naśladowania – ideałem kobiety. Postać wodnej istoty łączy w sobie „mieszaninę samopoświęcenia, milczenia i pokuty” (Wullschläger 2005: 200), stąd uniwersalny wniosek – dzięki hołdowaniu tym właśnie wartościom, kobieta może zdobyć życie wieczne – nieśmiertelną duszę.

Należy się zgodzić ze słowami angielskiej pisarki i dziennikarki – postawa i wybory małej syreny mogły być wzorem do naśladowania dla młodych dziewiętnastowiecznych czytelniczek – wzorem wiktoriańskiej konstrukcji kobiecości⁶. Bohaterka poddaje swoje ciało katuszom, utarta ogona jest niczym zgoda na założenie gorsetu. Syrenka, pozbywając się ogona, „ciągnie za tasiemki z całych sił i sznuruje się ciasno”, a „pełnokrwista, witalna kobieta kryje się wewnątrz niej, obca samej sobie, zdeformowana i okaleczona” (cyt. za: Kopaliński 1995: 625). Potrzeby wewnętrznej, obcej kobiety dochodzą czasem do głosu i uzewnętrzniają się w zachowaniach bohaterki, co spotyka się z dezaprobatą otoczenia⁷.

Wyjście syreny z morskich głębin można odczytywać jako świadome odcięcie się od korzeni, sprzeniewierzenie się własnej naturze i poddanie dyscyplinowaniu nie tylko ciała, ale i tożsamości. Mała syrenka jawi się jako wierna, cicha, pokorna, moralna. Mogła zabić ukochanego i wrócić do wodnego kró-

⁶ W 1846 roku *Mała syrenka* została przetłumaczona na język angielski i cieszyła się w Anglii ogromną popularnością.

⁷ Wątek ten poruszam w artykule *Dziewczynki i kobiety na drodze samorealizacji. Wokół modeli kobiecości w baśniowej twórczości Hansa Christiana Andersena* (Światała 2015).

lestwa, ale po raz kolejny postąpiła zgodnie z wiktoriańskim duchem, i pracowitością chciała zyskać nieśmiertelną duszę (przez trzysta lat musiała spełniać dobre uczynki).

Przykład „ponownego czytania” opowieści w duchu reinterpretacji daje Katarzyna Miller – psychoterapeutka, poetka i filozofka – w rozmowie z dziennikarką Tatianą Cichocką⁸. Miller postawa małej syrenki – cierpiącej i oddającej się wyidealizowanej miłości, leżącej pod drzwiami niczym pies czekający na skinienie swego pana – kojarzy się „z postawą niewiarygodnej liczby pacjentek, które się na wszystko godzą” (Miller, Cichocka 2008: 250). Kobiety te nie osiągają tego, czego chcą, właśnie przez swój stosunek do mężczyzn. Oddając tak wiele, nie dostają nic w zamian. „Jeśli oddasz wszystko – pisze Miller – nie będziesz nic miała. W związku z tym nie będziesz kimś. A tylko KTOŚ jest kochany, nie NIKT” (Miller, Cichocka 2008: 251). Jak pokazuje psychoterapeutka, współczesne kobiety spod znaku małej syreny to te, które mówią:

Ja cię uratowałam, a ty idziesz za inną! [...] Ja się tobą opiekowałam, jak miałeś wypadek, jak wyrzucili cię z pracy. Ja ci dawałam pieniądze, jak byłeś na studiach, bo ja pracowałam, a mężczyzna przecież musi się kształcić. Potem ty się dorabiałeś, a ja ci prowadziłam dom, wychowywałam dzieci, żebyś ty mógł jeździć w delegacje. A teraz się raptem okazuje, że ty jesteś księciem i panem, że bierzesz inną królową, a ja już jestem niepotrzebna. Bo dałam już wszystko, co miałam do dania? I nic nie mam, a pojawia się ta, która ma. Bo nie oddała głosu, bo nie boli ją to wszystko, bo przychodzi i bierze to, co jej się należy? Bo jej się należy, a mnie się nie należało? (Miller, Cichocka 2008: 252).

Opowieść o syrenie odczytana w taki sposób może uczyć kobiety poszanowania dla własnej osoby, uwrażliwia również na swoje potrzeby i przestrzega przed zatraceniem się w miłości.

Wspominana już Dorota Babilas również widzi w ukazanej w opowieści miłości zagrożenie, katastrofę, którą sama na siebie ściąga kobieta „wiedziona autodestruktywnym impulsem” (Babilas 2009). Badaczka nazywa małą syrenę istotą, która uświadamia sobie swoją potworność, a dzieje się tak właśnie w chili, gdy zakochuje się w księciu. Wtedy dostrzega, że poniżej pasa będzie dla ukochanego tylko „zimną, oślizgłą rybą”, co według Babilas stanowi sugestywny obraz „wiktoriańskiego strachu przed kobietą seksualnością” (Babilas 2009). W proponowanej szkolnej praktyce *rereadingu* wątek ten można potraktować jako pretekst do rozmowy o dojrzewaniu kobiety, o tym, że każda młoda dziewczyna musi poradzić sobie z własną seksualnością, z tym, że jej ciało się zmienia, może się podobać i wzbudzać zainteresowanie płci przeciwnej. Ewa Ogłóza odczytuje wpisany w utwór motyw dojrzewania jako ruch wertykalny ku górze: morskie głębiny, ziemia, powietrze. Badaczka uważa, że syrena:

⁸ Odwołuję się do publikacji *Bajki rozebrane* (Miller, Cichocka 2008), której pierwowzorem był cykl swobodnych rozmów prowadzonych na łamach miesięcznika *Zwierciadło*.

w różnych miejscach świata przedstawionego [...] rozwija wieloaspektowo swoją osobowość – w ciemności głębin morza przygotowuje się do poznania świata [...], na ziemi doświadcza miłości w jej aspekcie emocjonalnym i fizycznym (seksualnym). W powietrzu natomiast ma miejsce rozwój duchowości religijnej. Ukrywane w głębi marzenia erotyczne (posąg młodzieńca), dążenia do spełnienia w małżeństwie z księciem ulegają sublimacji w doświadczeniu religijnym, w bliskości słońca, które jest też znakiem Absolutu (Ogłóza 2014: 63).

Bliskość słońca możemy odczytywać nie tylko w duchu religijnym. Słońce symbolizuje także nowy początek, źródło energii, mocy życiowej, prawdę, tryumf, oświecenie, wolną wolę czy męskość (Kopaliński 1991: 389). Znaczenia te otwierają drogę kolejnym interpretacjom, w których bohaterka staje przed szansą na nowe życie, aktywność (np. tą zarezerwowaną do tej pory wyłącznie dla mężczyzn), realizację własnych dążeń i pragnień.

Sam motyw nieśmiertelnej duszy nie jest jedynie sugestią, że kobieta może zyskać nieśmiertelność tylko poprzez małżeństwo. Pogoń za duszą to symboliczna pogoń za realizacją własnych marzeń. Andersen, zamieniając syrenę w jedną z cór powietrza, pokazuje, że pragnienia mogą się ziszczyć nie tylko dzięki mężczyźnie, ale także dzięki samej sobie.

Mała syrenka Hansa Christiana Andersena to wieloznaczna opowieść. Poszukiwanie i odczytywanie tych wieloznaczności pozwala wyjść poza ramy interpretacji ukierunkowanej na realizację patriarchalnego wzorca zachowań, pozwala również mówić o niesprawiedliwości, zagubieniu jednostki, popełnianiu błędów, poszukiwaniu własnego „ja” czy samorozwoju.

DZIEWCZYNIKA Z ZAPAŁKAMI

Kolejną historią, która w praktyce *rereadingu* zyskuje nowe wymiary znaczeniowe, jest *Dziewczynka z zapalnikami*. Bohaterka w ostatni wieczór roku przemierza ulice pokrytego śniegiem miasta. Wychodzi z domu, aby sprzedawać zapalniki, ale nikt nie chce ich kupić. Strach przed karą wymierzoną przez ojca jest tak silny, że dziecko, nie wraca do rodziców. Przysiada we wnęce między dwoma domami. Rozpala zapalniki, aby się ogrzać, w ich płomieniach widzi różne obrazy, jednym z tych obrazów jest postać kochanej babki. To tę wizję chce zatrzymać przy sobie jak najdłużej, dlatego zapala ostatnie zapalniki z wiązki. Prosi staruszkę, aby zabrała ją ze sobą. Ta uległa prośbie. O poranku ludzie znajdują małą, zamrożoną dziewczynkę z wypalonymi zapalnikami i z uśmiechem na ustach.

Katarzyna Miller w obrazie dziewczynki sprzedającej zapalniki po raz kolejny dostrzega syndrom zachowań i problemów wielu swoich pacjentek. „Kobiety, o których wiem, że niosą w sobie tę baśń, mają domy, mężów, dzieci – pisze Miller – w ich życiu obiektywnie nie dzieje się nic specjalnie złego. A mimo to uważają, że są takimi dziewczynkami z zapalnikami” (Miller,

Cichocka 2008: 70). Są to kobiety bardzo samotne, choć mają obok bliskie osoby. One przez większość życia uważają, że zostały czegoś pozbawione. Zazwyczaj nie dopuszczają do siebie myśli, że może być inaczej – że jest inaczej. Są przekonane, że szczęśliwe zakończenie nie jest im pisane. „Poczucie wewnętrznej samotności i opuszczenia sprawia, że nie umieją cieszyć się tym, co mają” (Miller, Cichocka 2008: 72). Ich życie to ciągle czekanie – czekanie na to, że stanie się coś złego, bo przecież musi się stać, gdyż dobrych zakończeń nie ma. Kobiety identyfikujące się z dziewczyną z zapalkami dobrowolnie wybierają autodestrukcję. Ich egzystencja to symboliczna „śmierć za życia”.

Takie przełożenie postaci dziewczynki sprzedającej zapalki na współczesne kobiety wynika z interpretacji zachowań i wyborów Andersenowskiej bohaterki. Dziewczyna postrzegana jest jako postać bierna. Nie działa, nie walczy o siebie. Nie prosi też nikogo o pomoc. Woli przykucnąć między domami i zamarznąć. Ona nie żyje naprawdę, jest niczym chodząca zjawą. Nikt jej nie zauważa, a ona pozwala na to. Płomienie zapalek dają jej wrażenie szczęścia – spotkanie z ukochaną babcią, dlatego umiera z uśmiechem na ustach. *Dziewczynkę z zapalkami* możemy odczytać jako przestrożę.

Clarissa Pinkola Estès, autorka *Biegnącej z wilkami*, przytacza nieco inną wersję tej historii, jednak różnice mieszczą się w granicy szczegółu. Dziewczynka u Estès nie ma ojca ani matki. Mieszka w lesie, zapalki sprzedaje w wiosce na skraju lasu. Chodzi między ludźmi, którzy nie zwracają na nią uwagi. Zawiedziona i zmarznięta postanawia ogrzać się płomieniem zapalek. Po zapaleniu pojawiają się obrazy znane z opowieści Duńczyka. Ostatnia wizja to również babcia, która zabiera wnuczkę do nieba. Na ziemi pozostaje martwe ciało.

Postawa sprzedającej zapalki to przykład, który staje się pretekstem do ukazania przez autorkę, jak nie powinna postępować Dzika Kobieta. Dzika Kobieta, jak dowiadujemy się z wprowadzenia do książki *Biegnąca z wilkami*, to zagrożony gatunek. Słowo „dzika” należy rozumieć nie w pejoratywnym sensie, ale w sensie pierwotnym, gdzie oznacza ono kogoś, kto żyje w zgodzie z naturą. „Te słowa *dzika* i *kobieta*, przypominają kobietom, kim naprawdę są i do czego dążą – pisze Estès – są metaforą określającą siłę wspólną wszystkim samicom całego rodzaju żeńskiego. Personifikują moc życiową, bez której kobiety nie mogą istnieć” (Estès 2001: 17). Legendy, baśnie i mity dają kobiecie „zdolność rozumienia”, uwrażliwiają wzrok tak bardzo, że kobieta zauważa ścieżkę stworzoną przez naturę pierwotną i wkracza na nią. Wskazówki, których dostarczają te historie, to zapewnienie, że ta ścieżka się nagle nie skończy, nie zniknie, a wręcz przeciwnie – poprowadzi nas znacznie dalej, „do głębokiej mądrości”. Droga, którą podążają wszystkie kobiety, to szlak dzikiej, przyrodzonej i instynktownej Jaźni (Estès 2001: 14–15). Dzika Kobieta wywiera cudoowny wpływ na inne kobiety. Jest ich sprzymierzeńczynią, przewodniczką, wzorem, nauczycielką. To ona powoduje, że na świat patrzy się „nie dwojgiem

własnych oczu, ale oczami intuicji, która ma ich wiele” (Estès 2001: 21). Dzika Kobieta oznacza pierwotną naturę, która powiązana jest z

wyznaczaniem terytorium, odnalezieniem grupy, poczuciem pewności i dumy z własnego ciała, niezależnie od jego możliwości i ograniczeń, z mówieniem i działaniem w swoim imieniu, z wyostrzoną świadomością i czujnością, z czerpaniem z wrodzonej kobiecej intuicji i wycucia, z zestrojem z biologicznymi cyklami, ze znalezieniem własnego miejsca, z nabieraniem godności i zachowaniem wysokiej świadomości (Estès 2001: 21).

Każda istota płci żeńskiej otrzymuje od Dzikiej Kobiety coś bardzo cennego – życiową mądrość i instynkty. Archetyp Dzikiej Kobiety patronuje przede wszystkim kobietom sztuki (Estès 2001: 21–22). Rozpatrywana w tym duchu przez Estès dziewczynka z zapalkami zaprezentowana zostaje jako przykład oddalania twórczej fantazji. Zmuszona jest ona wieść życie wśród nieczułych i obojętnych ludzi. Twórcze możliwości bohaterki – „zapalki, małe płomyczki na patyczkach” – nie są doceniane przez innych. Mała handlarka jest w złym stanie psychicznym. Pogodziła się ona ze swoim losem. Nawet tak trudna sytuacja, w jakiej się znalazła, nie zmusza jej do działania. Jeśli chce odnaleźć swoją Dziką Kobietę, musi przede wszystkim zmienić otoczenie – nie może pozostać wśród ludzi, którzy nie doceniają tego, co ma do zaoferowania. Powinna odwrócić się plecami i odejść. Fatalnym błędem było pogodzenie się z taką sytuacją – nie wolno jej się godzić na ludzką obojętność, musi się zbuntować, „stawić czoło przeciwnościom, wystawić pazury i walczyć” (Estès 2001: 346).

Dziewczynka z zapalkami nie ma „zdrowego instynktu”, o czym świadczy to, że nie zauważyła możliwości wyboru. Chociażby nie znalazła czegoś na podpałkę. Bohaterka nie ma kontaktu z Dziką Kobietą, dlatego nie wie, co robić. „Jej dzika dusza zamarza na mrozie, zostaje tylko cielesna powłoka chodząca jak w transie” (Estès 2001: 347).

Do rozwoju twórczego życia potrzebna jest aprobatą żywych ludzi, poparcie dla twórczych działań. Takie głosy z zewnątrz mają doceniać, dodawać otuchy i pocieszać w chwili załamania. Jeśli tego nie ma, kobieta zamarza, tak jak stać z historii Andersena. Jeśli pozostawiona zostanie sama sobie, pozbawiona kontaktu z rzeczywistymi ludźmi, to jedynym pożywieniem będą dla niej złuda i fantazja. Aby nie stać się dziewczynką z zapalkami, należy pamiętać – „kto nie popiera twojej sztuki czy twego sposobu życia, nie jest wart twego czasu” (Estès 2001: 347) Jeśli będzie się o tym pamiętać, uniknie się połowicznego życia „w przejmującym chłodzie, który ścina wszelką myśl, nadzieję, talent, wszystko, co warto napisać, zagrać, zaplanować, wytańczyć” (Estès 2001: 347). Bohaterka należy do kobiet o uszkodzonym instynkcie. Najbardziej irytującą tego oznaką jest proszenie o cokolwiek, nie o konkrety, ale o coś – żeby mieć, żeby było. Kobiety, które tak robią, tracą energię, pokazują, że nie znają swojej wartości i zadowolą się byle czym.

Bohaterka wypala wszystkie zapalki, kobieta, która postąpi podobnie, przestanie się rozwijać, nie wzbogaci się, nie zdobędzie mądrości, nie rozwinie się. Palące się zapalki zużywają bogate zasoby wyobraźni na bezużyteczne fantazjowanie. Najważniejsze jest działanie. Babcia – zamiast pomóc wnuczce, jeszcze bardziej ją pogrąża. Powinna ją zganić, zmotywować do działania, a tymczasem pozwala na niebezpieczne fantazjowanie (Estès 2001: 347–352).

W praktyce szkolnej opowieść *Dziewczynka z zapalkami* należy do najczęściej poddawanych praktyce *reclaimingu* w obrębie zakończenia. Rolą nauczyciela powinno być takie pokierowanie pracą, aby proponowane przez uczennice i uczniów zakończenie nie tylko było *happy endem*, ale też niosło z sobą cenną naukę. Ponadto wartościowa może okazać się zmiana wizji ukazujących się w płomieniach zapalek na bardziej lub mniej symboliczny obraz przestrogi kierowanej do młodych ludzi. Zajęcia można również wzbogacić o treści z zakresu rozwoju osobistego, a czytanie historii Andersena połączyć np. z lekturą „7 nawyków skutecznego nastolatka” Seana Coveya.

KSIĘŻNICZKA NA ZIARNKU GROCHU

Księżniczka na ziarnku grochu to historia o księciu, który poszukiwał żony. Zjechał cały świat, ale nigdzie nie znalazł swojej księżniczki. Pozbawiony nadziei powrócił do królestwa rodziców. Pewnego deszczowego wieczoru do bram zamku zapukała dziewczyna, która podawała się za prawdziwą księżniczkę. Była przemoknięta i bezradna. Matka księcia postanowiła sprawdzić prawdziwości słów dziewczyny, położyła pod materacami, na których miała spać rzekoma księżniczka, ziarnko grochu. Bohaterka zapytana rano o noc, poskarżyła się na zły sen i posiniaczone ciało. Odpowiedź bohaterki przekonała rodzinę królewską, że jest ona prawdziwą, a nie samozwańczą księżniczką. Księżę mógł ją poślubić i tak też się stało.

Katarzyna Miller ze współczesnymi księżniczkami na ziarnku grochu identyfikuje kobiety typu: „tego nie zrobię, bo tu mi za wysoko, tam nie wejdem, bo mi się w głowie zakręci, tu nie skoczę, bo się boję; jestem cała do opiekowania, ułatwiania mi, mam prawo oczekiwać usług, wymagać dużo więcej niż ktokolwiek inny” (Miller, Cichocka 2008: 193). W jej opinii księżniczka stanowi obraz patriarchalnego ubezwłasnowolnienia kobiety. Już samo określenie „księżniczka na ziarnku grochu” ma pejoratywny wydźwięk. To delikatna, bezradna, bierna istota, która wymaga, aby inni wciąż mieli ją na uwadze, aby jej usługiwali.

Drugą kobietą w tej historii jest matka księcia. Ona poddaje próbie kandydatkę na żonę, ona zadecyduje, co dla syna dobre. Ta opowieść ze stereotypowymi rolami kobiecymi nie kończy się jednak charakterystycznym dla baśni „i żyli długo i szczęśliwie”, co może stanowić pretekst do rozważań.

Ciekawym rozwiązaniem po raz kolejny okazuje się strategia *reclaimingu* – stworzenie nowej opowieści przy wykorzystaniu motywów i wątków znanych z pierwotnej wersji. Swoista interpretacja przez modyfikację. W 2008 roku ukazała się antologia *Dziewczyńskie bajki na dobranoc*, której teksty (autorkami są polskie pisarki, a wśród nich, np. Grażyna Plebanek, Agnieszka Drotkiewicz) można wykorzystać podczas zajęć. Jak pisze wydawca:

Wszystkie zawarte w antologii bajki – opowiadania zachęcają do nowego spojrzenia na znane baśnie. [...] Lektura tego zbioru inspiruje do poszukiwania [między innymi] w historiach [...] Hansa Christiana Andersena egzystencjalnych odpowiedzi i dostosowania ich do własnych indywidualnych potrzeb (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 6).

Jedną z takich bajek jest *Oktawia i następni*. Silnie osadzona w polskich realiach historia księżniczek na ziarnku grochu autorstwa Teresy Pietruski-Mroźek pokazuje, jak uniwersalne mogą być interpretacje Andersenowskich baśni. Opowieść autorki podzielona została na kilka części, których granice wyznaczają lata. Już na początku dowiadujemy się, jakie było założenie interpretacyjne: „Ziarnka grochu niepozwalające spać, to złe decyzje, wyrzuty sumienia, błędne wybory” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 99). Pietruska-Mroźek pokazuje, że każdy z nas był albo będzie kiedyś taką księżniczką niemogącą spać przez ziarnko grochu.

Pierwsza część historii dotyczy lat czterdziestych dwudziestego wieku. Poznajemy Oktawię, córkę Julii, której mąż zginął na wojnie. Julia zmuszona jest radzić sobie sama, może stracić dom, jeśli nie zapłaci łapówki urzędnikowi – nie płaci i nazywa urzędnika złodziejem. Córka jest na nią zła, wołałaby, żeby dała łapówkę, wtedy nie musiałyby się wyprowadzać. Kolejna część – lata sześćdziesiąte. Oktawia ma córeczkę, która pyta, dlaczego mama wyprowadziła się z babcią ze starego domu. Kobieta odpowiada, że babcia „wybrała przyzwoitość” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 105). Bohaterka nie może przestać myśleć o wypowiedzianych słowach, aż do tego stopnia ją zajmują, że budzi się w nocy, nie może spać. Dowiaduje się, że jej kolega Paweł został wyrzucony z pracy. Udaje się do znajomej kadrowej, aby zapytać o przyczynę zwolnienia Pawła, ta ze zdumieniem pyta: „Nie wie Pani, kim on jest? Dla takich nie ma tu miejsca” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 106). Dla takich, czyli dla tych, którzy potrafią się sprzeciwić władzy. Po tej rozmowie Oktawia kolejny raz ma problemy ze snem: „Nie wiedziała właściwie, dlaczego. Ona przecież nic nie zrobiła. Niczemu nie jest winna. Nawet na wiec zorganizowany przez partię poszła tylko dlatego, że kazali, ale nie wykrzykiwała haseł z poparciem dla *nowej linii partii*” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 106) – czytamy. Lata siedemdziesiąte, Andrzej, mąż Oktawii jest podekscytowany wiadomością o strajku w Radomiu. Bohaterka idzie do pracy i informuje swojego szefa o tym, że wzięła wolne na wyjazd do rodziny. Ten proponuje jej delegację – ona stanowczo odmawia, uważając, że to złodziejstwo. Później zarzuca sobie, że mogła postąpić inaczej, ale przypomina jej się matka. Gdy wraca do domu, dowiaduje się od dzieci, że

ojciec pojechał strajkować. Wieczorem znów nie może zasnąć – boi się jutra: „w głowie wirowały jej bezładne myśli: Paweł, Poznań, Jula, Andrzej, Gdańsk, Radom, szef...” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 109). Rano podjęła decyzję o tym, co z sobą zrobić, zadzwoniła do Jana – „działał on w środowisku ludzi, którzy czynnie występują przeciw peerelowskiemu światu, dlatego tak rzadko się z nim kontaktowała, bała się, od zawsze się bała” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 110). Kolejny obraz to już lata osiemdziesiąte. Syn Oktawii, Stasiu, wychodzi z domu. Ona ma obawy, on sam również, ale idzie – robi to dla taty. „Mimo że nie jest typem działacza, pomaga ludziom związanym z KOR-em” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 111). Kolejna wizja – początek nowego wieku – 200... Stasiu jest szefem firmy, dostaje od znajomego faktury – dzięki nim „może sobie zrobić trochę lewych kosztów” (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 111). Wie, że babcia by tego nie pochwaliła. Postanawia podjąć jeszcze jedną próbę bycia uczciwym. Historia kończy się słowami:

Jakież to proste podsumować czyjeś życie, sklasyfikować cudze postępowania. Trudniej jest ocenić własne. Podejmuję dziesiątki decyzji, których część nie jest powodem do dumy, i to właśnie one uwierają mnie, nie pozwalając spokojnie spać (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 112).

Każda z przedstawionych w tej opowieści postaci, zgodnie z zamysłem autorki, naznaczona została Andersenowskim ziarnkiem grochu. Te uwierające ziarna dają pretekst do oceny ludzkich zachowań. Z historii Oktawii i jej rodziny płynie nauka o przyzwoitości, trudzie, który towarzyszy podejmowaniu decyzji i ponoszeniu odpowiedzialności. Podczas zajęć młodsi ludzie nie tylko mogą poznawać nowe wersje historii, ale również samodzielnie je tworzyć. W praktyce tej, oprócz *reclaimingu*, będzie miało miejsce ponowne czytanie tekstu z naciskiem na reinterpretację. Świadome „umieszczenie” przez nauczyciela ziarenek grochu w realiach bliskich uczniom, kontekstach społecznych może stanowić pole do owocnych dyskusji.

ZAKOŃCZENIE

Andersenowskie bohaterki należą do grupy tych, o których trudno zapomnieć. Poznawane we wczesnym dzieciństwie, później „dobijają się” do świadomości. Przypominają o sobie, podpowiadają, sugerują, niepokoją, prowokują do refleksji, wprowadzają lub rozszerzają uniwersa symboliczne. Klaus Peter Mortensen w utworach Hansa Christiana Andersena widzi „urzeczywistnienie idei poezji uniwersalnej”, która „przybliża do wielorakiej, złożonej rzeczywistości” (Andersen 2006: 43). Wykorzystanie potencjału ukrytego w twórczości Duńczyka może okazać się cenne w procesie przystosowywania do życia w społeczeństwie, kształtowania i poszukiwania własnego „ja”.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen, H. C. 2006. *Baśnie i opowieści*, t. 1. Tłum. B. Sochańska. Poznań: Media Rodzina.
- Babilas, D. 2009. *Szkodliwe i pożyteczne – pomiędzy tradycyjnym patriachatem a próbami emancypacji*. – <http://babilas.blogspot.com/2009/09/szkodliwe-i-pozyteczne-pomiedzy.html> (1.05.2018).
- Berger, P.L., Luckmann T. 1983. *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bettelheim, B. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek, wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bloom, H. 2005. Introduction. – H. Bloom, eds., *Hans Christian Andersen*. Philadelphia: Chelsea House.
- Ciciak, A. (red.). 2008. *Wokół Andersena: w dwusetną rocznicę urodzin*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Estès, C.P. 2001. *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*. Tłum. A. Cioch. Poznań: Zysk i S-ka.
- Gromkowska-Melosik, A. 2013. *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalinizacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hempowicz, M. (red.). 1997. *Andersen – baśń wobec świata : materiały z sesji literackiej, Gdańsk 21–22 kwietnia 1995 roku*. Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.
- Kopaliński, W. 1991. *Słownik symboli*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopaliński, W. 1995. *Encyklopedia „drugiej płci”*. Warszawa: Rytm.
- Lasoń-Kochańska, G. 2012. *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży, Wzorce płciowe i kobiecej repertuar topiczny*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- Lasoń-Kochańska, G. 2014. Gender w baśni a edukacja międzykulturowa. – Niesporek-Sambulska, B. (red.), Wójcik-Dudek, M. (red.). *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 339–348.
- Michulka, D., Rättyä K. 2005. Nowe aspekty badań literatury dziecięcej i młodzieżowej. – *Nowa Polszczyzna cz. 1*, 1, 44–49.
- Miernik, A. 2015. *Domeny wyobraźni. Andersen i Jung*. Kraków: Universitas.
- Miller, K., Cichocka, T. 2008. *Bajki rozebrane*. Łódź: Feeria.
- Modrzewski, J. 2016. Społeczno-kulturowe i pedagogiczne aspekty socjalizacji dziewcząt i kobiet. – Matysiak-Błaszczyk, A. (red.), Jankowiak, B. (red.). *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 17–37.
- Ogłóza, E. 2014. *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Paul, L. 2002. From Sex-Role Stereotypes to Subjectivity. – Hunt, P. (ed.). *Understanding Children's Literature. Key essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledge, 112–123.
- Péju, P., 2008. *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*. Tłum. M. Pluta. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Ratuszna, H. (red.), Wiśniewska, M. (red.), Wróblewska, W. (red.). 2017. *Andersenowskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rudzińska, B. (red.). 2008. *Dziewczyńskie bajki na dobranoc*. Kraków: Anea.
- Simm, M. 2006. Andersen dla dorosłych. Rozmowa z Bogusławą Sochańską, dyrektorką Duńskiego Instytutu Kultury i tłumaczką. – *Dziennik Polski* (16 września 2006 r.) – <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/1676966,andersen-dla-doroslych,id,t.html> (15.09.2019).

- Skrobiszewska, H. (red.). 1978. *Baśń i dziecko*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Slany, K. 2010. Płeć kulturowa w tradycyjnych zbiorach baśniowych najpopularniejszych na gruncie polskim. – Slany, K. (red.), Ślusarczyk, M. (red.), Kowalska, B. (red.). *Kalejdoskop Genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 273–297.
- Sochańska, B. 2005. Pan Andersen czyta bajki dzieciom. – *Odra*, 7/8, 43–51.
- Szacka, B. 2003. *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Świtała, S.W. 2015. Dziewczynki i kobiety na drodze samorealizacji. Wokół modeli kobiecości w baśniowej twórczości Hansa Christiana Andersena. – *Literatura Ludowa*, 6, 3–14.
- Ungeheuer-Gołąb, A. 2015. Literatura dla dzieci jako narzędzie pedagogiki (ujęcie teoretyczne). – Guz, S. (red.), Center-Guz, M. (red.), Zwierchowska, I. (red.). *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 307–316.
- Ungeheuer-Gołąb, A. 2016. Literatura dla dzieci i młodzieży – wartość rozwojowa. – Chałas, K. (red.), Maj, A. (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen, 540–550.
- Wais, J. 2006. *Ścieżki baśni: symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa: Eneteia.
- Wullschläger, J. 2005. *Andersen. Życie baśniopisarza*. Tłum. A. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawadzka, E., Rawy-Kochanowska, A. 2015. *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin.