

Karolina Strugińska

Baśnie Andersena oczyma współczesnych przedszkolaków

Każdy pamięta z dzieciństwa jakąś baśń Andersena. Zapominamy często, czy „pierwszemu czytaniu” towarzyszył uśmiech czy łzy. Jako dorośli urzeczeni prawdą i pięknem utworów duńskiego pisarza nie uświadamiamy sobie, jakie trudności musieliśmy początkowo pokonać. Tymczasem dla kilkulatka lektura tych czarownych historii jest niekiedy drogą przez mękę. Swymi nieustannymi pytaniami dziecko może doprowadzić czytającego do pasji, może – zniechęcone niezrozumiałością tekstu – odmówić dalszego słuchania, może przerażone schować głowę pod poduszkę krzycząc, że nie chce słuchać o trupach, czarownicach i zmorach. Może też skwitować przeczytany utwór drwiącym uśmieszkiem lub czarująco opowiedzieć treść, z czego wywnioskujemy, że konkretyzacja, której dokonało w swym młodym umyśle, jest niemal odwrotnością tego, co zamierzył autor. Że tak właśnie może wyglądać odbiór Andersena przez przedszkolaka, przekonała mnie lektura *Baśni* wspólnie z moim 4-letnim synem, który jest, jak na swój wiek, dość wyrobionym czytelnikiem. Spośród licznych arcydzieł literatury dziecięcej, jakie poznał, gorzej niż *Baśnie* przyjął jedynie *Sierotkę Marysię* Konopnickiej, w której historyczne nawiązania i liczne archaizmy mogą wprawić w zakłopotanie nawet dorosłego Polaka.

Literatura przedmiotu pełna jest refleksji na temat wielowarstwowości Andersenowskich historii, jednak chyba żaden z badaczy nie pokusił się o sprawdzenie, jakie ich aspekty sprawiają malcom największe trudności. Postanowiłam spojrzeć na te genialne utwory oczyma współczesnych przedszkolaków i dostrzec nie tylko to, co budzi zachwyt, lecz przede wszystkim to, co rodzi niezrozumienie, niepewność i niepokój. W amatorskich badaniach pomogły mi refleksje syna oraz rozmowy z pięciolatkami z łódzkiego Przedszkola Państwowego nr 131 oraz cztero- i sześciolatkami z Przedszkola nr 117. Zebrany materiał uporządkowałam w oparciu o dwuwymiarowy, warstwowy model dzieła literackiego, zaproponowany przez Ingardena¹.

Patrząc na *Baśnie* jako utwory linearnie rozciągnięte w czasie, spostrzec można, że długość jest najpoważniejszym powodem ich nieprzystosowania do odbioru

¹ R. Ingarden, *Z teorii dzieła literackiego*, [w:] i d e m, *Szkice z filozofii literatury*, Łódź 1947.

przez dzieci kilkuletnie. Głosowe odtworzenie jednej baśni Andersena trwa zwykle od kilkunastu do kilkadziesiąt minut. Umiejętność skupienia uwagi na słuchanym tekście przez dziecko w wieku 4–6 lat wynosi najwyżej kilkanaście minut. Oczywiście, można by lekturę dłuższych utworów dzielić na części, czytane w odstępach czasu – np. między przerwami na zabawy ruchowe lub czytać codziennie po kilka akapitów. Jednak w praktyce ten sposób zupełnie się nie sprawdza, gdyż po pierwszej przerwie dziecko traci wątek i nim przystąpimy do lektury kolejnych fragmentów, musimy przypomnieć przeczytaną treść. W podstawie programowej dla przedszkoli brak dziś jednoznacznych wytycznych dotyczących nauki obcowania z dłuższym tekstem literackim. W „kanonie” przedszkolnym znajduje się wprawdzie *Dzielny ołowiany żołnierz*, lecz z baśnią tą, podobnie jak z innymi, dzieci zapoznają się jedynie poprzez uproszczone opowiadanie nauczyciela lub pacynkową inscenizację. Lektura *Królowej śniegu*, *Kaloszy szczęścia*, *Opowiadania z Diun* czy nawet *Calineczki* jest więc wyzwaniem dla „zahartowanych” przedszkolaków i ambitnych rodziców.

Gdyby spojrzeć na dzieła Andersena jako struktury złożone z płaszczyzny brzmieniowej, znaczeniowej i wyglądowej, staje się oczywiste, że już pierwsza z nich nastrocza malcom pewne trudności. Oczywiście warstwa brzmieniowa w języku polskim jawi się odmiennie od oryginalnej. Jednak przekład Jarosława Iwaszkiewicza i Stefanii Beylin² – najbardziej rozpowszechniony w Polsce – zachowuje pewne elementy, mogące frapować najmłodszych słuchaczy. Są to przede wszystkim niespolszczone imiona i nazwiska bohaterów np.: Ib, Jeppe-Jaens³, Knud⁴, a także odwołania do słynnych Duńczyków, jak Örsted, Knap, Heiberg, Godfred von Gehmen⁵, Stub⁶ czy Thorvaldsen⁷. Słyszac te obco brzmiące nazwy, dzieci nie są przekonane, że mowa o ludziach, lecz wyobrażają sobie bohaterów jako fantastyczne istoty. W ten sposób Ib może zostać skojarzony z postacią ze znanego filmu – ET. Sens opowiadania *Dziecięca paplanina* pozostaje nieuchwytny dla kilkulatek, jeśli nie wytłumaczymy mu, iż w dawnej Danii nazwiska zakończone na -sen były nazwiskami biedoty, co trudno jest zilustrować polskim przykładem. Przywiązanie Andersena do ojczyzny ujawnia się w częstym używaniu nazw miejscowych, geograficznych i własnych – np. Christianshavn, Lilletorvegade, Ringsted, Struga Hallandzka⁸, Silkeborg, Aa-

² H. Ch. Andersen, *Baśnie*, przeł. S. Beylin, J. Iwaszkiewicz, Poznań 1988; posługuję się jedynie tym wydaniem oznaczonym dalej w przypisach: jako B.

³ *Ib i Krystyna*, [w:] B, s. 245.

⁴ *Pod wierzba*, [w:] B, s. 219.

⁵ *Kalosze szczęścia*, [w:] B, s. 63, 68.

⁶ *Pierwiosnek*, [w:] B, s. 402.

⁷ *Dziecięca paplanina*, [w:] B, s. 299.

⁸ *Kalosze szczęścia*, [w:] B, s. 65, 66.

sen⁹, Okrągła Wieża w Kopenhadze¹⁰, które dla duńskich przedszkolaków są być może jasne, lecz dla polskich stanowią przyczynę uruchomienia fantazji w niewłaściwym kierunku, a niekiedy również komizmu – gdy czytający głowi się, jak wymówić Köge¹¹, Kongens Nytorv, Östergade, plac Høibro czy Røskilde¹². Dodatkowo rozpraszają uwagę dziecka wplecione niekiedy w dialogi zwroty obcojęzyczne – np. francuskie „Superbe!”, „Charmant”¹³ w *Świniopasie*, czy łacińskie: „mihi secus videtur”, „modestia”, „iudicium”, „locus docendi” w *Kaloszach szczęścia*¹⁴.

O wiele więcej trudności niż w warstwie językowej przedszkolaki napotykać w warstwie semantycznej tekstów. Decyduje o tym głównie fakt, iż od napisania przez Andersena baśni minęło już prawie 200 lat i pewne desygnaty przedstawiane przez niego dla zobrazowania codzienności wydają się dzisiejszym dzieciom archaiczne lub co najmniej egzotyczne. Jakże współczesny kilkulatek może docenić walory urodzonego ze starej łyżki ołowianego żołnierza, skoro pośród swych zabawek posiada żołnierzy interaktywnych, poruszających kończynami, wydających dźwięki, którzy – gdy staną się „jednonożni” – nie są wrzucani do pieca, lecz „wymieniani na nowszy model”? Jakże dziewczynka ma sobie wyobrazić nieruchomą papierową baletnicę w tiulowej sukni, kiedy Barbie przebiera się kilka razy dziennie, a na zakupy jeździ limuzyną? Taka baletnica jest raczej warta pogardy niż litości! Zjawiska z XIX-wiecznej codzienności utrwalone przez pisarza mogą przeszkadzać w rozumieniu tekstu; ich przykłady to: rynsztok, cukrowe świnki, krepa, krzesiwo, łuczywo, samowar, imbryk, pogrzebacz, kotary z chwastami, knot od lampy, młynek do kawy, szydło, chodaki, przyszwę, dratwa, pociągiciel, żabot, liberia, kijanka, śluza młyńska, rękawicznik, sutereny, upuszczanie krwi, zdmuchiwanie lampy. Dociekliwi malcy po usłyszeniu nowego dla nich wyrazu natychmiast przerywają tok czytania i żądają objaśnienia, czasem same poprawnie wnioskują o znaczeniu z kontekstu. Zdarza się jednak, że po zakończeniu lektury dziecko nadal wyobraża sobie żabot jako przekłutą szpilką żabę, świniopasa jako opasłą świnię, imbryk jako rodzaj kieliszka, a rękawicznika jako pana z dużymi rękawiczkami. Ku mojemu zaskoczeniu archaicznym desygnatem okazała się nawet proca! Dzieci nie mogą też zrozumieć, czemu zakochał się w piecu bałwan, który miał szkielet zrobiony z pogrzebacza. Jeszcze trudniej jest maluchom odnaleźć sens w tych tekstach, które Andersen świadomie zintelektualizował. Za przykład może posłużyć *Latający kufel*, gdzie pojawiają się sformułowania: bajka moralna i dystygowana, drzewo genealogiczne, herbata z brylantów, światło dla mas, mówić o rządzie

⁹ *Ib i Krystyna*, [w:] B, s. 245.

¹⁰ *Krzesiwo*, [w:] B, s. 6.

¹¹ *Pod wierzwą*, [w:] B, s. 223.

¹² *Kalosze szczęścia*, [w:] B, s. 63–66.

¹³ *Świniopas*, [w:] B, s. 117.

¹⁴ *Kalosze szczęścia*, [w:] B, s. 67.

i ludzie, liberał, wielkopańskie fochy, patriotyczny¹⁵. W opowiadaniu *Pod wierzwą* od niechcienia padają nazwy geograficzne, których malcy mogli jeszcze nigdy nie słyszeć – np. Ren, Mediolan, Równina Lombardzka¹⁶. Wyrażenia takie jak „holsztyńska chata”, „miód bremeński”¹⁷ czy „potpourri”¹⁸ wymagają sporego odczytania nawet dorosłego czytelnika. Niekiedy autor posługuje się niezrozumiałymi dla kilkulatków odwołaniami mitologicznymi (np. Psyche w *Ostatniej perle*¹⁹) czy też motywami biblijnymi (np. dzień sądu ostatecznego w *Pod wierzwą*²⁰ czy Jonasz w brzuchu wieloryba w *Pięciu ziarenkach grochu*²¹). Nagminne są u Andersena motywy religijne. Wielu bohaterów modli się, a szczególnie często jest mowa o konfirmacji. Nielatwo objaśnić ten protestancki obyczaj maluchom, które dopiero poznają podstawowy zakres pojęć religijnych i nie mają pojęcia, czym jest eucharystia czy bierzmowanie. Bóg jest obecny w większości Andersenowskich baśni. Choć nie działa i nie przemawia bezpośrednio, obdarzony jest jednoznacznym statusem ontologicznym – funkcjonuje na równi z rzeczywistymi bohaterami. Oto kolejny powód zadawania pytań przez dzieci wzrastające w laicyzującym się społeczeństwie. W sferze znaczeniowej omawianych utworów istotną rolę odgrywa także fakt, że napisał je poeta – jego sposób myślenia i język jest wysoce zmetaforyzowany. Dzieciom kilkuletnim bardzo trudno dokonać myślowego przeniesienia cech jednego desygnatu na inny, toteż nie są w stanie docenić artystycznych walorów tekstu, ani nawet rozszyfrować tajemniczych sformułowań. W *Pierwiosnku* porównanie poety Ambrożego Stuba do kwiatka zwiastującego wiosnę²² jest zaskakujące nawet dla dorosłego. Pies z oczyma jak młyńskie koła i pies z oczyma wielkimi jak Okrągła Wieża²³ z baśni *Krzesiwo* jawią się dziecku jako kosmiczne monstra. Kłopot sprawiają dowcipne omownie np.: dwanaście sztuk bielizny z rodzaju, o którym się niechętnie mówi, a który każdy powinien mieć²⁴ w opowieści o Inie czy „chińskie listeczki”²⁵ zaparzane w imbryku. Ponadto w baśniach słynnego romantyka obdarzone myślą i wolą bywają nikłe i ulotne zjawiska przyrody, np. promień słońca, chmura; rośliny (len, stokrotka, pierwiosnek, choinka, ziarenka grochu), a nawet nieożywione przedmioty jak imbryk czy koszyk. Wydawałoby się, że te personifikacje powinny odpowiadać małym odbior-

¹⁵ *Latający kufer*, [w:] B, s. 112–113.

¹⁶ *Pod wierzwą*, [w:] B, s. 229.

¹⁷ *Kaloszki szczęścia*, [w:] B, s. 66, 68.

¹⁸ *Kto był najszczęśliwszy*, [w:] B, s. 404.

¹⁹ *Ostatnia perła*, [w:] B, s. 245.

²⁰ *Pod wierzwą*, [w:] B, s. 228.

²¹ *Pięć ziarenek grochu*, [w:] B, s. 235.

²² *Pierwiosnek*, [w:] B, s. 402.

²³ *Krzesiwo*, [w:] B, s. 5–6.

²⁴ *Len*, [w:] B, s. 209.

²⁵ *Imbryk*, [w:] B, s. 383.

com, którzy – jak wykazał Piaget – rozumują animistycznie²⁶. Jednak na podstawie przeprowadzonych ankiet mogę stwierdzić, że dzieci wolą, gdy bohaterami są ludzie bądź zwierzęta – z takimi postaciami prawdopodobnie łatwiej się utożsamić, bowiem są bardziej wiarygodne.

Plaszczyzna „naocznych wyglądów”, jakie *Baśnie* oferują dzieciom, bywa trudna do odbioru. Niekiedy konstrukt, który zostaje na mocy sugestii utworzony w umyśle dziecka, jest diametralnie różny od obrazu zamierzonego przez twórcę. Przyczyną jest specyficzne przemieszanie przez Andersena typowej dla baśni fantastyki z realizmem – z dominantą tego drugiego. Do fantastyki dzieci podchodzą z entuzjazmem i mocą świeżej, nie skrupowanej schematami wyobraźni, lecz u duńskiego pisarza świat istot nierealnych jest tyleż piękny i fascynujący, co groźny i przerażający. Podobają się dzieciom i budzą przyjazne uczucia takie postaci jak: kościelny duszek i elfy w baśni *Towarzysz podróży*, duszki kwiatów w *Calineczce* i krasnoludek u kupca. Aczkolwiek zjawiają się też budzące lęk, podstępne czarownice (np. w *Krzyszku*) czy istoty, o których nie miałam jeszcze śmiałości przeczytać synowi, choć *Dzikie łabędzie* to jego ulubiona opowieść, mianowicie siedzące na grobach zmory, które „zdejmują swe łachmany, jakby się chciały kąpać, rozgrzebują długimi, chudymi palcami świeże groby, wyjmują trupy i pożerają ich ciała”²⁷. Ten plastyczny opis w dorosłym wzbudza niesmak, zaś malucha może do głębi przerazić. Podobnie rzecz się ma z martwą jaskółką, którą opiekuje się Calineczka, Śmiercią, której matka usiłuje wyrwać swą pociechę czy Królową Śniegu. Trudno odmówić racji Bettelheimowi dowodzącemu, iż występowanie w baśniach straszliwych postaci i wydarzeń jest uzasadnione i konieczne, aby utwory mogły przemówić do nieświadomości małego odbiorcy, „ukazać mu egzystencjalne problemy w sposób jasny i zwarty”, a tym samym spełnić funkcję terapeutyczną²⁸. Niestety opowieści duńskiego pisarza spełniają tę rolę bardzo rzadko. Nie dokonuje się w nich omawiana przez Bettelheima, wspomagająca rozwój, eksternalizacja procesów wewnętrznych²⁹. Nawet, jeśli zostają spełnione warunki, by dziecko mogło się utożsamić z którymś z bohaterów, nie czuje się ono po lekturze pokrzepione i pełne wiary w swe możliwości pokonywania groźnych przeszkód, gdyż postaci najczęściej ponoszą w życiu doczesnym klęskę. Świat przedstawiony w większości utworów oparty jest nie tyle na romantycznej fantastyce grozy, co na wionącym grozą realizmie. O prawdziwości przedstawianych wydarzeń przekonuje dziecko szczegółowość opisu – czasem wręcz naturalistyczna – oraz typowe dla baśni Andersenowskiej formuły perswazyjno-fatyczne typu: „Wiecie dobrze, że...”, „Posłuchaj teraz...”.

²⁶ Zob. J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993.

²⁷ *Dzikie łabędzie*, [w:] B, s. 108.

²⁸ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne – o znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1985, s. 47.

²⁹ Zob. B. Bettelheim, *op. cit.*

„To była prawdziwa historia”. A rzeczywistość pokazywana przez baśniopisarza jest dla małego dziecka przytłaczająca – pełno w niej śmierci, otwartych trumien, smutnych sierot, zamierzających na dworze, bezradnych dzieci. Ambivalentne postaci nie dają się łatwo zaklasyfikować ani po stronie „dobrych”, ani po stronie „złych” – niegodna kobieta jest pijaczką, ale jest dobra dla syna³⁰; w *Krzesiwie* żołnierz jest dzielny i sprytny, ale zabija czarownicę, która go obdarowała; księżniczka z opowieści o towarzyszu podróży to piękność, która w doniczkach ma zamiast roślin głowy obcięte konkurentom³¹; dziewczynka z zapalkami jest biedna i dobra, lecz także bierna, niezaradna. Z takimi postaciami nie można się utożsamić, nie pomagają więc uporządkować kulatkowi jego chaotycznego świata wewnętrznego. Zdaniem Bettelheima, aby baśń przynosiła psychice malca terapeutyczny pożytek, musi się kończyć szczęśliwie. Pośród około 160 baśni Andersena zaledwie kilka ma zakończenie pomyślne – a i o tych można by dyskutować, bo np. brzydkie kaczątko pięknieje, lecz zostaje wykluczone ze swej pierwotnej społeczności; Elizie udaje się odczarować braci, lecz najmłodszemu zamiast ręki pozostaje łabędzie skrzydło. Rozmawiając ze mną, dzieci jednogłośnie stwierdzały, iż wolą te bajki, które dobrze się kończą. W trakcie czytania *Dziewczynki z zapalkami*, *Opowiadania o matce*, *Dzielnego ołowianego żołnierza*, *Stokrotki* i *Choinki* widziałam smutne miny i wilgotniejące oczy małych słuchaczy. Po zakończeniu lektury następowała chwila konsternacji. Niektóre dzieci, nie wierząc, że tak tragicznie kończy się opowieść, zadawały pytanie: „A co było dalej?”

Baśniopisarz stwierdził w autobiografii: „Posiadam szczególny talent do rozmyślenia nad ponurą stroną życia, wyciągania z niej najgłębszej goryczy i smakowania jej [...]”³². To widoczne w *Baśniach* upodobanie do smutku, tęsknoty, grozy i śmierci pewnie budziło niepokój dzieci już w XIX w. Dla współczesnych przedszkolaków żyjących w dobie „happy-endów” i tzw. „bajek bez przemocy” Andersenowski ton i estetyka są trudne do przyjęcia. Duński pisarz miał zresztą świadomość, że nie tworzy dla dzieci. Tylko pierwsze wydanie baśni sugerowało dziecięcego adresata, kolejne rezygnowały z tej iluzji.

Nie można zanegować występowania w *Baśniach* uniwersalnych i ponadczasowych wartości, dostępnych odbiorcom w każdym wieku. Jednakże dostrzegając, jak wiele problemów z recepcją sprawiają te piękne utwory, stwierdzić należy, iż nie są one przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym. Za przestarzały należy uznać pogląd Krystyny Kulickowskiej, że baśnie te „można przekazywać zupełnie małym dzieciom, gdyż już we wczesnym dzieciństwie mogą do psychiki dziecka przeniknąć mocne, proste, wyrażone w nich uczucia

³⁰ *Niegodna kobieta*, [w:] B, s. 235–241.

³¹ *Towarzysz podróży*, [w:] B, s. 31.

³² H. Ch. Andersen, *Baśni mojego życia*, Łódź 2003, s. 115.

[...]”³³. Uważam historie opowiedziane przez słynnego Duńczyka za niezbywalny element europejskiego dziedzictwa kulturowego i sądzę, że konieczne jest zapoznawanie z nimi dzieci. Te swoiste „inicjacje” powinny jednak nastąpić dopiero w szkole podstawowej. Będą wówczas wspaniałym ćwiczeniem wstępnym pomagającym później zrozumieć teksty realistyczne. Dzieci w wieku szkolnym rozumieją je zgodnie z wolą autora, w mniejszym stopniu bowiem odczuwają problemy językowo-semantyczne, a interpretując będą operować pojęciami abstrakcyjnymi, może nawet odczytują nadbudowaną nad semantyką warstwę symboliczną niektórych utworów. Kilkulatki słuchając Andersenowskich baśni – o ile opatrzymy je licznymi objaśnieniami – mogą rozwijać swą wyobraźnię, co jest niewątpliwym zyskiem. Czytając im, ryzykujemy jednak, że staną się pesymistami, przekonanymi, że nie można osiągnąć sukcesu w świecie pełnym bólu, strachu i śmierci, rządzonym przez niezrozumiałe dla nich zasady.

Karolina Strugińska

H. Ch. Andersen's *The fairy-tales* seeing by contemporary children (Summary)

The article describes observations concerning a reception of H. Ch. Andersen's fairy-tales by contemporary children. An authoress asserts that realistic and sometimes cruel plots created in 19th century, deprived of therapeutical value (according to the B. Bettelheim's conception), seem to be unsuitable for children at early age.

The thesis is supported by an unofficial survey carried out at two nursery schools among children aged 4–6, who were talking to the authoress about their fillings just after reading “The fairy-tales”.

The analysis of Andersen's tales (based on a model of literary work created by R. Ingarden) shows how difficult it is for small children to follow to these stories on every three levels of composition.

The article raises questions such as a language misunderstandings, a complicated metaphors and archaic elements of the world presented an excessively negative emotions connected with the texts.

³³ K. Kuliczowska, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983, s. 108.