

Elżbieta Szefler

Efekty zabawy trawestacjami baśni ludowej "Kopciuszek" we wczesnoszkolnej edukacji literackiej

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (10-11), 88-97

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Szeffler

Efekty zabawy trawestacjami baśni ludowej *Kopciuszek* we wczesnoszkolnej edukacji literackiej

Wprowadzenie

Na rynku wydawniczym książki dziecięcej pojawia się wiele przekształceń znanych utworów dla dzieci — zwłaszcza w odniesieniu do baśni ludowych. Problem reakcji dzieci na te przeróbki i próba oceny ich wypowiedzi w powyższym zakresie to kwestia interesująca mnie od dawna. Z uwagą śledzę od kilku lat to wszystko, co pojawia się na półkach księgarskich, a ma znamiona trawestacji lub kontaminacji znanych utworów literackich dla dzieci. Również od kilku lat prowadzę badania w tym zakresie.

W niniejszym omówieniu zamieściłam wyniki wąskiego wycinka owych badań. Skoncentrowałam się na próbie tylko jednego utworu dla dzieci i wzięłam pod uwagę jedną tylko formę przekształcenia utworu.

Założenia badawcze

Badaniami zostało objętych 64 uczniów klas I–III jednej ze szkół bydgoskich. Wśród badanych było 19 pierwszoklasistów i 27 drugoklasistów. Do badań przystąpiło również 18 uczniów klasy trzeciej. Karta pracy dotycząca zabawy trawestacjami baśni ludowej *Kopciuszek* została zaprezentowana na lekcji, równocześnie wszystkim uczniom. Każdy uczeń otrzymał własny egzemplarz karty pracy. Po uważnym, samodzielnym obejrzeniu wszystkich obrazków na niej zamieszczonych oraz przeczytaniu tekstów ogłoszeń o balu, każde dziecko na karcie pracy prowadziło linie ciągłe od wybranej przez siebie sylwety postaci literackiej do właściwego ogłoszenia. Zatem ustalały trzy związki między plastyczną wizją przedstawionego bohatera a treścią utworu. Następnie wszystkie dzieci zapisywały własne imię i klasę, do której uczęszczają. Dzięki tym danym można było ustalić zależność uzyskanych wyników od wieku badanego dziecka.

Zadałam sobie pytania, które stanowiły jednocześnie problemy badawcze, rozwiazywane podczas analizy wyników zabaw dzieci podejmowanych w obliczu stworzonej przez mnie sytuacji odnoszącej się do utworów literackich o *Kopciusku*.

Oto postawione problemy:

- Jakie reakcje przejawiali uczniowie klas niższych na próby oswojania ich z fragmentami tekstów nowatorskich w swej formie, a będących modyfikacjami utworu kanonicznego?
- Czy uczniowie w młodszym wieku szkolnym potrafią podejmować takie zabawy i ćwiczenia z tekstem i ilustracją książki literackiej, które pozwalają im na oswojanie się z ich treścią oraz formą przekazu?
- Czy i w jaki sposób dziecko konfrontuje własne wyobrażenia o postaci literackiej z różnymi ilustratorskimi propozycjami jej konkretyzacji?
- Czy uczniowie podejmują formy aktywności — w związku z proponowanym im zadaniem — które przygotowują ich do samodzielnych i świadomych wyborów czytelniczych?

Założyłam, że:

1. Dzieci podejmują zabawę z utworem literackim z obawą i niepewnością, choć na ogół z zaciekawieniem i radością. Ogranicza je w tym brak znajomości utworu kanonicznego bądź niewłaściwe rozumienie go.
2. Im starszy uczeń, tym bardziej świadomy jest swej niewiedzy o utworze. Tym bardziej też w spontaniczności wykonania zadania (zabawy) ogranicza go lęk przed negacją wykonania. Szuka więc rozwiązań u kolegów, czego nie czynią najmłodsi uczniowie.
3. Wielu badanych uczniów, choć wykonuje tego typu zadania inaczej od przyjętych założeń, to jednak wykazuje niekonwencjonalne do nich podejście, ujawnia swe doświadczenia czytelnicze, przeżycia, sposób rozumienia i postrzegania. Dzieci te dostarczają wskazówek, co w kontakcie z utworem literackim jest dla nich ważne. Bawią się samym utworem, a nie poszukiwaniem jedyne go słusznego rozwiązania problemu przed nimi postawionego.

Uważam ponadto, że wszystkie lub większość negatywnych uwarunkowań reakcji dzieci we wskazanych zakresach wynikach ze schematyzmu podejścia nauczycieli do pracy z literaturą dla dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, z powierzchownego jej traktowania oraz konwergencyjnych rozwiązań metodycznych.

„Starzy” bohaterowie w nowych rolach. „Nowi” bohaterowie w starych rolach. O różnych wariantach znanej baśni i wyobrażeniach dzieci na temat bohaterów utworu

Badani uczniowie otrzymali do wykonania tylko jedno zadanie związane z baśnią *Kopciuszek*. Łączyło ono treści obrazowe i słowne różnych wariantów tej baśni. Wykorzystane w nim zostały zarówno fragmenty tradycyjnego wariantu treściowego, jak i współczesnych jego przekształceń. Owe fragmenty to ogłoszenia o różnej treści, napisane w rozmaitej formie. Taki charakterystyczny element treści pojawiał się w prawie każdym wydaniu *Kopciuszka*. Związany był albo z informacją o balu, albo o poszukiwaniach zaginionej osoby. Ogłoszenia w zadaniu dla badanych uczniów oraz zawarty w nich przekaz informacyjny dostarczały dzieciom wiedzy o czasie i miejscu akcji oraz o działających postaciach literackich. Obrazy różnych bohaterów literackich, którzy mogli skorzystać z treści ogłoszeń i pójść na bal, stanowiły dla dzieci drugi element przekazu informacji zawartej w zdaniu. Czy jednak wszyscy ukazani na ilustracjach bohaterowie literaccy pasowali do tych okoliczności (a więc — zgodnie z treścią utworów — powinni pójść na bal)? Uczniowie mieli odpowiedzieć właśnie na to pytanie. W tym celu czytali ogłoszenia o trzech balach oraz oglądali wizerunki rozmaitych bohaterów literackich (z *Kopciuszka* i nie tylko), narysowanych przez różnych ilustratorów. Do stworzonej sytuacji literacko-zadaniowo-zabawowej dobrano następujące postaci: współczesnego i dawnego Kopciuszka, Szewczyka Dratewkę, Żołnierza (z *Krzesiwa*), macochę z córkami, miejskie plotkarki (takie zazwyczaj tłumnie gromadzą się w baśniach na rynkach i innych placach, kiedy dzieje się coś ważnego), księcia Kopciucha i księżniczkę Bogatkę, Jacka, Wacka i Pankracka oraz Cudaczka Wyśmiewaczka (z innych lektur pierwszoklasistów), służącego na balu (w dyskotecę „Korona”). Zetknięcie dzieci z sytuacją zawartą w pytaniu: „Kto pójdzie na bal?” miało dostarczyć wiadomości na temat ich wyobraźni, umiejętności wnioskowania, a także nastawienia do fikcji literackiej. Ponadto dzieci musiały wykazać się zrozumieniem tekstu wyrażonego dosłownie. Najpierw uczniowie samodzielnie zapoznawali się z tekstem ogłoszeń, a później jeszcze raz głośno odczytywano im ich treść. Było to niezbędne zwłaszcza w odniesieniu do uczniów klas I.

Tabela 1

Poprawność wyboru postaci literackich, odpowiadających treściom ogłoszeń, jako wyraz rozumienia konwencji literackiej, pomysłów ilustratorskich, własnej wyobraźni dziecka i jego postawy twórczej w obcowaniu z utworem literackim

Lp.	Wybór właściwej postaci do każdego ogłoszenia	kl. I %	kl. II %	kl. III %	Razem %
1	Ogłoszenie do tradycyjnej wersji baśni + postać damy w długiej sukni	57,9	37,0	61,1	50,0
2	Ogłoszeniu do pastiszu baśni o Kopciuszku + postać Księcia Kopciucha (wersja zagraniczna, tłumaczono)	36,8	33,3	33,3	34,4
3	Ogłoszenie do nowoczesnej, polskiej trawestacji baśni <i>Kopciuszek</i> + postać współczesnej dziewczyny	5,3	3,7	—	3,1
	Średnia poprawnych odpowiedzi	33,3	24,7	31,5	29,9

Zadanie to sprawiło badanym wiele trudności. Tylko 33,3% odpowiedzi było poprawnych wśród uczniów klas I w odniesieniu do wszystkich zadań częściowych, a w pozostałych klasach (starszych) jeszcze mniej. Prawdopodobnie pierwszoklasiści reagowali z pełną otwartością, oglądając obrazy różnych bohaterów literackich — których na ogół nie znali albo nie rozpoznawali, bo dobrani zostali z różnych wydań książek dla dzieci. Nie obawiali się krytyki, lecz próbowali wczuć się w rolę każdej postaci. Ci, którzy mieli większe doświadczenia czytelnicze, obawiali się, być może, błędnego wykonania. Ich myślenie nie było jednak na tyle giętkie, by poszukiwać różnic między ogłoszeniami i ich ukrytymi sensami. Już sam fakt wykonania pierwszego zadania w sposób prawidłowy tylko przez 50% badanych świadczył o tym, że nawet do znanego utworu (*Kopciuszek* — w jego kanonicznej wersji) trudno dobrać ilustrację (a więc odczytać znak ikoniczny), z której wariantem dziecko nie zetknęło się. A przecież na wystawie książek badani ze wszystkich klas często wybierali *Kopciuszka*. Wówczas też aż 54,2% uczniów deklaroowało, że zna tę baśń. Prawie tyle samo zareagowało właściwie na ogłoszenie I. Wówczas, gdy w grę wchodzi nieznaną postać, której roli w utworze dziecko nie jest w stanie ani wyobrazić sobie, ani domyślić się (ze względu na ubogie doświadczenie czytelnicze i niewłaściwe lub zbyt jednolite metody w organizowaniu kontaktów dziecka z książką), uczeń pozostaje bezradny albo dokonuje przypadkowego wyboru. Tak samo dzieje się w wypadku, gdy dostarczony zostaje uczniowi niewielki fragment tekstu, który mógłby wkomponować w tekst dobrze znanego

utworu, konsekwentnie dostosowując do niego dalszą treść utworu. Przy zmianach niewielkich, jak w przypadku ogłoszenia II (zamiana dziewczynki w chłopca, pantofelka w spodnie), nie zmieniają się zasady rządzące utworem, elementy przedstawione są czytelnie i wyraźnie eksponowane, a akcja wydaje się tylko w niewielki sposób uwspółcześniona. Wtedy dzieci intuicyjnie poddają się działaniu zasad gry. 1/3 badanych właściwie wybrała postać do ogłoszenia II. W sytuacji, gdy akcja staje się zdecydowanie współczesna, a wyrażenia zamieszczone w tekście — niezrozumiałe dla dzieci (książę Begonii, budynek Miejskiej Rady Narodowej), prawie nikt nie potrafił wykonać zadania. Fakt ten dotyczył przede wszystkim starszych uczniów, z których nikt nie potrafił wybrać prawidłowej postaci. Pojedynczy pierwszoklasiści odpowiedzieli dobrze. Najprawdopodobniej sposób formułowania myśli, język autora, a nie szczegółowa analiza wyrażen i znajomość pojęć doprowadziła do efektu. Młodsze dzieci pozostają zatem wrażliwe na różnice w sposobie wyrażenia myśli i samej treści, a tym samym są podatne na twórcze działania literackie. Starszych uczniów, którym nie dostarczano wcześniej wielokrotnie rozmaitych wariantów tekstu i ilustracji do działań literackich, cechowała sztywność w myśleniu. Nie mogli sobie wyobrazić, że to samo w tekście literackim i ilustracji może być wyrażone inaczej, sens jednak utworu pozostanie identyczny lub podobny. Jest to kolejny dowód na to, że takie ćwiczenia powinny być podejmowane i wykonywane z dziećmi jak najczęściej.

Poniższe zestawienie informuje, jakie postaci wybrali badani do poszczególnych ogłoszeń.

Okazało się, że ponad połowa uczniów kl. I i III nie miała wątpliwości odnośnie wyboru postaci do pierwszego ogłoszenia. Był nią Kopciuszek znajdujący się pod wrażeniem ogłoszenia z balu. Najwięcej wątpliwości w wyborze I mieli drugoklasiści. Wprawdzie również najwięcej uczniów opowiedziało się za wyżej wymienioną bohaterką (37%), ale prawie tyle samo (29,7%) głosowało na dwie siostry Kopciuszka — szykujące się na bal. Nie pozostawało to oczywiście bez uzasadnienia, aczkolwiek były to drugoplanowe bohaterki baśni. Globalnie wszyscy badani w drugiej kolejności pod względem liczby wyborów zdecydowali się na wybór tych postaci. Niewiele mniej drugoklasistów wybrało postać macochy (25,9%), co można uzasadnić, jak wyżej. Spośród 12 postaci do wyboru, dzieci do ogłoszenia I dopasowywały od 4 do 6 bohaterów literackich.

Uczniowie wszystkich badanych klas zwracali uwagę na ilustrację przedstawiającą dwie siostry Kopciuszka. Nikt natomiast nie wybrał: Szewczyka Dratewki, Jacka, Wacka i Pankracka, Cudaczka Wyśmiewaczka.

Najbardziej zgodni byli badani wszystkich klas w wyborze postaci do ogłoszenia II. Nie dość, że najwięcej z nich (z każdej klasy) opowiadało się za księciem Kopciuchem, to i odsetek głosujących na niego uczniów był prawie jednakowy ze

Tabela 2

Dobór różnych postaci literackich do trzech ogłoszeń przez badanych uczniów klas I–III (w %)

Wybrana postać	OGŁOSZENIA											
	I			Razem	II			Razem	III			Razem
	kl. I	kl. II	kl. III		kl. I	kl. II	kl. III		kl. I	kl. II	kl. III	
a	10,5	3,7		4,7					5,3	3,7		3,1
b						11,1	3,1	5,3		5,6		3,1
c		25,9		10,9	10,5	22,2	22,2	18,8	15,8	14,8	22,1	17,2
d	5,3		5,6	3,1	5,3	14,8	5,6	9,4	26,2	22,2	11,1	20,3
e											5,6	1,6
f			5,6	1,6								—
g	10,5			3,1						3,7		1,6
h	57,9	37,0	61,1	50		7,5	11,1	6,3	5,3	18,5	11,1	12,5
i	5,3		11,1	4,7	36,8	33,3	33,3	34,4		3,7	5,6	3,1
j					15,8	3,7	5,6	7,8				
k	10,5	29,7	16,6	20,3	10,5	3,7		4,7	36,8	7,5	33,3	23,5
l		3,7		1,6	21,1	14,8	11,1	15,5	5,3	22,2		10,9
brak wyboru	—	—	—	X	—	—	—	X	—	3,7	5,6	3,1
Razem	100				100				100			

Legenda objaśniająca ilustracje postaci dobrane przy ogłoszeniach o balu

- a) współczesny Kopciuszek
- b) wiejski chłopak — Szewczyk Dratewka
- c) macocha — z tradycyjnej baśni o Kopciuszu
- d) żołnierz (wracający z wojny) z baśni *Krzeseł*
- e) pierwszoklasiści (współcześni) — Jacek, Wacek i Pankracek
- f) dwie mieszczki — plotkujące o sensacyjnych wydarzeniach na dworze królewskim (z *Krzeseł*)
- g) księżniczka Bogatka
- h) Kopciuszek — będący pod wrażeniem ogłoszenia o balu
- i) książę Kopciuch
- j) Cudaczek Wyśmiewaczek
- k) 2 siostry Kopciuszka — szykujące się na bal
- l) służący — w pałacu księżniczki Bogatki

wszystkich klas. W żadnej też klasie nie opowiadano się tak licznie za żadną inną postacią bohatera literackiego. Nie zmienia to jednak faktu, iż 1/3 badanych wybierających tę postać, a więc dostrzegających charakterystyczne elementy ogłoszenia i specyficzne cechy przedstawionej postaci, to niezbyt wiele. Pewną poprawkę przyjąć należy ze względu na to, że 9,7% badanych wskazywało na wystawie książek *Księcia Kopciucha* jako książkę znaną. Jednak znajomość tradycyjnej wersji *Kopciuszka* deklarowało 54,2% badanych, a więc czterokrotnie więcej, a do

właściwego ogłoszenia dopasowywało tylko dwukrotnie więcej dzieci. Oznacza to, że poprzez wymowne ilustracje i charakterystyczne elementy graficzne (motywy ogłoszenia) uczniowie klas niższych są w stanie rozpoznać różnice treściowe we fragmencie tekstu i na tej podstawie wyprowadzić określone wnioski (tu: o bohaterach utworu i związkach ich łączących). Ponieważ niezależnie od wieku czynią to podobnie pod względem ilościowym, ani wielość, ani jakość dotychczasowych doświadczeń czytelnicznych nie mogła stanowić czynnika jedynego — zwłaszcza gdy chodzi o ukierunkowaną działalność szkolną w tym zakresie. Sądzić więc można, że gdyby przy wykorzystaniu zaproponowanej metody i analogicznych środków dydaktycznych (różnych ilustracji) prowadzono tego typu ćwiczenia wielokrotnie, efekty byłyby znacznie lepsze.

Spośród możliwych do wyboru 12 bohaterów, uczniowie wybrali 6–7. Byli więc mniej zdecydowani niż w wyborze I. W każdej klasie byli tacy, którzy zwrócili uwagę na ilustracje przedstawiające: macochę, żołnierza — z *Krzesiwa*, Cudaczka Wyśmiewaczka, służącego z pałacu księżniczki Bogatki, bohaterki *Księcia Kopciucha*. Są to postacie, na które pojawiły się głosy uczniów zarówno z klasy I, jak i II oraz III — poza typującymi postacią główną i właściwą, czyli Księcia Kopciucha. Można więc zauważyć, że te dzieci dostrzegły charakterystyczny element treści ogłoszenia II, który wskazywał na zapraszanie przez kobietę mężczyzn na bal, a więc na odwrócenie roli bohaterów w stosunku do tradycyjnej wersji baśni. Z drugiej strony można sądzić, że wcale tak nie było. Wziąwszy pod uwagę globalne wyniki uzyskane przez dzieci wszystkich klas, na II miejscu (pod względem liczby typujących tę postać) znalazła się macocha — z tradycyjnego wariantu baśni. Większość badanych nie była jednak w stanie samodzielnie uświadomić sobie, że analogicznie do niezwykłości rekwizytu z wersji klasycznej (maleńki pantofelek), przedmiot będący tu najważniejszym też musi być on nietypowy. W treści ogłoszenia była i druga informacja, której nie dostrzegły dzieci. Spodnie były zgubione przez księcia, a więc księciem był ten, kto posiadał jakiś książęcy atrybut (w tym wypadku małeńką koronę na głowie). Nie miał jej ani żołnierz, ani Cudaczek, ani też służący. Żaden z badanych nie wybrał do ogłoszenia II następujących postaci: współczesnego Kopciuszka-dziewczynki, Jacka, Wacka i Pankracka, 2 mieszczek, a także Księżniczki Bogatki. No i słusznie, zwłaszcza, że to właśnie ta ostatnia zapraszała na bal.

Najtrudniej było badanym wybrać właściwą postać do ogłoszenia III, a więc współczesną bohaterkę do nowoczesnej wersji *Kopciuszka*. Wybierali ją nieliczni uczniowie klas I, jeszcze mniej drugoklasistów. Takiego wyboru nie dokonał żaden trzecioklasista. Wątpliwości dzieci potwierdza też fakt, że w klasach I i III wybierano 7 różnych postaci, a w klasie II — 8 (spośród 12 do wyboru). Była to najwięk-

sza niejednorodność w porównaniu z dwoma poprzednimi wyborami. Tylko w wypadku dwóch postaci badani byli zgodni, iż nie mogą być właściwe. Nikt z badanych nie wybierał bowiem: dwóch mieszczek oraz Cudaczka Wyśmiewaczka. W wyborze postaci do ogłoszenia III była też część uczniów klas II i III, którzy nie mogli zdecydować się na wybór i wstrzymywali się od głosu. Pierwszoklasiści najczęściej opowiadali się za postaciami dwóch sióstr Kopciuszka oraz żołnierza. Drugoklasiści najczęściej wybierali służącego, a następnie żołnierza. Uczniowie klas III przede wszystkim decydowali się na dwie siostry Kopciuszka, a następnie na macochę. Generalnie na pierwszym miejscu pod względem liczby wyborów znalazły się dwie siostry Kopciuszka, na drugim — żołnierz, a na trzecim — macocha. Z tych wyborów widać, że częściowo badani byli zgodni w swych decyzjach, bowiem powtarzały się (w różnych kombinacjach) postacie najczęściej wybierane. Można ponadto stwierdzić, że nie mogli oni ustalić na podstawie treści ogłoszenia III żadnego kryterium, którym należy kierować się, dokonując wyboru ilustracji w tym konkretnym wypadku. Ani wskazanie w tekście ogłoszenia współczesnego miejsca akcji (bał w budynku Miejskiej Rady Narodowej), ani postać księcia z dalekiego, dziwnego kraju Begonii nie podpowiadały uczniom klas I–III, że na bał są zaproszone współczesne dziewczęta. Oznacza to, że tekst, z którego zaczerpnięto pomysł, a który znajduje się w podręczniku do nauczania zintegrowanego dla klas III, jest prawdopodobnie dla ucznia klas niższych zbyt trudny. Może być i tak, że po poznaniu pełnego tekstu uczniowie podobnych kłopotów mieć nie będą. Trzeba wziąć pod uwagę jeszcze jedną ewentualność, że uczniowie mogą zrozumieć ideę utworu tylko podczas kierowanej pracy na lekcji, lecz nie w samodzielnym kontakcie z tekstem.

Podsumowania i wnioski

Wyniki badań dowiodły, że uczniowie klas I–III znajdują się na zbliżonym poziomie w zakresie spontanicznej reakcji zaciekawienia na zadania dotyczące utworów nowatorskich w swej formie. Podobny poziom reprezentowali też badani wszystkich poziomów klas w zakresie wyboru bohatera literackiego na ilustracji, najbliższego wyobrażeniom dziecka, i uzasadnienia tego faktu.

Duże były różnice w poziomach wskazujących umiejętności podejmowania gry z literacką konwencją. Umiejętności w tym zakresie wzrastały wraz z wiekiem dziecka.

We współczesnej pedagogice w coraz większej mierze zwraca się uwagę na to, by nauczyciel nie tylko kierował procesem kształcenia, ale umożliwiał dzieciom zdobywanie doświadczeń. Oznacza to taką organizację jego pracy, w toku której

uczeń styka się z wieloma różnymi materiałami (środkami dydaktycznymi), a nauczyciel stwarza określone sytuacje dydaktyczne bądź wykorzystuje okazje edukacyjne, rozbudzające ciekawość poznawczą dziecka, wzbudzające w nim określone motywy działania, zaspokajające jego potrzeby (w tym: wyzwajające emocje). Dziecko wybiera, bawi się, manipuluje i tym samym wzbogaca swe doświadczenia w kontakcie z utworem, a to stanowi podstawę samodzielnego doboru książek do przeglądania, a później czytania, czyli punkt wyjścia do samokształcenia.

Pojęcie procesu doboru zawiera dwa zasadnicze elementy składowe: intelektualny i emocjonalny. „Pełny odbiór dzieła oznacza bowiem nie tylko przedmiotowe spostrzeganie oznaczników i ich znaczeń, ale również ich intelektualne i emocjonalne opracowanie, dokonujące się wraz z procesem denotacji i konotacji znaczeń i słów przekazywanych przez znaki i symbole ujmowane w spostrzeżeniach w toku procesów odbioru”¹.

Wykorzystanie naturalnej u dzieci chęci poznania i ciekawości świata oraz radości tworzenia w toku zabawy z literaturą zaskoczyło je oraz wzbudziło ich niewiarę w możliwość poprawnego wykonania zaproponowanych im zadań. Reakcjom tym towarzyszyła postawa nieufności i podejrzliwości ze strony nauczycieli nauczania początkowego, obserwujących pracę uczniów. Sugerowali oni, że wyniki nie będą obiektywne, gdyż nie można sprawdzić tego, czego dzieci nigdy nie robiły (a więc wprowadzać nie znanych dzieciom sposobów nauczania i ćwiczeń na modyfikowanych materiałach literackich oraz graficznych).

O zabawie z utworem literackim, a zwłaszcza o jego kanonicznej wersji i jej przekształceniach wypowiedział się J. Cieślowski. Jego zdaniem „(...) aby gra się udała, sprawiła satysfakcję, musi być ze strony odbiorcy pełna świadomość konwencji. Dziecięcy odbiorca nie odbierze tu zabawy w kompromitację smoka (telewizyjnego Telesfora — zabawkę, czy smoczka, który ssą niemowlęta), jeśli nie zapoznał się wcześniej ze smokiem w jego sytuacjach kanonicznych z mitu i bajki. Współcześni narratorzy «poeci» lubią dewaluować dziecięce mity, ale czynią to bardziej ku własnej niż swoich odbiorców uciesze”².

Zaproponowana uczniom gra z konwencją literacką ujawniła w dużej części wcześniejsze zetknięcie dzieci z utworem kanonicznym, ale wykazała równocześnie brak zrozumienia określonej, zawartej w nim treści (ogłoszenie o bału), co

¹ M. Tyszkowa, *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych*, s. 70.

² J. Cieślowski, *Nadawca — odbiorca*, [w:] *Wprowadzenie do problematyki literatury dla dzieci i młodzieży. Materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej*, t. 2. Wybór i opracowanie I. Krasodomska, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1989, s. 78; za: J. Cieślowski, *Nadawca — odbiorca*, [w:] *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1974, s. 239–269.

uniemożliwiło badanym zrozumienie przekształceń tego utworu. Choć dokonywane przez badanych uczniów próby porównań i wnioskowań były w dużej mierze nieporadne, to jednak wyzwały aktywność dzieci. Z tego też względu warto je kontynuować. W praktyce edukacyjnej należy dążyć przede wszystkim do tego, aby nie zniwelować spontaniczności reakcji dziecięcych na tekst literacki, a więc aby zmodyfikowane myślenie o dydaktyce literatury przenieść jak najszybciej na grunt praktyki szkolnej i to na jak najwcześniejszych jej poziomach. Spontanicznym doświadczeniom literackim dziecka należy nadać charakter celowy oraz dążyć do pewnych uogólnień, wiedzy o dziele literackim i procesach jego odbioru, a także do wyjaśniania dziecku jego własnych przeżyć literackich, ich pochodzenia oraz struktury³.

Badając doświadczenia literackie dziecka, warto odwoływać się do wielu dzieł, a także do doświadczeń literackich i pozaliterackich całego, zróżnicowanego zespołu uczniowskiego danej klasy.

Konieczne jest również uczenie nauczycieli nauczania początkowego umiejętności dostrzegania i przeżywania wartości obecnych w utworach literackich (i badania tych umiejętności)⁴, aby mogli wpływać na ich dostrzeganie i przeżywanie przez uczniów. Ciągle bowiem aktualna jest myśl A. Książek-Szczepanikowej o tym, że: „Szkoła preferuje to, «co sprawdzone», to ona właśnie zdaje się strzec wartości kulturowych usankcjonowanych tradycją, przyjmując świadomie dystans wobec nowego, które staje się z każdym dniem nienowym”⁵.

Jeśli na etapie wczesnego dzieciństwa aktywność twórcza nie zostanie zaspojojona lub będzie pominięta, dziecko nie będzie odbierało literatury lub będzie to — zdaniem A. Szczepanikowej — „odbior pozorowany”⁶. Według tej autorki: „W takiej sytuacji każda innowacja literacka stanowi barierę percepcyjną bardzo trudną do pokonania. Szkoła może więc zbliżyć do literatury, nauczyć podstaw jej rozumienia, podać oceny, ale przestrzeń świadomości literackiej pozostaje uboga — horyzont oczekiwań ściśle określony, wąski, podobnie jak horyzont rozpoznania”⁷. Konsekwencją tego może być także, w późniejszych latach życia, odwrót od literatury wymagającej osobistego, aktywnego zaangażowania, na rzecz przekazów łatwych, masowych, atrakcyjnych⁸ (komiksy, przekaz telewizyjny).

³ Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, s. 212–213.

⁴ Te zagadnienia porusza P. Andrusiewicz, *Zadajmy lekturę polonistom*, „Ojczyzna–Polszczyzna” 1994/1, s. 40–43.

⁵ A. Książek-Szczepanikowa, *Świadomość literacka ucznia...*, s. 8.

⁶ Ibid.

⁷ Op. cit.

⁸ Ibid., s. 37–38.