

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

Uniwersytet Wrocławski

## *Jasio-Jeżyk* braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej jako szkolne lektury. Inny i oswajanie przez miłość<sup>1</sup>

**Abstrakt:** Artykuł przedstawia analizę porównawczą dwóch utworów literackich: baśni braci Grimm *Jasio-Jeżyk* i baśni-paraboli *Jeż* Katarzyny Kotowskiej w perspektywie „inności” i szerzej w odwołaniu do kwestii oswajania emocji. Mimo tego, że „inność” w baśni wydaje się naturalna i akceptowalna, historia Jasio-Jeża – bohatera odrzuconego – nieustannie prowokuje do nowych interpretacji. XIX-wieczna opowieść Grimmów i współczesna opowieść Kotowskiej – parabola o adoptowanym chłopcu należą do grupy opowiadań z protagonistą dziecięcym, który jest pół-człowiekiem i pół-zwierzęciem. Bohaterowie obu opowieści są zuchwali i samotni, ale tylko jeden z nich jest odrzucony. Z punktu widzenia psychoanalizy, szczególnie z punktu widzenia emocjonalnej ambiwalencji i skomplikowanych psychologicznie „motywów” działań dziecięcych bohaterów, mogą one być dobrym przykładem konfrontacji dziecka z podstawowymi problemami żywotnymi (Piotruś w przypowieści Kotowskiej) i chorobami (*Jasio-Jeżyk*). Analizowane w artykule opowieści ukazujące problemy dzieci odrzuconych oraz indywidualizację obrazu bohatera, mogą odsyłać do zagadnienia emocjonalnej identyfikacji czytelnika z bohaterem, mogą wspierać także trudny okres dorastania, kształtowania się osobowości i pewności siebie, a także zwracać uwagę na rolę pozytywnego myślenia. Poetycka opowieść Kotowskiej o pokonywaniu barier między dzieckiem a rodzicem, podkreśla rolę uczuć i miłości oraz kreuje czytelny obraz szczęśliwej rodziny. W opowieści braci Grimm, natomiast fabuła, opiera się na głównie działaniach głównego bohatera, z naciskiem na temat odrzucenia i ponownej akceptacji. Obie historie mają szczęśliwe zakończenie: chłopcy – jako zwierzęta-dzieci – konfrontują się odważnie ze swoją „innością”, są aktywni w swej walce o miłość i ostatecznie ją wygrywają.

**Słowa kluczowe:** Inny/inność, baśni, oswajanie przez miłość, szkolna lektura, teoria recepcji, obrazy mentalne, emocje, czytanie empatyczne, psychoanaliza

**Grimm's *Hans My Hedgehog* and Katarzyna Kotowska's *Jeż* [*Hedgehog*] as School Reading Stories. On the “Other” and Taming through Love**

<sup>1</sup> Tekst w wersji skróconej i zmodyfikowanej został opublikowany w 2015 roku w języku angielskim: D. Michułka 2015: 247–257 (w tomie *Märchen, Mythen und Moderne: 200 Jahre „Kinder- und Hausmärchen” der Brüder Grimm. Teil 1*. C. Brinker-von der Heyde (ed.), H. Ehrhardt (ed.), H.–H. Ewers (ed.), A. Inder (ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang).

**Abstract:** The article presents comparative analysis of two literary works: Grimm's *Hans My Hedgehog* [*Hans mein Igel*] and Katarzyna Kotowska's *Jeź* [Hedgehog] as "otherness" in fairy-tale seems natural and acceptable, the Hans my Hedgehog story constantly instigates new interpretations. Particularly, when it is juxtaposed to other stories that are structured in a similar manner: Grimm's 19<sup>th</sup> century fairy tale and Kotowska's contemporary fairy tale – parable about adopted boy belong to the group of stories with a child protagonist who is half-human and half-animal. The protagonists of both stories are odd and lonely, but only Grimm's one becomes rejected. From the perspective of psychoanalysis, especially in the view of emotional ambivalence and related "reasons" and "motives" for actions, these two tales may be good examples of child's confrontation with the basic inner life problems (like adopted child in Kotowska's story) and illnesses (Hans My Hedgehog). As part of the reader's identification with the protagonist, they may be helpful in recognizing problems and finding appropriate solutions, may support during the difficult period of adolescence and formation of one's personality, and may also facilitate positive thinking and self-confidence. Easily discernable in both examples is the process of inner development – the protagonist's individualisation, – that is equalled to the formation of their personality. Kotowska's poetic fable about overcoming barriers between a child and its parents corresponds to the image of a happy family, assumes the perspectives of understanding and naming the "Other's" feelings, and of resolving differences between children and adults. In Grimm's fairy tale, the plot is based rather on the protagonist's actions with emphasis on the theme of rejection and re-acceptance. Both tales feature a happy end: the boys – as animal-children – face their "otherness", are active in their fight for love, which, by losing their spines, they eventually win.

**Keywords:** The otherness, fairy tale, taming through love, school reading stories, theory of reception, mental images, emotions, reading with empathy, psychoanalysis

We wszystkich mitach dotyczących dzieciństwa spotykamy zdumiewający paradoks: z jednej strony bezbronne dziecko wydane jest na pastwę niezwykle potężnych wrogów, nieustannie zagrożone zniszczeniem, drugiej natomiast dysponuje siłami przekraczającymi ludzką miarę. Ta mitologiczna koncepcja ściśle wiąże się z psychologicznym faktem, iż „dziecko” jest z jednej strony czymś niepokąznym, pozbawionym znaczenia, „tylko dzieckiem”, z drugiej zaś jest boskie (Jung 1988: 258).

# 1. CZYTANIE – LITERATURA – EMOCJE: ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Zagadnienie badawcze obrazu dziecka w świecie literackich emocji oraz eksplorowanie empirycznego – empatycznego odbioru lektury z perspektywy

czytelnika rzeczywistego frapują od wielu lat literaturoznawców, pedagogów, psychologów i socjologów. Tym bardziej, że jak stwierdza Zofia Budrewicz: „Sytuację odbioru dzieła artystycznego wyprowadza [się już] z antropologii literatury i kulturowej teorii literatury [...]. Autorzy wielu prac [zmierzając w stronę poznawania przez doświadczenie] wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno-mentalnego z możliwościami „wglądu” w nie odbiorcy – ucznia” (Budrewicz 2012: 6), emocjonalnego zaangażowania realnego czytelnika, czytania empatycznego i afektów (Koziołek 2016; Miall 2006; Opdahl 2002; Paivio 2007; Galda 2002)<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule interesuje mnie wypracowanie nowej formuły analizy i języka dydaktyki szkolnej w zakresie literatury – tu głównie języka zaangażowania w czytanie sfunkcjonalizowane wobec potrzeb emocjonalnych, społecznych i kulturowych (Rajtar, Straczuk 2012), które literatura zaspokaja. Także u młodych czytelników. Punktem wyjścia stanie się specyfika emocjonalno-sensualnego odbioru narracji literackiej – np. żywe, obrazowanie mentalne absorbujące wielu czytelników (także na zasadzie intersubiektywnej kooperacji) oraz następujące teoretyczne zagadnienia:

1. Czytanie estetyczne i eferentne – zakładające „wyjście poza tekst” (Rosenblatt 1994, 1995),
2. Jednostkowość, indywidualność i prywatność odczytań (Rosenblatt 1995; Galda 2013).

Praca z tekstem w szkole w trakcie moich badań opiera się na trzech założeniach: po pierwsze – tekst jest kategorią multimodalną i wielozmysłową (a nie tylko językową); po drugie – zakładamy multisekwencyjność procesu czytania (a nie czytanie gotowego tekstu); po trzecie – proces czytania „to nie tylko interaktywność medialna, ale także interaktywność samego procesu percepcji. Tekst jest nie tyle obiektem, lecz projekcją wewnętrznego umysłu czytającego” (Płuciennik 2014: 2).

W dziecięcym czytaniu tekstów literackich staramy się starannie dobierać teksty, na podstawie których można pracować z uczniem w oparciu o różne sposoby przeżywania lektury oraz wyraźne odwołania do rzeczywistości pozaliterackiej zgodne m.in. ze strategiami czytania opatrzonego formułami: „life to text” i „text to life” (Meek 1987, 1991<sup>3</sup>). Jak zauważają Miall i Kuiken, „zasadniczą funkcją czytania literatury jest [bowiem, dop. D.M.] wyposażenie nas w narzędzia do lepszego rozumienia i reagowania na nasze otoczenie” (Miall i Kuiken 1998: 340; Maryl 2007)<sup>4</sup>. Jednym z nich staje się doświadczenie lek-

<sup>2</sup> Definicję kognicji przyjmujemy za M. Rembowską-Płuciennik, która stwierdza, że kognicja to: „złożona wielość ludzkich procesów poznawczych, sposoby używania i kumulowania wiedzy, także uwarunkowanie ludzkiej percepcji, pamięci, zawsze noszących ślad procedur znaczeniowych” (M. Rembowska-Płuciennik 2012).

<sup>3</sup> Praktykę czytania lektury w ujęciu „life to text” i „text to life” – zob. [https://researchrich-pedagogies.org/\\_downloads/Reading\\_Teachers\\_Practical\\_Strategies.pdf](https://researchrich-pedagogies.org/_downloads/Reading_Teachers_Practical_Strategies.pdf) (12.12.2018).

<sup>4</sup> Zob. [http://www.academia.edu/5544682/Interpretator\\_czy\\_czytelnik\\_Projekt\\_bada-%C5%84\\_empirycznych\\_nad\\_stylami\\_odbioru](http://www.academia.edu/5544682/Interpretator_czy_czytelnik_Projekt_bada-%C5%84_empirycznych_nad_stylami_odbioru) (12.12.2018).

tury poprzez zaangażowanie emocjonalne, emocjonalna identyfikacja z bohaterem (np. smutek, współczucie, radość, gniew) i związana z emocjonalnym przeżywaniem lektury – czytelnicza empatia (Hogan 2010).

Na użytek niniejszego artykułu do analizy i interpretacji wybieram dwie baśniowe opowieści o odrzuceniu (*Jasio-Jeżyk* braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej). Artystyczna kreacja bohatera opiera się w nich o kategorię Innego a interpretacyjnym kontekstem i dominantą artystyczną staje się zagadnienie oswajania przez miłość. W kontekstach metodologicznych korzystam m.in. z ustaleń Małgorzaty Chrobak, która w publikacji *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci* wiele miejsca poświęca rozróżnieniom między Innością i Obcością, opozycji swój – obcy oraz bezpośrednim skojarzeniom wskazującym „na zagrożenie, nietolerancję, opresję i wykluczenie z jakiejś wspólnoty” (Chrobak 2014: 55; Dąbrowski 2009). Badaczka powołuje się także na ustalenia znaczenia pojęcia „Obcy”, jakich dokonała Hanna Gosk i pisze: „W świecie ludzkim każda jednostka stanowi centrum, względem którego bywa określana inność, obcość. Takie przypadki, w których inność łączy się z obcością potocznie nabierają nacechowania negatywnego. Inny, jawiący się jako nieznan, a więc często niezrozumiały, może wydawać się groźny” (Gosk, 2002: 64–65). W tym obszarze badań – negatywnych emocji związanych z Obcym, kojarzonych tu ze strachem, mieszczą się także rozważania filozofki Marty C. Nussbaum, zawarte w publikacji *Nowa religijna nietolerancja. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach* (2018).

## 2.INNY – OBCY – DZIWNY

Rozważając odmiennność, inność, dziwność i obcość we współczesnej polskiej prozie dla dzieci i młodzieży Weronika Kostecka zauważa:

Kategoria „inności” może być rozpatrywana na co najmniej kilka różnych sposobów: w perspektywie antropologicznej – gdy przedmiotem namysłu stają się takie pojęcia, jak swojskość czy obcość, socjologicznej – skupionej na procesie społecznego „konstruowania” tożsamości jednostki i całych grup, kulturoznawczej – której reprezentanci badają stosunek kultury „dominującej” do „obcej”, czy wreszcie w perspektywie psychologicznej, gdy analizie podlega poczucie obcości, inności podmiotu wobec siebie samego (Kostecka 2017).

Szczególną grupę będą stanowić w tym obszarze eksploracji utwory utrzymane w konwencji fantastycznej (np. baśniowej). Pomimo tego, że „inność” w baśni wydaje się naturalna i w pełni akceptowana, historia *Jasia-Języka* braci Grimm nieustannie prowokuje do nowych odczytań i reinterpretacji (Scott 1996; Jorgensen 2014; Silveira Silva 2012; Zipes 2000; Schmiesing 2015; Bolte i Polivka 1913; Thompson 1961; Tatar 1987).

Szczególnie w zestawieniu z opowieściami, które są skonstruowane w podobny sposób. Dziewiętnastowieczna baśń Grimmów i współczesna baśń Ko-

towskiej należą do grupy opowieści z bohaterem dzieckiem: pół-człowiekiem, pół-zwierzęciem (Kobieltus 2002, 2005). Bohaterowie obu opowiadań są inni, obcy, dziwni i samotni, ale tylko bohater Grimmowski zostaje odrzucony.

Koncepcja Innego, zakorzeniona m.in. w tradycji romantycznej (Janion 2004; Janion 2006), odwołująca się do bogatej symboliki społeczno-kulturowej, psychologicznej i filozoficznej, nieustannie wymaga pogłębionych studiów i nowych interpretacji. Tożsamość Innego często zależy bowiem od jego wyglądu, co w zasadzie wymaga wykorzystania w badaniach humanistycznych także nowego typu estetyki (np. w odniesieniu do pojęcia brzydoty) (Chrobak 2016; Wlazło 2003, 2013).

Warto posłużyć się w tym miejscu komentarzem Krzysztofa Korzyka, interpretującym pojęcie Freuda „niesamowite” [*das Unheimliche*]:

Słuszne może być twierdzenie, że »niesamowite jest czymś, co samowicie-swojskie, czymś, co doznało wyparcia i powróciło zeń, i że wszelkie niesamowite spełnia ten warunek« (Freud 1919: 256). Podążając tym tropem, wyjaśniałoby się paradoksalną naturę „niesamowitego” (*das Unheimliche*) jako silnie odczuwaną – choć raczej mocą przeczucia niż świadomej siebie intelektualnej refleksji – dwoistą jedność znanego niegdyś, a więc bliskiego czy „samowitego” (*heimlich*) i jego dopełnienia sprawiającego wrażenie zupełnej obcości. W psychoanalitycznej interpretacji Freuda ów antonimiczny i w najwyższym stopniu „problematyczny” amalgamat godziłby więc w sobie kojącą swojskość z niepokojącym wyobcowaniem, a budzące lęk, przerażające niesamowite objawiałoby się jako pasożytnicze uobecnienie pierwotnego podłoża wyrażające się w swe własne budzące grozę przeciwieństwo (Korzyk 2015).

„Inność” często wywołuje negatywne emocje – budzi bowiem nie tylko obawę, lęk i strach, ale także bunt, sprzeciw, wstręt i obrzydzenie (Kristeva 2007), szczególnie wtedy, gdy postać bohatera omawiana jest w nawiązaniu do kontekstów społecznych oraz analizowana w perspektywie pojęć natury i kultury – pisze Marta Piwińska (Piwińska 2004). Zjawisko „inności” występuje niejako w opozycji do normy i rzeczywistej egzystencji człowieczej oraz kojarzy się z takimi ludźmi, którzy do tej normy nie pasują. Koncepcja „inności” może być zatem konfrontowana z czymś, co jest „graniczne”, co znajduje się „pomiędzy”, czymś, co prowokuje do poznania, zgłębienia i zrozumienia, ale także czymś, co otwiera najciemniejsze zakątki ludzkiej natury (Piwińska 2004).

Podobny wzorzec rozumienia inności dostrzec można w opowieściach o dzieciach, których wygląd jest daleki od „normalności”, co prowadzi do ich alienacji, odseparowania, izolacji i wyobcowania ze świata, o czym przekonująco pisze m.in. Emmanuel Levinas (Levinas 1998, Skarga 1998)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Postać „Innego” w rozumieniu Levinasa opisana jest w perspektywie badań prowadzonych nad etyką, przy pomocy takich pojęć jak: twarz, ślad, separacja, rozkosz, intymność, cierpienie, substytucja; „Inny” – jak zauważa Levinas – może być nie tylko całkowicie różny, odmienny, ale także – jako pojęcie – może być rozpatrywany w kontekstach związanych z transcendentalnością.

\*\*\*\*\*

Tradycja baśniowych postaci, które wpisać można w paradygmat Innego, jest bardzo bogata. Historia wątków baśniowych sugeruje, iż pierwszym nawiązaniem *Jasia- Języka* braci Grimm jest *Galeotto* (*King Pig, Hog Bridegrooms*) Giovanni Francesco Straparoli (c.1480–1558). Opowieść przywołuje losy króla Anglii, którego syn jest w połowie człowiekiem – w połowie świną. Mimo swego „niezwykłego” wyglądu żeni się z trzema kobietami, aż w końcu zostaje przystojnym młodzieńcem. *Osiólek*, inna opowieść braci Grimm, przypomina w swej strukturze *Jasia-Języka*, co pozwala w tym miejscu rozważyć także na wykorzystanie uproszczonej formy analizy porównawczej (Brzeźniak 2015). Bogaty gospodarz i jego żona (w jednej opowieści) oraz król i królowa (w drugiej) są bogaci i szczęśliwi, z wyjątkiem tego, że nie mają dziecka. Sytuacja ta jest społecznie nie do zaakceptowania, zatem małżeństwo gospodarza staje się źródłem kpin. Obie pary, o których mowa, wymawiają słowa, które można odebrać jako formułę zaklęcia. Gospodarz, np. żali się głośno, że nie ma dziecka a nawet – jeża („Muszę mieć dziecko i basta, niechby to nawet był jeź” [Grimm 1986: 86]). Słowa te, choć są tylko wyrazem rozpaczliwej spowodowanej przykrą sytuacją, nabierają szybko mocy sprawczej. Życzenie-zaklęcie spełnia się i rodzi się nowa istota: pół-dziecko – pół-jeź. Podobna sytuacja pojawia się w opowieści o królewskiej parze – nowonarodzony syn króla przypomina bowiem małego osła. Obie postacie poprzez swój inny od reszty wygląd – Jasio-Język i osioł – mierzą się z brakiem akceptacji zarówno ze strony rodziców, jak i społeczeństwa. Mimo to – wiedzą, co robić: działają – są aktywni i konsekwentni, co w końcu zostaje nagrodzone – po wielu przeżytych przygodach spotykają bowiem kobiety, które zostają ich żonami. Małżeństwo niejako „leczy” z inności, „likwiduje” wygląd zwierzęcia i przywraca obu bohaterom ludzką postać. Opowieści kończą się szczęśliwie – skóry zwierząt zostają „zrzucone” przed wejściem do małżeńskiego łóża i spalone w wielkim ogniu<sup>6</sup>. Następuje w związku z tym swoiste oczyszczenie ofiary dotkniętej przez los. Bohaterowie w obu baśniach przygotowując się do inicjacji seksualnej, w dosłownym znaczeniu tych słów, „wychodzą ze swej odmienności”, „wyrastają” ze swojej inności, stając się prawdziwymi ludźmi. Pod skórą osła lub jeża ukryte są bowiem piękne ciała młodych mężczyzn, które mogą oznaczać także piękną duszę (Chrobak 2016; Propp 2000). Ich „droga przez mękę” nie kończy się jednak – muszą zmierzyć się bowiem jeszcze z odrzuceniem przez rodziców i walczyć o ich akceptację, a przede wszystkim – miłość. Podejmując zatem różne, na początku niezrozumiałe dla otoczenia działania, aby zdobyć w końcu uznanie i aprobatę swoich bliskich. Obie historie – realizując tu konsekwentnie baśniowy schemat „od nieszczęścia do szczęścia” – w sposób klarowny informują czytelnika o wewnętrznej przemianie bohatera (Propp 1976).

<sup>6</sup> W *Jasiu-Języku* skórę człowieka-zwierzęcia palą czterej silni strażnicy, a w *Osiółku* zabierają ją sam król i dopilnowuje, aby ją spalono.



## 3. MAGICZNE DZIECI

Inaczej rysuje się kontekst interpretacyjny, gdy zestawimy w szkole opowieść o Jasiu-Języku ze współczesną baśnią poetycką Katarzyny Kotowskiej. Baśń braci Grimm jako opowieść o odrzuceniu i opowieść Kotowskiej zatytułowana *Jeż* (o adoptowanym chłopcu) mogą być zinterpretowane w kontekście badań psychoterapeutycznych. W obu historiach na skutek rozbieżności etycznych postaw, przeciwności losu i emocjonalnych napięć, jakie pojawiają się u bohaterów reprezentujących różne pokolenia, słowami kluczami stają się: ambiwalentne postawy uczuciowe (Freud 1998), realizowanie marzeń i pragnień, poszukiwanie własnej tożsamości oraz swoich uczuć – głównie miłości.

Stykamy się tu ze swoistym „napięciem między niepowtarzalnością jednostkowego doświadczenia a aspiracjami do spraw ogólnych” (Holland 2001: 155). Badania psychoanalityczne mogą podsuwać w tym miejscu rozważań kilka rozwiązań – szczególnie wykorzystywanych w perspektywie psychologii postaci literackich. Istotnym obszarem odniesienia stanie się teoria Fredericka Crewsa, który interpretując prace Freuda eksponuje kwestie ukrytej motywacji działań bohaterów. Crews zwracając uwagę na „pobudki” zachowań ludzkich (widać tu nawet wpływy behawioryzmu) (Dybel 2001: 11) zauważa: „Freuda interesowała nie sztuka, lecz jej ukryte znaczenie, i to tylko dla celów ilustracyjnych. Podobnie jak sny, mity i baśnie, dzieła sztuki dostarczały użytecznych świadectw odwiecznych i monotonnych fantazji ludzkości oraz procesów kondensacji, przemieszczenia i symboliki, dzięki którym fantazje te są jednocześnie wyrażane i maskowane” (Crews 2001: 80). I nie chodzi tu tylko o zwrócenie uwagi na kwestię nieświadomości, która obejmuje to, co „duchowe” w człowieku, co podkreślał m.in. Hermann Pongs (Pongs 2001: 49), raczej „pytanie o to, jak dalece »ukryte znaczenie«, którego poszukuje Freud w dziełach sztuki, odkrywa coś z natury najbardziej podstawowych ludzkich pragnień, fantazji, czyli tego, co stanowi jedną z najpotężniejszych motywacji ludzkich działań” (Dybel 2001: 11). Mamy tu na myśli także oczywiście decydujące dla każdego człowieka znaczenie przeżyć z dzieciństwa (Pongs 2001: 49) oraz zjawisko ambiwalencji uczuć (ambiwalentne postawy uczuciowe) związane z kompleksem rodziców (Bleuer 1910; Graber 1924).

Obie opowieści skonstruowane są w oparciu o metaforę wędrówki, a ich idea przewodnia związana jest z problemem akceptacji, pewności siebie oraz oswajaniem przez miłość (np. Jasio-Język Grimmów zdobywa w końcu miłość królowny i poślubia ją, a adoptowany chłopiec – *Jeż* Kotowskiej, nazwany Piotrusiem, dzięki serdecznej i ciepłej atmosferze panującej w rodzinnym domu, traci sukcesywnie kolce, wyznaje uczucia swoim przybranym rodzicom i także zdobywa ich serca). Bohaterowie obu historii – chłopcy przynależą do grupy „obcych”, „innych” – „urodzonych inaczej”. „Każdy z tych »odmieńców«, bohaterów bajki magicznej, podejmuje mityczną podróż” (Campbel 1994; Nowina-Sroczyńska 1997: 34); wychodząc z przestrzeni [mało bezpiecznej (izolacja w domu rodziców – Jasio-Język braci Grimm czy Dom Dzieci w baśni Kotowskiej)], czyni to w imię odnalezie-

nia pełniejszej formy egzystencji – dojrzałości uczuciowej. „Metaforyczna podróż, którą muszą podjąć [mali chłopcy], by odrzucić swoją odmiennność i zostać zaakceptowanym przez ogół jest symbolicznym ujawnieniem ich charakterów” (Nowina-Sroczyńska 1997: 34). W przypadku baśni Grimm *Jasio-Jeżyk*, aby dorosnąć naprawdę opuszcza rodzinny dom na wiele lat. W przypadku opowieści Kotowskiej, natomiast, podróż bohatera jest symboliczna, jest metaforą życia wewnętrznego – bohater pozostaje w rodzinnym domu, pozostaje dzieckiem, a jego dojrzewanie do miłości jest przede wszystkim osławianiem się z nowymi rodzicami. Kreacja artystyczna Kotowskiej realizuje tylko kolejne – bardzo wyraźnie odznaczone w książce – etapy wewnętrznej przemiany małego bohatera. Autorka – jak w baśni – opisuje je z dystansem, ogranicza do minimum użycie epitetów, wprowadza wiele czasowników określających działania małego Piotrusia-Jeża i relacjonując tylko przebieg wydarzeń, konsekwentnie prowadzi dość suchą narrację w sposób obiektywny i poznawczo-informacyjny, np.

[...] w styczniu Chłopiec – Jeż bał się odezwać na spacerze, nie chciał oddalać się od domu i często płakał. W lutym przestał bać się kotów, nauczył się wielu słów i z wielką ciekawością poznawał świat. Jednak nie chciał zasypiać sam, a przed zaśnięciem rzucał się jak ryba wyjęta z wody. W marcu nabrał więcej pewności siebie i często się uśmiechał. Kobieta wreszcie odważyła się powiedzieć do niego: – Synku! Zdziwiła się, bo kilka kółców odpadło (Kotowska 1999: [20]).



Il. 1. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [20]





Il. 2. K. Kotowska. 1999. *Jeź*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [21]

Opowieść braci Grimm choć przynależy do gatunku ludowej baśni magicznej (Bolte, Polivka 1910) (pojawiają się w niej bowiem następujące elementy: postać człowieka-jeża, występuje motyw podróży na podkutym kogucie, w schemacie fabularnym znaczącą rolę odgrywa obraz lasu, który pełni funkcję pastwiska – Jaś pasie w nim bowiem swe świnię i osły, występują dwaj królowie i ich córki, ze znaczących elementów fabuły warto zwrócić uwagę na moment przemiany człowieka-jeża w pięknego mężczyznę) nie spełnia jednak wszystkich kryteriów strukturalnych znaczących dla morfologii i funkcji takiej baśni, np. nie ma w niej charakterystycznego na początku wyraźnego „zakazu” (*interdiction*), lecz jego symbolem są kolce; Jasio-Jeżyk – w poszukiwaniu miłości – nie ma pomocników lecz działa sam; bohater posiada realny (nie cudowny) talent muzyczny (chłopiec gra na dudach); ponadto w ostatecznym rozwiązaniu problemu – zdejmowaniu uroku (wybieleniu spalonej ogniem skóry Jasia-Jeżyka) pozwala się na interwencję ludzką (lekarską); w schemacie fabularnym pojawia się także obietnica zagubionego w lesie króla – dana na piśmie. Można by sądzić, iż w sytuacji tej Jasio-Jeżyk okazuje się młodzieńcem nie tylko utalentowanym muzycznie, ale także sprytnym i życiowo zaradnym: „Jasio-Jeżyk znalazł tedy z drzewa i powiedział, że wskaże im drogę, jeśli król zapisze mu i obieca pierwszą rzecz, jaką napotka po powrocie na swym dworze” (Grimm 1986: 87).

Historia o Jasiu-Jeżyku nazywana jest także „baśnią prawdziwą”, ponieważ prawdopodobnie odsyła do wydarzeń realnych, naprawdę przeżytych, chodzi w niej o dziecko wyizolowane psychicznie (być może z powodu autyzmu), przebywające w zdesperowanej rodzinie, co przedstawiają przekonująco francuscy psychoterapeuci, humaniści i pedagodzy A. i F. Braunerowie (Brauner, Brauner 1988). Opisując przypadki dzieci autystycznych, badacze wprowadzają termin „dzieci fada” (prowansalskie „fadar”, hiszpańskie „hadar”, włoskie „fatare”, „fata” = fatum [przeznaczenie]) i określają nim poetycko dzieci pochodzące z królestwa wrózek, wyposażone w cechy (właściwości) magiczne,

czyli dzieci nieprzystosowane psychicznie, z anomaliami, dzieci „inne” (np. posiadające cechy zwierzęcia), dzieci zagubione, poszukujące bezpieczeństwa i uczuć, ale głównie miłości.

Symbolika dziecka-zwierzęcia najeżonego kolcami w przypadku obu historii (Grimmów i Kotowskiej) jest czytelna i wyrazista – oznacza izolację i lęk przed światem zewnętrznym, np. dziecka nie można przytulić, uścisnąć (matka adoptowanego Piotrusia mówi np. „wszystkie dzieci potrzebują przytulania! Widzisz jak Piotruś to lubi! Zresztą spójrz, od głaskania trochę zmiękły mu kolce” [Kotowska 1999: 17]) lub – jak w baśni braci Grimm – odseparowuje się go od ludzi – umieszcza na słomie na piecu za kominem. Z powodu kolców dziecko-jeż nie może być także karmione piersią przez matkę oraz leżeć w łóżku (kolebce), co stwierdza podczas chrztu sam ksiądz.

Jasio-Język wegetuje w nieszczęśliwej rodzinie za piecem 8 lat (zgodnie z teorią Piageta może być to moment wejścia w okres abstrakcyjnego myślenia) (Piaget 1966) – jest silny i wytrwały, jedynym pragnieniem chłopca jest zdobycie miłości ojca (matka od początku historii odrzuca chłopca, pozostaje w cieniu i nie pełni żadnej znaczącej roli w dalszych partiach historii) i... posiadanie dud. Magia chłopca polega też na tym, iż odkrywa w sobie wielki talent muzyczny, więc gra. Chłopiec-zwierzę ma nadzieję, że dzięki pięknej muzyce zwróci na siebie uwagę rodziców. Czas mija, a marzenie chłopca niestety się nie spełnia. Oswajanie miłości jest tu warunkowe – odrzucony Jaś wyrusza z domu w świat w poszukiwaniu własnej siły wewnętrznej i w celu udowodnienia ojcu własnej przydatności do życia w społeczeństwie.

#### 4. TERAPIA POPRZEZ DOM

W obu opowieściach znaczącą funkcję pełni dom rodzinny. Wprowadzenie do obu historii jest podobne – obie pary rodziców bardzo chcą mieć dziecko, lecz ich marzenia nie mogą się spełnić. Rola i pozycja Chłopca z historii Kotowskiej od początku jest jednak inna. Piotruś (takie imię otrzymuje od Kobiety i Mężczyzny) jako dziecko adoptowane jest dzieckiem oczekiwanym i chcianym. Rodzice – Kobieta i Mężczyzna wkładają wiele trudu w przygotowanie miejsca (przestrzeni), w której pojawi się dziecko. Staje się nim dom rodzinny i jego naturalne otoczenie – wystylizowane w opowieści na miejsce *sacrum*, miejsce szczęśliwe, rozkoszne, miejsce rajske, na przestrzeń krajobrazu wypełnioną drzewami, łąką, źródłem lub strumieniem, śpiewem ptaków, kwiatami – *locus amoenus*, znane w kulturze z kreacji m.in. Wergiliusza, Teokryta, Owidiusza, Jana Kochanowskiego (Eliade 1993; Olinkiewicz, Radzyńska, Styś 1999) i to jest początek historii:

Mężczyzna i Kobieta zbudowali dom. Przedtem bardzo starannie wybrali miejsce – zadbali, żeby było dużo nieba nad głową, żeby blisko był las z konwaliami, jagodami i grzybami. Żeby niedaleko płynęła rzeczka z zarostami dla słowików i było pole i łąka pełna kwiatów. Postarali się, żeby w ogrodzie było słońce i cień

do odpoczynku w upały. Pozwolili rosnąć drzewom i chwastom. Trochę zapuścili ogród, żeby można się tam było bawić i biegać, nie martwiąc się, że się coś zniszczy albo zادهpcze. Szykowali ten kawałeczek świata, by stał się dobrym miejscem na szczęśliwe dzieciństwo, ale dzieci ciągle nie mieli i martwili się tym bardzo (Kotowska 1999: [1]).



Il. 3. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [2]



Il. 4. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [4]

Kotowska zadbała także o bardzo staranne przedstawienie obrazów współczesnych realiów społecznych. Autorka ukazuje konkretne, rozpisane na dialogi sytuacje, w których rodzice muszą włożyć także wiele wysiłku, i wykazują dużo cierpliwości oraz życiowej mądrości w procesie pokonania biurokratycznych trudności związanych z uzyskaniem zgody na adopcję. W historii

pojawiają się postacie reprezentujące różne instytucje publiczne, natomiast ich imiona przyjmują cechy baśniowych postaci symbolicznych, np. osoba z Ośrodka Adopcyjnego to Pani Która Wie, a Dyrektor Domu Dziecka to Królowa Domu Dzieci. Piotruś-Język wreszcie pojawia się w domu Kobiety i Mężczyzny. Od początku słowem kluczem staje się uścisk chłopca, dotyk i przytulenie, a więc sytuacje związane z niezwykle bliską relacją z rodzicami, w codzienności. Mimo uczuciowej izolacji i emocjonalnej nieufności oraz lęków z przeszłości (nocny płacz dziecka) działania chłopca i rodziców od początku są bezwarunkowe – obie strony – zarówno rodzice, jak i dziecko – chcą i dążą do wyzwolenia miłości, mają wielką siłę przetrwania trudności i walczą o nią. W przeciwieństwie do losów *Jasia-Języka* – adoptowany Piotruś oswaja nie tylko Mamę i Tatę, ale także miejsce – nowy dom rodzinny i nie chce go opuszczać. W nim (w domu) jest ciepło, panuje bliskość i wspólna zabawa. Wydaje się, że to przestrzeń rodzinnego domu stanowi o sile osvajania uczuć i werbalizowania ich.

W opowieści panuje znaczący spokój, cisza i milczenie. W procesie osvajania przez miłość pojawia się także istotna dla przebiegu zdarzeń kategoria czasu. Czas w opowieści płynie powoli, aby wszystkie uczucia i emocje odnalazły we wnętrzach bohaterów swoje miejsce i aby ich nie spłoszyć niepotrzebnym hałasem. Ważna jest każda chwila bycia razem, każdy ciepły uścisk, każdy dotyk dłoni i znaczący jest każdy moment wspólnej zabawy, istotne jest każde wypowiedziane w opowieści słowo i każda igła, która odpada z ciała chłopca.

Przekaz oszczędnej, słownej narracji Kotowskiej zdecydowanie wzmacnia ilustracyjna warstwa utworu. Wybitna kreacja artystyczna autorki polega na perfekcyjnym zgraniu obu warstw: słownej i wizualnej. Metafora kolców – bardzo wyrazista na początku historii (chłopca nie można przytulić) nabiera znaczenia w momencie stopniowej utraty igieł. W miarę upływu czasu i emocjonalnego zbliżania się dziecka do rodziców oraz rodziców do dziecka – kolce opadają.

Symbolikę kolców rozpoznają także dziecięcy – dziesięcioletni czytelnicy i interpretują ją wnikliwie nazywając uczucia, które można „przypisać” chłopcu. Ich skala jest bardzo szeroka, odzwierciedla pełnię wewnętrznych przemian chłopca-jeża, pod wpływem których następuje prawdziwe oswojenie przez miłość. Proces uczuciowego osvajania wyraźnie wskazuje na kolejne etapy emocjonalnych przeżyć i związanych z nimi przemian: od smutku, obawy, strachu i lęku przez przyzwyczajanie i zaufanie, po okazanie potrzeby miłości i nazywanie jej<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Ćwiczenia związane z czytaniem empatycznym przeprowadzili nauczyciele w dwóch klasach czwartych w szkołach wiejskich. Badaniu empirycznemu poddano dwadzieścioro ośmiorgo dzieci w wieku 10 lat. W badaniach wzięły udział dwie szkoły: PSP im. Marszałka J. Piłsudskiego w Żytniowie (nauczycielka: Katarzyna Leszczyńska-Niedrygoś) i PSP im. JP II w Dalachowie (nauczyciel: Dariusz Niedrygoś). Nauczyciele dostrzegli dużą dojrzałość w wypowiedziach dzieci, które komentowały lekturę Kotowskiej. Podkreślali także dużą emocjonalną wrażliwość uczniów oraz ich empatię.

Uczniowie udzielali odpowiedzi na następujące pytania:  
Co mogą oznaczać kolce? Dlaczego odpadały?

„Bo kobieta i mężczyzna coraz bardziej kochali Piotrusia”

„Kolce były **smutkami**”

„Jeż **bronił się nimi** na początku”

„Kolce znikały, bo [chłopiec] czuł się [coraz bardziej] kochany. Kolce były **strachem**”

„Kolce znikały, bo o każdej porze roku rodzice dawali mu więcej miłości. Kolce były oznaką [tego], że potrzebuje rodziny”

„Kolce były ochroną chłopca, **ponieważ bał się ludzi**”

„Im bardziej rodzice kochali syna, tym szybciej znikały kolce”

„Kolce znikały, ponieważ Piotruś przywiązywał się do rodziców. Kolce były takim **sprawdzianem**, czy rodzice zechcą Piotrusia, np. gdy rodzice powiedzą, że go kochają, to kolce znikną”

„Pierwsze kolce odpadły, jak mama powiedziała: Synku. A chłopiec poczuł **w swoim sercu**, że to jego prawdziwa mama”

„Odpadały, gdy Jeżyk zaufał rodzicom”.

Szczególną rolę ogrywają w książce przedstawione symbolicznie kolejne pory roku (jako obrazy upływającego czasu) oraz wyjątkowo mocno zaakcentowane przez autorkę kolory zarówno na płaszczyźnie słownej narracji, jak i narracji wizualnej. Ilustracje są nieodłączną częścią opowiadanej historii. W długim procesie osławiania uczuć np. początkowego oddalenia (ilustracja z kolcami) z szarej rzeczywistości pokazanej na kartach opowieści, wyłania się wyrazista gama wielu barw.



Il. 5. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [24]





Il. 6. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [25–26]

Interesująco pointują kwestie kolorów w książce także dzieci, łącząc swe skojarzenia z emocjami, utożsamiając szarość ze smutkiem, osamotnieniem i pustką związaną z niemożnością nazwania uczuć, natomiast wielość barw – z radością.

Na pytania: co stało się z kolorami w opowieści? Co oznacza znikanie kolorów? – uczniowie odpowiadają:

„Kolorowo było, jak byli szczęśliwi, a szaro jak smutni”

„Dlatego, że nie mieli dziecka i świat się smucił”

„Znikanie kolorów to oznaka smutku”

„Rodzice nie mieli kogo kochać”

„Oznaczało to smutek rodziców, którzy nie mieli syna”

„Kolory szarzały, ponieważ rodzice nie mieli do kogo skierować słów miłości”.

Zgrabnie i harmonijnie prowadzona narracja wizualno-słowna Kotowskiej, wzmacniana refleksją i egzystencjalną ciszą pozwala na wyodrębnienie swoistych obrazów mentalnych, które odnajdują w tekście także dziecięcy czytelnicy. Dostrzegają „odseparowane” –wyodrębnione z całości opowieści zamknięte sceny (np. obrazy życia rodzinnego, domu, symboliczne sceny odzwierciedlające stany emocji i uczuć poszczególnych bohaterów: dziecka i dorosłych oraz ich wewnętrzną przemianę).

Powyższe spostrzeżenia korespondują z wnioskami, które formułuje Jarosław Płuciennik. Badacz zwracając uwagę na związki poetyki i empatii, sensualność, czytanie i zmysły oraz wykorzystując w badaniach teorię „literackich



identyfikacji i oddźwięków”, podkreśla m.in. wykorzystanie „zakorzenionych w percepcyjnych doświadczeniach cielesnych, codziennych kontaktach ze światem zewnętrznym – konceptualnych [abstrakcyjnych reprezentacji pojęciowych, dop. D.M.] – schematów wyobrażeniowych” (Płuciennik 2014: 2).

Obrazy mentalne przyjmują w opowieści Kotowskiej wyraźną funkcję metafor pojęciowych (*gestaltu doświadczeniowego*), których znaczenie objaśniane jest jako odwoływanie się do codziennych doświadczeń. Stanowią także punkt wyjścia do tworzenia swoistej ramy konceptualnej. Rama konceptualna natomiast wpływa na nasz sposób myślenia o określonym zjawisku. Gestalt doświadczeniowy to jak ludowa mądrość – „wielowymiarowa całość o określonej strukturze” – twierdzą George Lakoff i Mark Johnson – pewien złożony obraz, który pojawia się nam w głowie w zetknięciu z określoną sytuacją; „metaforą-mem, która dociera do naszego umysłu, nie jako zbiór pojedynczych obserwacji, które dopiero w procesie »rozumienia«, »rozumowania« lub »myślenia« łączymy w całość, ale »obraz«, który już na etapie postrzegania otaczającego nas świata łączy nasze doznania w spójne całości”<sup>8</sup> (Stockwell 2006; Lakoff i Johnson 2010: 29–35; Płuciennik 2002, Maryl 2005, 2016).

## 5. WĘDRÓWKA – W POSZUKIWANIU SIEBIE

Wędrówka bohatera pokazuje jego zetknięcie ze światem zewnętrznym, a więc nowe wyzwania. Jasio-Język jest głównym bohaterem dziejących się wydarzeń, cechuje go spryt, kreatywność, aktywność i jest główną siłą sprawczą wszystkiego, co dookoła niego się dzieje.

Można przywołać w tym kontekście trzecią fazę badań psychoanalitycznych Freuda. Freud zdaje sobie wtedy sprawę – co pokazuje już pierwszy rozdział jego *Kultury jako źródła cierpień* (1930) – „że przynajmniej w odniesieniu do początkowego okresu życia jednostki całkowicie i n t r a psychiczny model pierwszych dwu faz musi ustąpić modelowi i n t e r -psychicznemu, takim, który obejmuje zarówno indywidualną psychikę, jak i to, co ją otacza: pierwotnie *ego* zawiera w sobie wszystko, a dopiero później oddziela od siebie świat zewnętrzny” (Freud 1967: 241; Holland 2001: 165).

Można by sądzić, iż symboliczna wędrówka bohaterów po świecie emocji w poszukiwaniu miłości i szczęścia w obu opowieściach ma charakter obrazu pierwotnego, a więc archetypu w rozumieniu Carla Gustava Junga. Jako reakcje na gotowość do działania są one – zdaniem psychoanalityka – popędami działającymi w ludzkiej nieświadomości (zarówno w przypadku wędrującego po świecie Jasia-Języka, jak i mieszkającego w domu, poszukującego bliskości Piotrusia-Jeża). W obu przypadkach pojawia się typ myślenia symboliczne-

<sup>8</sup> Zob. <http://kreozofia.tumblr.com/post/43798347054/eksplanacyjna-moc-metafor> (20.10.2016).

go. Jest ono „podstawową dyspozycją psychiczną, która umacnia człowieka, wprowadzając go w świat kultury. Sprzyja też kształtowaniu osobowości, czyli urzeczywistnieniu siebie jako całości. Proces ten nazywa Jung indywiduacją. W indywiduacji, poprzez cykl kolejnych przemian, czyli następujące po sobie okresy odrodzenia, tworzy się oczekiwana pełnia” (Jung 1981; Baluch 2008).

Northrop Frye, rozwijając w pewnym sensie teorię Junga, stwierdza, iż w opowieściach o charakterze archetypowym (w tym w baśniach) charakterystyczne staje się przemieszczenie (*displacement*) (Frye 1957: 136)<sup>9</sup>. „Termin ten oznacza [...] technikę, której autor używa, aby nadać swojej opowieści cechy wiarygodności, logiczną motywację czy zgodność z panującymi poglądami moralnymi, jednym słowem – aby stworzyć opowieść »z życia«” (Frye 1957: 299) – nawet jeśli historia ta (jak obie zinterpretowane powyżej) pokazuje ciemną stronę życia i jest emocjonalnie przykra dla dziecka-odbiorcy. Sam Bruno Bettelheim doradza jednak opowiadanie i czytanie „dzieciom baśni magicznych bez skrótów, poprawek i wyciągania wniosków dydaktycznych” (Bettelheim 2010: 26–34)<sup>10</sup>. Dziecięcy odbiorca przyswajając podświadomie treści baśni, przetwarza je, tworząc własne szeregi obrazów, np. odnajduje być może własne emocje w czasie wędrówki bohaterów w poszukiwaniu miłości.

Symboliczne podróże chłopców – Jasia i Piotrusia – ukazują ich konsekwentne działanie – w pierwszym przypadku – odrzucony i osamotniony bohater sam podejmuje decyzję o odejściu z domu, trafia do lasu, gdzie grając na dudach, bezpiecznie się czuje ze swoim stadem świń i osłów, a wskazując właściwą drogę zagubionym królom zdobywa miłość królowny i doprowadza do małżeństwa. W drugiej historii – adoptowany Chłopiec-Jeż – w relacji z ludźmi dorosłymi (przybranymi rodzicami) przełamując emocjonalny lęk przed bliskością, z wielką wiarą i zaufaniem, naprawdę oswaja rodzicielską miłość.

Baśń Kotowskiej, adresowana niewątpliwie także do dorosłego czytelnika, zawiera w formie dialogu czytelną konkluzję na temat umiejętności porozumienia między dorosłym rodzicem i dzieckiem:

Mamo, czy myślałaś, że będziesz mogła mnie urodzić? – spytał Piotruś. Tak, ale mi się nie udało. Na szczęście urodziła cię inna mama i dzięki temu jesteś i możemy być razem. Bardzo cię kocham synku – powiedziała Mama. Wiem – rzekł

<sup>9</sup> Frye przywołuje np. Obrazy Raju, gaje Elizejskie, Pola Szczęśliwe, które „jak owe odwieczne kraje szukane z dawna wśród Atlantyku – czemuż mają się stać wyłącznie historią minionej przeszłości lub fikcją czegoś, co w ogóle nie istniało? Odkrywczy umysł człowieka, złączony z tym wielkim wszechświatem węzłem namiętnej i świętej miłości, może je przecież ujrzeć jako zwykłe sprawy dni powszednich” (cyt. za: A. Baluch 2008: 299).

<sup>10</sup> „Istnieje rozpowszechniony zwyczaj ukrywania przed dziećmi, że źródło tego, iż w życiu bywa źle, leży w znacznej mierze w naszej naturze – w przejawianej przez wszystkich ludzi pochopności do działania agresywnego, aspołecznego, egoistycznego, działania, które wywoływane jest przez gniew lub lęk. Chcemy, aby nasze dzieci wierzyły, że przeciwnie, wszyscy ludzie są na wskroś dobrzy. Dzieci wiedzą wszakże, iż one nie zawsze są dobre; a często, nawet gdy są dobre, to wbrew własnym chęciom” (zob. B. Bettelheim 2010: 28).

Piotruś. W nocy obudził się, ale nie płakał jak zwykle, tylko zawołał: Mamo! Pierwszy raz w nocy zawołał „mamo”. Po kolcach nie było ani śladu (Kotowska 1999: 30).

Niewielka scena dialogowa, mimo oszczędnej liczby słów, oddaje znakomicie emocjonalne napięcie i intensywność uczuć. Pojedyncze słowa i bardzo krótkie wypowiedzi, jakie formułują w tej rozmowie matka i jej adoptowany syn, mają charakter emocjonalny. Nie działają one jako formuły konstatające ani performatywne (implikujące działanie), ale pełnią wyrażnie funkcje emotywne i są swoistym aktem komunikacyjnym (Rembowska-Płuciennik 2009).

Przywołany wyżej fragment opowieści Kotowskiej jako próba wyrażania uczuć Piotrusia i jego przybranych rodziców oraz moment emocjonalnego „zbliżenia” rozmówców właściwie interpretują także uczniowscy czytelnicy. Piszą, że krótka rozmowa bohaterów jako sposób przełamania ich uczuciowego dystansu stanowi w zasadzie dosłowne i symboliczne zamknięcie historii (matka i syn wyrażają swą miłość, a jednocześnie z tułowia chłopca- zwierzęcia odpadają ostatnie kolce).

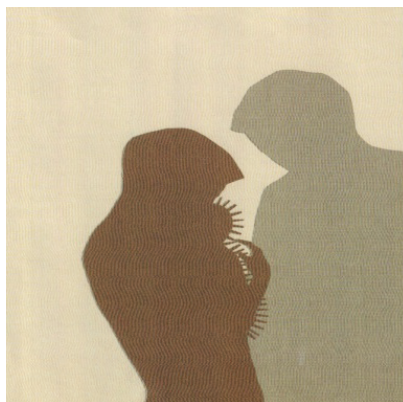
Kolejne pytanie, jakie stawiamy uczniom, brzmi: Który moment opowieści jest, twoim zdaniem, najważniejszy? Uczniowie wymieniają w zasadzie wiele takich scen, najważniejsza i najczęściej się powtarzająca to scena, gdy rodzice zabierają chłopca-jeża z Domu Dziecka do własnego domu; równie istotna jest dla dzieci scena okazania bliskości – moment przytulenia czy moment wypowiedzenia słowa „mama” oraz wyrażenia uczuć przez rodziców:

„Gdy rodzice przytulili go”

„Gdy przegarnęli Piotrusia do domu”

„Najważniejszy moment jest, jak mama z tatą powiedzieli: to jest nasz syn, my go kochamy”

„Kiedy po raz pierwszy w nocy zawołał: mamo!”



Il. 7. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [18]

Komentarzem do powyższych rozważań może stać się w tym miejscu cytat z publikacji Magdaleny Rembowskiej-Pluciennik, która interpretuje emocje w następujący sposób:

Reakcje emocjonalne pełnią ważną funkcję interpersonalną i intrapersonalną – są one zarówno sygnałem dla podmiotu o zachodzących w nim procesach, jak i sposobem na komunikowanie tego rozpoznania innym oraz wzbudzanie w nich podobnych stanów. W odbiorze literatury szczególnie ważna jest komunikacyjna wartość emocji oraz ich rola regulatywna – sterowanie stopniem zainteresowania, natężenia uwagi, wzmagania odruchów cielesnych czytelnika, kierowania antycypacjami czytelnicznymi poprzez uruchamianie podświadomych i preracjonalnych nastawień wobec percypowanych zdarzeń (Rembowska-Pluciennik 2012: 282; Damasio 1999; Pluciennik 2002).

Oswojenie uczuć i samoakceptacja to także projekcja niezależności i wolności w „dorosłej przyszłości”. Jasio-Jeżyk braci Grimm osiąga dorosłość i dojrzałość poprzez małżeństwo i akceptację ojca, natomiast przewidywana dojrzałość emocjonalna Piotrusia-Jeża wyrażona zostaje przekonująco poprzez symbol ptaka, skrzydeł i lotu (zarówno w narracji słownej, jak i wizualnej):

Nie wiadomo dokładnie, co będzie dalej. Upłynie wiele lat, mały Piotruś stanie się dużym Piotrkim. Któregoś dnia pójdzie z rodzicami na spacer, a kiedy wyjdą a łąkę, rozpostrze ramiona, zamacha nimi jak skrzydłami i wzbije się w powietrze. Pomacha do nich z daleka i odleci. A oni będą patrzeć i będzie im smutno, że odlatuje, ale będą też rozumieli, że tak musi być. Leć, synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać! (Kotowska 1999: 31).



Il. 8. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [32]

W tym miejscu rozważań i pytania kierowane do dzieci brzmią: Czy chłopiec rzeczywiście stał się ptakiem i odleciał? Co może oznaczać ten moment? Uczniowie właściwie interpretują scenę dorastania i dojrzałe komentują metaforę lotu, pisząc m.in.

„Odleciał, poczuł wolność, i radość”

„Chłopiec stał się ptakiem, by odnaleźć swoją własną rodzinę”

„Chłopiec stał się duży i postanowił odejść”

„Oznacza to, że dorósł i opuścił dom rodzinny”

„Oznacza to, że chłopiec jest już dorosły”

„Zaczął żyć samodzielnie”.

Związek słowa, obrazu mentalnego i emocji w opowieści Kotowskiej można potraktować zatem jako „dynamiczną wielokierunkową interakcję trzech kodów mentalnych współuczestniczących w procesie czytania, niekoniecznie uzależnionych od fazowości i linearności konkretyzacji oraz od bezpośredniej czy pośredniej obrazowości językowej” (Rembowska-Płuciennik 2009: 124; Paivio 1971, 1991, 2007).

## 6. KONKLUZJA – OSWOJENIE PRZEZ MIŁOŚĆ

Jak wynika z powyższych rozważań o charakterze analityczno-interpretacyjnym, obie opowieści mają ogromny potencjał wychowawczy i są nośne aksjologicznie. Stanowią także dobry materiał do szkolnej dyskusji na temat uczuć i emocji. Ponadto rozwijają istotny w szkolnym kształceniu społeczno-kulturowym koncept o charakterze egzystencjalnym i społecznym – mogą prowokować bowiem do rozważań o tolerancji wobec Innego i kształtować właściwe postawy etyczne związane z jego akceptacją oraz szacunkiem. Nade wszystko jednak – ze względu na zagubienie głównego bohatera (w baśni braci Grimm i w opowieści Kotowskiej), jego samotność i społeczną izolację – historie te prowokują do czytania empatycznego, zgodnego z procesem odbioru literatury w ujęciu Louise Rosenblatt. Badaczka zakłada emocjonalną reakcję czytelnika na tekst, który ma stać się dla odbiorcy „ożywiony” i „osobisty” (Rosenblatt 1995)<sup>11</sup>. Jak zauważają badacze narratologii – „skupienie na narracjach literackich [dla dzieci, D. M.] wiąże się z „[...] przekonaniem o tym, że lektura narracji fikcyjnych zaspokaja wyjątkowe potrzeby emocjonalno-poznawcze człowieka”<sup>12</sup> (Rembowska-Płuciennik 2015: 14). Obie opowieści – braci Grimm i Kotowskiej – jak się zdaje, spełniają powyższe kryteria znakomicie.

<sup>11</sup> Czytelnicza recepcja dzieła literackiego powinna kojarzyć się również zatem – zdaniem Rosenblatt – z uczuciem przyjemności i satysfakcji, która może być wyrażona przez odbiorcę w bardzo indywidualny sposób. Zagadnienie recepcji utworu literackiego i dialogu jaki toczą między sobą tekst i czytelnik rozważane jest od wielu lat. Stało się problemem rozpatrywanym m.in. przez socjologię literatury. Por. pojęcia: „horyzont oczekiwania” i „czytelnik wpisany w tekst”. Zob. publikacje reprezentantów niemieckiej szkoły estetyki recepcji np. Iser 1978; Weinrich 1972; Jauss 1984, 1999.

<sup>12</sup> „Doświadczeniowy charakter odbioru literackiego, osiągamy przez »wniknięcie w fik-

Podsumowując proces interpretacji utworu, prowadzony z dziećmi zadajemy następujące pytania: Czy opowieść ci się spodobała? Co czułeś, słuchając? Wypowiedzi dzieci i w tym miejscu oznaczają dojrzałość w doświadczaniu lektury. Czytanie empatyczne ujawniają uczniowie poprzez czytelne wyrażenie swoich emocji. Jest ich wiele – od smutku, niepokoju i lęku, po wzruszenie i radość. Świadczą one o wysokim stopniu współodczuwania literackiego świata przez uczniów. Wydaje się, że wspólna analiza kilkunastu fragmentów utworu, interpretacja symbolicznego świata opowieści Kotowskiej wraz z określaniem metaforyki ilustracji oświetlającej werbalny przekaz, wzmocniły prawdziwą emocjonalną identyfikację dziecięcych czytelników z bohaterami opowieści. Uczniowie z przekonaniem wyrażali zrozumienie zarówno dla uczuć Piotrusia-Jeża (np. jego strachu związanego z zagubieniem i izolacją), jak i dorosłych rodziców, którzy nie mogli poradzić sobie ze swoją samotnością, aż do momentu zaadoptowania chłopca. Dzieci dostrzegły ważny emocjonalnie moment opowieści, scenę, w której rodzice – mimo kłujących kolców Piotrusia-Jeża – pokochali chłopca. Uczniowie piszą:

„Ja czułem wzruszenie, smutek i radość, i lęk”

„Czułam się trochę smutna, jak rodzice nie mieli dziecka, ale też szczęśliwa, jak znaleźli Piotrusia i go pokochali”

„Czułem niepokój, że jak zobaczyli jeża chłopca, to odejdą”

„Myślę, że to, że miał kolce, to tylko taka mała przykrość dla mamy, że ją ukłuł. To nic nie szkodzi, bo miała przecież kochanego syna”

„Podobało mi się to, że kochali go, chociaż był jeżem”.

Dziecięcy czytelnicy zauważają także, że choć w opowieści braci Grimm nie pada słowo „miłość”, to wiadomo, iż to miłość staje się od początku celem i sensem wędrówki bohatera. W historii Kotowskiej natomiast – słowa nazywające uczucia w tym wyznanie miłości matki do syna – pojawiają się. Uczniowie odnajdują je zarówno w symbolicznych obrazach, jak i w „ciszy słów”.

Gdybyśmy potraktowali obie historie terapeutycznie, warto byłoby przytoczyć przekonujące spostrzeżenia Brunona Bettelheima. Psychoanalityk stwierdza:

Podobnie jak współczesne dziecko, które często czuje się osamotnione, bohater baśniowy przez pewien czas również jest osamotniony. Wspiera go bliski kontakt z tym, co pierwotne – z drzewem, zwierzęciem, całą przyrodą: podobnie dziecko bliższe jest tej sferze niż większość dorosłych. Los owych bohaterów

---

cję», co [może] stanowić dla wielu [młodych] czytelników niepowtarzalne i intensywne doznanie porównywalne z doświadczeniem wirtualnej rzeczywistości czy poruszaniem się w interaktywnym środowisku interfejsu” (zob. Rembowska-Płuciennik 2015: 14). Podobnie rzecz ujmują także inni badacze narracji literackich i poetyki odbioru np. Nikolaeva (2014).



przekonuje dziecko, że może czuć się – podobnie jak oni – odrzucone i opuszczone w świecie, błędząc w nim po omacku, ale że będzie – również jak oni – krok po kroku prowadzone w życiu i otrzyma potrzebna pomoc. Współcześnie, w jeszcze większej mierze niż dawniej, dziecko potrzebuje dodających odwagi obrazów, w których istota ludzka mimo swego osamotnienia może nawiązać z otaczającym światem pełne dla niej znaczenia i wartości (Bettelheim 2010: 34).

W ujęciu psychoanalitycznym, szczególnie z perspektywy ambiwalencji postaw uczuciowych i związanych z nimi „pobudkami” oraz „motywami” do działania, obie opowieści mogą stać się dobrymi przykładami konfrontacji dziecka z podstawowymi problemami życiowymi (jak np. problem adopcji w opowieści Kotowskiej) i chorobami (Jaś Jeżyk). Mogą także być pomocne w rozpoznawaniu problemów natury emocjonalnej czy w szukaniu odpowiednich rozwiązań sytuacji uczuciowo zawikłanych, rozstrzygania dylematów, pokonywania trudności i komplikacji. Natomiast w procesie czytania i doświadczania lektury mogą wspierać proces identyfikacji czytelnika z protagonistą, pomagać w trudnym okresie dojrzewania i kształtowania osobowości, a także ułatwiać nabywanie pozytywnego myślenia oraz zdobywanie pewności siebie<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> We współczesnej wersji baśni autorstwa Janoscha – Jaś Jeżyk zostaje celebrytą – słynnym piosenkarzem i gwiazdą filmową. W posłowie do edycji Janoscha „Janoscherzählt Grimm’s Märchen” (Weinheim: Beltz i Gelberg, 1972) wydawnictwo Joachima Gelberga zauważa, że dzieło Janoscha zawdzięcza swój sukces antyautorytarnym ruchom, które wystąpiły w Niemczech w późnych latach sześćdziesiątych XX wieku i że wielu pisarzy kwestionowało wtedy w Niemczech szacunek jakim darzono kanony klasyki literackiej w tym baśni braci Grimm. Jack Zipes pisze, że ta edycja baśni Janoscha, odróżnia się od wszystkich poprzednich zbiorów baśni. Atutem tej edycji jest żywy język, który wywodzi się z tradycji oralnej. Wymaga ona – zdaniem Zipesa odczytywania opowieści na głos: język publikacji jest bowiem akustyczny, a jednocześnie wystarczająco porowaty, aby dziecko – wydobywając sens opowieści – samo także mogło opowiedzieć te historie. [...] Baśniowy materiał, który zgromadzili i opracowali bracia Grimm, traci [u Janoscha] swoją konserwatywną formę. Czytając wersje baśni Janoscha, młody odbiorca [w sposób naturalny] „wychodzi poza” powagę baśni braci Grimm. Nie oznacza to, że zyskuje mniej, niż to, co bracia Grimm zaproponowali. Istotnie, zaistniał poważny powód, aby opracować współczesną adaptację baśni Grimm, dokonana została przez [uznanego przecież pisarza dla dzieci] – Janoscha. Janosch celowo wybrał pięćdziesiąt baśni z kolekcji 210 opowieści braci Grimm, aby odtworzyć tak zwane *Kleine Ausgabe* (małą edycję), które bracia publikowali wielokrotnie w latach 1825–1858. Ten niewielki zbiór, zawierający znane powszechnie opowieści, został przygotowany z myślą o młodszych czytelnikach jako rodzaj edycji przeznaczanej dla całej rodziny. Janosch poszedł innym torem – z obszernego zbioru baśni braci Grimm wybrał historie mniej znane, całkowicie je przetworzył, osadził je we współczesnych realiach i nadał im współczesny charakter. Na przykład w „Jasiu Jeżyku” bohater zostaje przemieniony z jeżozwierzka – w hipisowskiego piosenkarza grającego na harmonijce. Kiedy jego ojciec ofiarowuje mu okulary przeciwsłoneczne i motocykl, aby się go pozbyć z domu, młody piosenkarz udaje się do miasta i ostatecznie zostaje gwiazdą filmową o imieniu Jack Eagle. W końcu opowieści wszyscy mieszkańcy jego rodzinnej wsi chcą wyglądać tak, jak on, a Jack Eagle zdobywa uznanie i akceptację ojca (zob. Zipes 2001: 109–110).

Czytelny w obu przypadkach proces przemiany wewnętrznej indywiduacji bohatera – odpowiada kształtowaniu jego osobowości. W szkolnym odbiorze lektury warto zaznaczyć, iż baśniowo – poetycka opowieść Kotowskiej o pokonywaniu barier jakie powstają między dzieckiem a jego rodzicami koresponduje z obrazem/modeliem szczęśliwej rodziny. Ujawnia potencjalne perspektywy zrozumienia dzieci i dorosłych oraz pomaga w nazywaniu uczuć, które charakteryzują „Innego”. W baśni braci Grimm fabuła opiera się raczej na działaniach bohatera, z naciskiem na temat odrzucenia i ponownego przyjęcia. W opowieści o Jeżu Kotowskiej natomiast oswaja uczucie miłości, którego bardzo pragną obie strony: dziecko i rodzice. Obie baśnie posiadają szczęśliwe zakończenie – bohaterowie obu historii bowiem jako dzieci – zwierzęta zmagając się ze swoją odmiennością, są aktywni w swej walce o miłość i zrzucając z siebie kolce – wygrywają ją.

## BIBLIOGRAFIA

- Baluch, A. 2008. *Od form prostych do arcydzieła*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Bettelheim, B. 2010. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa: W.A.B.
- Bolte, G., Polivka J. 1913–30. *Amerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm*. Leipzig: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.
- Brauner, A. i F. 1988. *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wrótkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*. Tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Brzeźniak, O. 2014. Dzieci fada i ich przemieszczenia, czyli o literackich modelach pisania o dzieciach z pewnymi problemami natury fizycznej i/lub psychicznej. – Sztachelska J. (red.), Szymborska, K. (red.). *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Budrewicz, Z. 2012. Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. – Biedrzycki, K. (red.), Janus-Sitarz, A. (red.). *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.
- Dąbrowski, M. 2009. Swoi/obcy/inny. Kontynuacja. – *Anthropos?*, 12/13. – <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/dabrowski.htm> (22.10.2015).
- Campbell, J. 1994. *Potęga mitu*. Tłum. A. Jankowski. Kraków: Zysk i S-ka.
- Chrobak, M. 2016. O potrzebie brzydoty w baśniach. – Chęcińska, U. (red.). *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chrobak, M. 2014. Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci. – Sztachelska J. (red.), Szymborska, K. (red.). *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cieliczko, P. (red.), Kuciński, P. (red.). 2008. *Widziane, czytane, oglądane – oblicza Obcego*. Warszawa: IBL.
- Crews, F. 2001. Czy literaturę można poddawać psychoanalizie?. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.

- Damasio, A. 1999. *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Rebis.
- Dybel, P. 2001. *Psychoanaliza i literaturoznawstwo*. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Eliade, M. 1993. *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.
- Freud, S. 1967. *Kultura jako źródło cierpień*. – *Człowiek, religia, kultura*. Tłum. J. Prokopiuk. Wstęp: B. Suchodolski. Warszawa: PWN.
- Freud, S. 1998. *Dzieła*. T. 4. *Pisma społeczne*. Tłum. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke. Oprac. R. Reszke. Warszawa: KR.
- Freud, S. 2007. *Objaśnianie marzeń sennych* (oryg. *Die Traumdeutung*). Tłum. R. Reszke. Warszawa: KR.
- Freud, S. 1919. *Das Unheimliche*. – *Imago*. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften, 5, 297–324.
- Frye, N. 1957. *Archetypal Criticism*. – *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Galda, L., Liang L., Sipe L., Cullinan, B. 2013. *Literature and Child*. Ed. 8. New York: Cengage Learning.
- Gosk, H. 2002. *Bohater literacki o cechach Innego/Obcego*. – Gosk, H. *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*. Izabelin: Świat Literacki.
- Graber, G. H. 1924. *Ambivalenz des Kindes*. Leipzig: Imago.
- Grimm, J., Grimm, W. 1986. *Baśnie domowe i dziecięce zebrane przez braci Grimm*. T. 2. Tłum. E. Bielecka, M. Tarnowski. Posłowie: H. Kapeliuś. Warszawa: PWN.
- Hogan, P. C. 2010. *Fictions and Feelings: On the Place of Literature in the Study of Emotion*. – *Emotion Review*, 2(2). – DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073909352874>.
- Holland, N. 2001. *Interpretacja literatury a trzy fazy psychoanalizy*. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnostyka, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.
- Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.
- Iser, W. 1978. *The Act of Reading. The Theory of Aesthetic Response*. London – Baltimore.
- Janion, M. 2004. *Słowiańszczyzna, szaleństwo i śmierć*. – Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.
- Jauss, H. R. 1999. *Historia literatury jako prowokacja*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: IBL.
- Jauss, H. R. 1984. *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*. Tłum. R. Handke. – *Pamiętnik Literacki*, 4.
- Jorgensen, J. 2014. *Quantifying The Grimm Corpus: Transgressive And Transformative Bodies In The Grimms' Fairy Tales*. – *Marvels & Tales*, 1.
- Jung, C. G. 1993. *Archetypy i symbole*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Jung, C. G. 1988. *Fenomenologia archetypu dziecka*. – Janion, M. (red.), Chwin, S. (red.). *Dzieci*. T. 1–2. Vol. 3. Gdańsk: WM.
- Kobieltus, S. 2005. *Bestiariusz*. Kraków–Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Korzyk, K. 2014. *Niesamowite – wyzwajające*. – *Autoportret*, 4/47. – <https://autoportret.pl/artykuly/niesamowite-wyzwalajace/> (20.01.2020).

- Kostecka, W. 2017. Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej. – *Litteraria Copernicana*, 3/23. – <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/LC/article/view/LC.2017.052> (12.12.2018).
- Koziołek, K. 2016. Czas lektury. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kristeva, J. 2007. *Potęga obrzydzenia: esej o wstręcie*. Tłum. M. Falski. Kraków: Wydawnictwo UJ (oryg. *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*. Paris 1980).
- Krzyżanowski, J. 1947. *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie.
- Lakoff, G., Johnson, M. 2010. *Metafory w naszym życiu*. Wstęp i tłum. T. P. Krzeszowski. Warszawa: PWN.
- Małecki, W., Pawłowski, B., Sorokowski, P. 2016. Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare. – *PLoS ONE* 12(2). – DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172328>.
- Maryl, M. 2007. Interpretator czy czytelnik? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru. – Szahaj, A. (red.), Kola, A. (red.). *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas. – [http://www.academia.edu/5544682/Interpretator\\_czy\\_czytelnik\\_Projekt\\_bada%C5%84\\_empirycznych\\_nad\\_stylami odbioru](http://www.academia.edu/5544682/Interpretator_czy_czytelnik_Projekt_bada%C5%84_empirycznych_nad_stylami odbioru) (10.10.2018).
- Maryl, M. 2015. Sztuka czytania? Mieke Bal w teorii i praktyce. – *Teksty Drugie*, 4(142).
- Meek, M. 1987. *How Texts Teach What Readers Learn*. New York: Richard C Owen Publishers.
- Meek, M. 1991. *On Being Literate*. London: Bodley Head.
- Miall, D. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Miall, D. 2011. Emotions and the Structuring of Narrative Response. – *Poetics Today*, 32.
- Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Childrens Literature*. London: Cambridge.
- Nowina-Sroczyńska, E. 1997. *Przezroczyście ramiona ojca. Studium etnologiczne o magicznych dzieciach*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nussbaum, M. 2018 *Nowa religijna nietolerancja. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*. Tłum. S. Szymański. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.
- Olinkiewicz, E., Radzyńska, K., Styś, H. 1999. *Słownik Encyklopedyczny. Język Polski*. Wrocław: Wydawnictwo Europa.
- Opdahl K. 2002. *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*. London Cranbury, NJ: Bucknell University Press Associated University Presses.
- Paivio, A. 1991. *Images In Mind. The Evolution of a Theory*. New York London: Harvester Wheatsheaf.
- Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Paivio, A. 2007. *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*. London: L. Erlbaum Associates.
- Papuzińska, J. 1995. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: SBP.
- Piaget, J. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*. Tłum. M. Przetacznikowa. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. 1966. *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.
- Piwińska, M. 2004. Potwory i potworność u Wiktora Hugo. – Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.
- Pluciennik, J. 2002. *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pluciennik J. 2014. *Procesy poznawcze a czytanie i zmysły*. – [http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie\\_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (12.12.2018).

- Pongs, H. 2001. Psychoanaliza i literatura. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
- Propp, V. 1976. *Morfologia bajki*. Tłum. W. Wojtyga-Zagórska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Propp, V. 2000. *Nie tylko bajka*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: PWN.
- Rajtar M., Straczuk J. 2012. *Wstęp*. – Rajtar, M. (red.), Straczuk, J. (red.). *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rembowska-Pluciennik, M. 2012. *Poetyka intersubiektywności: kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
- Rembowska-Pluciennik, M. 2009. *Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika*. – [http://rcin.org.pl/Content/50733/WA248\\_66425\\_P-I-2524\\_rembow-wizualne.pdf](http://rcin.org.pl/Content/50733/WA248_66425_P-I-2524_rembow-wizualne.pdf) (20.10.2016).
- Rosenblatt, L. 1995. *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Ruddel, R. 1992. A Whole Language and Literature Perspective. Creating a Meaning – Making Instructional Environment. – *Language Arts*, 69.
- Silveira Silva, R. 2012. Fairy Tales And Moral Values: A Corpus-Based Approach. – *English Language Teaching Journal*, 3.1 [Education Source. Web. 30 November 2016].
- Schmiesing, A. 2015. Disability, Deformity, And Disease In The Grimms' Fairy Tales. – *Marvels & Tales*, 29.2.
- Scott, C. 1996. Magical Dress: Clothing And Transformation In Folk Tales. – *Children's Literature Association Quarterly*, 21.4.
- Skarga, B. 1998. *Przedmowa*. – Lévinas, E. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stockwell, P. 2006. *Poetyka kognitywna*. Tłum. A. Skucińska. Red. nauk. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.
- Tatar, M. 1987. *Off with Their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*, Princeton: University Press.
- Thompson, S. 1961. *The Types of the Folk-Tale. A Classification and Bibliography*. Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.
- Weinrich, H. 1972. O historię literatury z perspektywy czytelnika. Tłum. R. Handke. – *Teksty*, 4.
- Wlazło, M., 2003, Baśń jako podstawa dialogu literackiego i terapeutycznego w edukacji specjalnej i integracyjnej. – Chęcińska, U. (red.). *Barwy świata baśni*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wlazło, M. 2013. *Proste myśli. Trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: IBE.
- Zipes, J. 2000. The Changing Nature of the Grimms' Fairy Tales. – *Journal of the Fantastic in the Arts*, 11.
- Zipes, J. 2001. *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. London: Routledge.