

*Magdalena Kaliszewska-Henczel*

ORCID: 0000-0003-1308-8235

Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.26881/ae.2020.17.07>

## Spotkanie baśni i obrazu jako projektowanie kompetencji kulturowych przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

### Wprowadzenie

Wyzwanie umiejętnego poruszania się w świecie symbolicznego chaosu, szybkości i wielości interpretacji rzeczywistości wydaje się nieustannie aktualne w odniesieniu do osób współtworzących rzeczywistość edukacyjną – obecnych i przyszłych nauczycieli. Mnogość znaków i komunikatów, kierowanych za pośrednictwem różnorodnych środków przekazu (nie tylko w stronę dorosłych, ale z równą mocą w stronę dzieci), z jednej strony powoduje napięcie i chęć interpretacji, z drugiej – poddanie się anomii, by uniknąć trudu i dyskomfortu uzasadniania własnego procesu zrozumienia. Bezwiedne podążenie za komunikatem najpopularniejszym, najbardziej jaskrawym, najnowszym wydaje się częstokroć rozwiązaniem bardziej optymalnym, gdy odbiorcy brakuje „oręża” do wejścia w dialog z otaczającym światem oraz z sobą samym. Odgrodzenie szkoły od zjawisk społeczno-kulturowych, połąci świata niewprzęgniętego jeszcze (lub przeciwnie – zawłaszczonego i oznakowanego trwałymi interpretacjami, które nawet poddane w wątpliwość ulegają ciągłemu replikowaniu za pośrednictwem ogromnej rzeszy „rzeczników stagnacji”) do programów edukacyjnych powoduje, że szkoła „przestaje wykazywać wrażliwość na zmieniający się kontekst kulturowy i przekształcać swoje działania w odpowiedzi na te zmiany” (Wiśniewska-Kin 2013: 322). Szkoła zaś o tyle jest i będzie potrzebna, o ile pomoże człowiekowi „w odczytywaniu sensu życia, którego brak prowadzi do różnego rodzaju psychicznej traumy czy zaburzeń osobowościowych” (Śliwerski 2016: 321).

Obcowanie z tekstami kultury, na czele z dziełami literackimi, może stwarzać okazję do poszukiwania owego sensu. Preferowany w polskiej szkole kontakt uczniów klas I–III z literaturą nie sprzyja jednak wychodzeniu poza strefę biernego odbioru. Zazwyczaj bowiem sprowadza się on do zwykłej pogadanki na temat treści utworu (Dobrowolska 2016: 179). Tak ograniczone podejście „nie tylko narzuca schematy dystrybucji komunikatów, utrwała komunikację jednokierunkową i uproszczoną, ale sprzyja bardzo powierzchownemu i niestymulującemu myślenia modelowi wiedzy szkolnej” (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 116). Zwykła pogadanka o lekturze (obecna również silnie w świadomości kandydatów na nauczycieli) nie stwarza warunków ani do namysłu nad czytany tekst, ani (tym bardziej) nad samym sobą czy problemami społeczno-kulturowymi. Nie jest ona tylko „niegroźnym” elementem kultury szkolnego pozor. Niesie bowiem ze sobą realne zagrożenia, które punktują autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej*: utratę szansy na intelektualne współdziałanie, wewnętrzny przymus spełniania cudzych oczekiwań kosztem rezygnacji z własnego zdania i zaburzenia emocjonalne (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 104–105). Dominująca rola pogadanki stanowi egzemplifikację wciąż aktualnego problemu szkoły, którym jest marginalizacja twórczego myślenia i działań inicjujących żywy ruch umysłowy (Szczepska-Pustkowska 2013: 77). Co więcej – wzmacnia w uczestnikach procesu kształcenia przekonanie, że praca z tekstami kultury nie wymaga poznawczego wysiłku.

Istnieją w literaturze przedmiotu propozycje pracy z tekstami aktywizujące uczniów: w zakresie prozy to na przykład kształtująca wrażliwość estetyczną koncepcja osvajania ze sztuką słowa Wiesławy Żuchowskiej (1992) czy metoda dialogowa Danuty Świerczyńskiej-Jelonek i Grażyny Walczewskiej-Klimczak (2015) – obie mające teoretyczne podstawy w dokonaniach Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera. Nie są jednak powszechnie stosowane przez praktyków wczesnej edukacji. Bywa, że nauczyciele sięgają po sposoby działania nawiązujące do hermeneutyki uwzględniającej Gadamerowskie zasady interpretacji (Dobrowolska 2016) czy analizy utworów za pomocą znaków ikonicznych i dramy (Szymik 2010, 2017). Świadomy wybór strategii pracy z tekstem jest pierwszym krokiem do ciągłego namysłu nad własnym działaniem. Nawet nauczyciele widzący potrzebę proponowania uczniom zadań o charakterze interpretacyjnym mogą mieć problem ze wspieraniem dzieci w trakcie tego procesu. Niemożność rozwijania i pogłębiania wypowiedzi, które powstają w ramach zajęć szkolnych, wynikać może z zaniedbań w obszarze zgłębiania znaczeń (zob. Klus-Stańska 2002: 330–331).

We wczesnej edukacji polonistycznej jednak brakuje zazwyczaj inicjatyw, które stawiałyby przed dziećmi wyzwania intelektualne. Już sama nauka czytania, mogąca stanowić fundament projektowania kulturowej kompetencji, staje przed wyzwaniem głębokiej zmiany, gdyż „edukacja polonistyczna najmłodszych dzieci nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka” (Wiśniewska-Kin 2020: 101). Zaznaczyć należy, że stan ten jest zdeterminowany

wieloma barierami zewnętrznymi, związanymi z obecnym kształtem systemu edukacji. Wiele z nich trudno przewyciężyć nauczycielom ze względów formalnych. Inne jednak mogłyby zostać choć w jakimś stopniu zniwelowane przez respektowanie zasad: interakcji, eksternalizacji znaczeń, twórczej pytajności, narracyjności, „poszukiwania śladu”, praktykowania poznawczego i „skrzynki z narzędziami” (zakładającej, że kultura i jej wytwory nie są celami samymi w sobie, a traktować je trzeba raczej jako narzędzia służące myśleniu i działaniu) (Męczkowska-Christiansen 2015: 27–30). To nauczyciele „projektują i determinują charakter kolejnych spotkań [z literaturą – M.K.H.], już pozaszkolnych (lub ich brak)” (Janus-Sitarz 2018: 4). W ramach kształcenia nauczycieli ważne wydaje się zatem proponowanie działań umożliwiających studentom pedagogiki, którzy niebawem staną przed koniecznością samodzielnego projektowania sytuacji lekturowych, poszerzanie własnych kompetencji kulturowych.

Za zasadne można uznać więc dążenie do stworzenia przestrzeni dialogu<sup>1</sup>. Ona bowiem – jako przestrzeń wymiany interpretacji, negocjowania znaczeń, w której jest miejsce także na to, co określa „rytm życia większości młodych ludzi, [który] wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, «momenty», małe «zatrzymania»” (Melosik 2015: 34–35) – może ostatecznie przemienić się w „pole dla autokreacji” (Dudzikowa 1994: 143–145). Z tego powodu zdecydowałam się na rozpoznanie studenckich strategii czytania baśni w relacji z obrazem. Odkrywanie zależności między różnymi tekstami kultury, tworzącymi tkaną coraz gęściej „baśniową sieć”, otwiera pole do rozważań na gruncie pedagogiki (także w praktyce – jako potencjalna przestrzeń projektowanych przez nauczycieli działań w zakresie edukacji polonistycznej).

### Baśń jako punkt wyjścia do konstruowania kompetencji kulturowej

Teksty baśniowe – mimo nastawania nowych mód, zmian politycznych, przechodzenia przez granice obyczajowych konwencji, reform edukacji i coraz rozleglejszych oddziaływań popkulturowych – trwają, wykazując się ogromną żywotnością i popularnością. Ze względu na zainteresowanie tym gatunkiem przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych oraz orientacji badawczych, w tym strukturalizmu (Propp 1928), krytycznego podejścia społeczno-kulturowego (Zipes 2012) i psychoanalitycznego (Freud, Oppenheim 1958; Bettelheim 1976), trudno o jego jednoznaczną definicję. Można jednak przyjąć, że zarówno utwory wywodzące się z przekazów oralnych (baśnie ludowe), jak i te stworzone w ramach kultury pisanej jako autorskie pomysły twórców (baśnie literackie), choć różnią się używanym językiem, miejscem akcji, schematycznością (bądź oryginalnością) jej przebiegu, stopniem skomplikowania charakteru postaci i typem zakończenia

<sup>1</sup> Choć jego obecność w edukacji jest również naznaczona „grzechami systemu” (zob. Klus-Stańska 2005).

opowieści, mają również wiele cech wspólnych. Stefan Neuhaus wymienia wśród nich: 1) konieczność wykonania przez bohatera zadania, rozwiązanie przez niego problemu; 2) występowanie rekwizytów o charakterze magicznym – na przykład różdżek, mioteł; 3) symboliczne znaczenie liczb i elementów natury; 4) mówiące zwierzęta, animistyczna wizja świata; 5) związek z mitem i transcendencją; 6) negocjacje symboliczne i radzenie sobie z codziennymi problemami (Neuhaus 2017: 12). Wielość kulturowych tekstów baśniowych, mających wspólne elementy, kieruje uwagę w stronę ich symbolicznych transformacji. Baśnie, jak zaznacza Francisco Vaz da Silva, przedstawiają ontologiczne przemiany za pomocą wspólnych metafor, którymi można posługiwać się na wiele sposobów. Każdy twórca utworu inaczej przekształca konkretną metaforę ludową, aby przystosować ją do swoich projektów literackich. Dzięki tym symbolicznym transformacjom baśnie ewoluują (Vaz da Silva 2019: 6).

Podjęmowanie z przyszlými nauczycielami rozważań nad dwoma wyróżnionymi wyżej rodzajami baśni wydaje się uzasadnione nie tylko dlatego, że w polskich materiałach edukacyjnych dla klas I–III utwory między innymi Hansa Christiana Andersena są bardzo istotnym elementem oraz że baśnie wywodzące się z tradycji ustnej są częstym komponentem szkolnych spektakli czy zajęć bibliotecznych. Wielość wersji tej samej opowieści i wędrujących między tekstami motywów ujawnia się również, coraz śmielej, w kulturze audiowizualnej. Kandydaci na nauczycieli już w swoim dzieciństwie byli odbiorcami filmów Disneya, dzisiejsi uczniowie doświadczają o wiele silniejszego oddziaływania elementów baśniowego świata pojawiającego się w niezliczonej liczbie książek (w których teksty pojawiają się w zmienionych formach), filmach, spektaklach teatralnych, a także jako motywy przewodnie imprez dla dzieci, zabawki, gry, elementy wystroju przestrzeni przedszkola/klasz szkolnej.

Baśń jako literacki obraz człowieka i jego sytuacji egzystencjalnej we Wszechświecie (Baran 2006: 6) jawi się jako fundament, na którym można budować kolejne piętra kulturowej kompetencji. Skoro zaś sprawia, że stajemy się wytwórcami transformacji (Bacchilega 2013: 11), analiza opowieści otwiera przed dziećmi i dorosłymi możliwość czerpania z własnych doświadczeń i kroczenia dzięki nim ku emancypacyjnej zmianie. Z edukacyjnego punktu widzenia istotne wydaje się, że historie pozbawione zbędnych szczegółów, „miniaturowe modele”, jak nazywa baśnie Claude Levi-Strauss, ofiarowują czytelnikowi surowe, pierwotne niepokoję i pragnienia (Tatar 2019: 24), które właśnie dzięki owej „oszczędności” niosą w sobie potencjał interpretacyjny. Dają bowiem odbiorcy możliwość uruchomienia namysłu nie tylko nad czytany tekst, ale także nad światem społecznym i nad samym sobą. Aby jednak do niego dotrzeć, trzeba uchylić zasłonę repertuaru działań: od skostniałych i infantylnych do seksistowskich (Cackowska 2014: 303–305). Takie aktywności zaś, w postaci ćwiczeń i zabaw, „przypisuje” baśniom zinstytucjonalizowana edukacja.

## Dojrzewanie do czytania

Celem badań uczyniłam refleksję nad procesem nadawania znaczeń tekstom kultury przez dorosłych użytkowników języka. Próba jego rekonstrukcji ma charakter subiektywny, jest jednym z możliwych sposobów postrzegania towarzyszących mu możliwości i ograniczeń. Wieloaspektowość przedmiotu badań – procesu nadawania znaczeń tekstowi literackiemu i obrazowi przez przyszłych nauczycieli – wymaga uważnego przyjrzenia się: 1) społecznym rolom nauczycieli, uczniów i studentów; 2) mocno ugruntowanemu statusowi tekstów baśniowych w tradycyjnej edukacji polonistycznej.

Uznanie interpretacji za podstawowy warunek każdej egzystencji, elementarny budulec tożsamości – indywidualnej, zbiorowej, kulturowej (Tomaszewska 2019: 57) – skłania do namysłu nad praktykami interpretacyjnymi osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, a więc tych, które w niedalekiej przyszłości będą tworzyć przestrzenie interpretacyjne dla swoich uczniów. Interpretacje wiążą się nie tylko z aktualnymi kompetencjami czytających teksty kultury studentów. Kierują również w stronę uprzednich szkolnych doświadczeń oraz ewentualnych dróg, jakimi mogą podążać w przyszłej praktyce zawodowej ich autorzy.

Poznać opisywane zdarzenia edukacyjne „takimi, jakie są, a nie stwierdzić, czy zgadzają się z naszymi o nich mniemaniem” wymaga uczestnictwa w nich i ich obserwacji „w naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst” (Bauman 2001: 278). Zmienny i dynamiczny charakter procesu kształcenia oraz dróg interpretacyjnych formułowanych przez studentów wymagał zastosowania podejścia jakościowego. Pozwala ono na autentyczne i kompleksowe ujęcie perspektyw osób zaangażowanych w szkolne czy też – w przypadku niniejszych badań – uniwersyteckie „dzianie się” (Sadoń-Osowiecka 2009: 118) poprzez odtworzenie subiektywnej struktury znaczeń (Krüger 2005: 159).

Uczestnicząc w warsztatach „Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji”, realizowanych w ramach projektu „Modelowe kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, sytuowałam się w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2007). Fundamentem mojej refleksji nad studenckim procesem nadawania znaczeń były ćwiczenia zaproponowane przez reżysera Konrada Dworakowskiego, aktywizujące studentów poprzez zderzenie ich z surrealistycznymi instalacjami JeeYoung Lee (<http://opiomgallery.com/fr/artistes/oeuvres/17/jeeyoung-lee>).

Chcąc poszerzyć osobistą perspektywę poznawczą oraz udoskonalić własną praktykę, wykorzystywałam je podczas zajęć z projektowania w edukacji polonistycznej. W marcu 2021 roku zrealizowałam cztery 90-minutowe spotkania dla sześćdziesięciu studentek kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Odbywały się one w trzech grupach (każda z nich liczyła po dwadzieścia osób). Grupa I uczestniczyła w dwóch warsztatach: w czasie pierwszego spotkania poszukiwano powiązań

między dowolnie wybraną instalacją Lee oraz dowolnie wybraną baśnią. Drugi warsztat (który realizowała również grupa II i III) był poświęcony refleksji nad tekstem Andersena oraz pracą *The Little Match Girl* artystki. Zajęcia realizowaliśmy za pośrednictwem platformy MS Teams. Przeformułowaniu (w porównaniu do uczestnictwa w warsztatach prowadzonych przez Konrada Dworakowskiego) uległa moja rola jako badacza, a narastający komponent refleksji-w-działaniu i nad-działaniem zbliżył mnie do perspektywy badawczej *action research* (Schön 1983).

Kategorię spotkania obrazu i tekstu wiążę od strony teoretycznej z alfabetyzacją wizualną (*visual literacy*), która umożliwia rozwijanie zdolności interpretowania kodów wizualnych (Dylak 2012), oraz z założeniem, że „czytanie” obrazu, „bycie” z nim odsyła do szerszego obszaru rozumienia i interpretacji, odbywa się bowiem w kontekście społecznym (Bal 2012). Obraz traktuję jako „rozzusznik wyobraźni” – mogący „wszystkim poruszyć, otworzyć nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości” (Wiśniewska-Kin 2020: 106). „Myśli i obrazy zapisane w różnych językach sztuki wzajemnie się oświetlają, wspomagają proces interpretowania dzieła sztuki i literatury” (Pilch 2018: 113). Przyjmuję, że „fotografia, mogąca odtwarzać realność, posiada również zdolność do jej kwestionowania poprzez uchylanie przypisanej jej dosłowności. Może zatem pełnić funkcję symboliczną, co poszerza repertuar konstruowania znaczeń” (Hopfinger 2016: 16–17). Powyższe ustalenia pozwoliły mi stworzyć sytuacje zadaniowe, w których studenci interpretowali baśń w korelacji z wybranym obrazem. Podstawą do formułowania interpretacji były instalacje JeeYoung Lee. Wraz z gromadzeniem doświadczeń i zapoznawaniem się z wypowiedziami uczestników spotkań wyłoniły się następujące problemy badawcze:

- jakie strategie interpretacyjne ujawniają się w wypowiedziach studentów w sytuacji zadaniowej (czytanie tekstu baśniowego w korelacji z wybranym obrazem)?
- którym elementom wizualizacji studenci nadają znaczenia?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, odwołałam się do kategorii taśmy transmisyjnej (Czerepaniak-Walczak 2011; Jaskulska 2014) związanej z behawiorystycznym pojmowaniem edukacji, postrzeganiem szkoły jako fabryki (nudy), gry pozorów, miejsca, w którym strach przed zawstydzeniem/karą może skutkować postawą wycofania, a strategią przetrwania stanie się unikanie sytuacji ewentualnego niepowodzenia. Na taśmie transmisyjnej bowiem najbezpieczniej (w obliczu nauczycielskiej dyrektywności) jest być biernym nonkonformistą. „Zejdźcie” z owej taśmy niesie ze sobą również konsekwencje, które dostrzec można w studenckich strategiach partycypowania w procesie czytania.

## Studenckie czytanie baśni – co pokazały badania

### Z taśmy transmisyjnej

Głęboko zakorzenione przywiązanie do edukacji o konotacjach behawiorystycznych ujawniło się u uczestników już na poziomie wejścia w sytuację zadaniową. Otwarcie przestrzeni dialogu wypowiedziami typu „nie wiem, czy dobrze mi się wydaje...”, „czy o to chodziło...” (w toku rozważań pojawiały się kolejne sformułowania: „może to, co powiem, nie do końca jest dobrze...”, „nie wiem, czy dobrze myślę...”), a także ogólna trudność w jego podejmowaniu, każą zastanowić się nad 1) postrzeganiem przez studentów procesu wspólnego nadawania znaczeń; 2) ich umiejętnością rozumienia tekstu kultury i biegłością językową umożliwiającą przekazanie własnych myśli oraz zdolnością rozumienia przekazów formułowanych przez innych uczestników (a także powiązaną z nią kompetencją odnajdywania podobieństw i różnic między poszczególnymi odczytaniem); 3) relacjami panującymi między uczestnikami sytuacji edukacyjnej.

Powodu niepodejmowania prób nadawania znaczeń i podjęcia dialogu z tekstem oraz innymi uczestnikami procesu upatrywać można w uprzednio doświadczanych praktykach lekturowych. Wątpliwości uczestników procesu dotyczące podejmowania rozmowy wokół tekstów (ujawniające się w pytaniu „Co ma na celu to ćwiczenie”) każą zastanowić się nad konsekwencjami postrzegania baśni (w pewien sposób naturalnie przypisanej odbiorcy dziecięcemu) jako punktu wyjścia do sformułowania pytań o występujące w niej postaci, ich dobre lub złe postępowanie, kolejność zdarzeń, nastrój. Rutynizacja traktowania tekstu baśniowego przywoływana przez studentów („Jak przerabialiśmy w szkole *Dziewczynkę z zapalkami*, chyba pisaliśmy plan wydarzeń, można byłoby też zastanowić się, jak pomóc dziewczynce”, „Dzieci wykazały się ogromną znajomością baśni, opowiadały i przypasowywały poszczególne elementy historii do tytułu baśni”, „Czytaliśmy baśń i mieliśmy zilustrować najważniejsze wydarzenie, które zapadło nam w pamięć”, „Rozmawialiśmy o baśni, jakich miała bohaterów, co się wydarzyło”), być może atrakcyjna ze względu na jej powierzchowność (z uwagi na którą trudno o potencjalną sytuację „niezgody”), wydaje się kusząca, zwłaszcza z powodu szerokiej dostępności materiałów dla nauczycieli (w których objawia się także zdeformowane podejście do integracji treści kształcenia [zob. Pakiet 69, klasa III 2015]).

W wypowiedziach studentów ujawniają się także dwa bieguny traktowania procesu czytania. W ramach jednego inicjator procesu czytania ostatecznie wyjawia „co jest czym” w tekście lub na obrazie. W drugim przypadku chodzi o poddawanie w wątpliwość procesu negocjowania znaczeń wyłaniających się z elementów dzieł kultury („każde dziecko może powiedzieć, co chce, nie musi umieć tego uzasadnić”). Traktuję ten biegun jako studencki sprzeciw umieszczania procesu czytania na pasie transmisyjnym, trudno jednak dopatrywać się w nim alternatywy sprzyjającej kształtowaniu kompetencji kulturowych.

Zapewnienie o zniesieniu asymetrii uprawnień w procesie czytania wydaje się niewystarczające – otwartość pola dyskusji z jednej strony bowiem sprzyja nadawaniu znaczeń, z drugiej zaś spotyka się z podejrzliwością tych uczestników (jeżeli zakładają, że zajęcia zostaną sfinalizowane podaniem **prawidłowej** interpretacji), którzy w zajęciach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela upatrują gotowego „przepisu” na lekcje.

### Parametr aksjologiczny i poszukiwanie symboli

Odwołując się do przywołanego uprzednio potencjału fotografii w zakresie konstruowania znaczeń, przytoczę przebieg procesu wspólnego czytania dwóch wzajemnie „oświetlających się” tekstów kultury: *Dziewczynki z zapalkami* Andersena i instalacji JeeYoung Lee o tym samym tytule. Studenci formułowali pytania na podstawie ilustracji oraz podejmowali próby negocjacji znaczeń poszczególnych jej elementów, jednocześnie nie tracąc z pola widzenia tekstu literackiego.

Pierwsze pytanie studentów dotyczyło tego, gdzie znajduje się dziewczynka. Początkowa odpowiedź „w niebie” – uzasadniona obecnością otaczającego błękitu i chmur – została poddana w wątpliwość („niebo to pełne szczęście, na obrazie widzę smutek – dziewczynka siedzi sama, nie z babcią, którą kochała”, „w niebie nie może być samotności”), która uruchomiła „gradację” owej przestrzeni oraz ujawnienie schematu parametru aksjologicznego góra–dół (Krzyszowski 1994: 43–44). Pojawiło się zatem „niżej” położone miejsce „zaświatów”, „przedśionka nieba”, które trzeba opuścić, by być szczęśliwym. W końcu studenci zaproponowali spojrzenie na przestrzeń jako ulicę, na której znajdowała się bohaterka, a kojący błękit i chmury uznali za metaforę bezpieczeństwa i ciepła, za którymi tęskniła. Nie przykrywały one jednak w całości realnej rzeczywistości: zniszczonych drzwi i zapalek („żadne złudzenie nie jest w stanie zmienić naprawdę tego, co widzimy”). Czas, w którym „dzieje się” obraz, wiązano z wcześniejszymi ustaleniami – była to zatem długotrwała sytuacja bycia na ulicy lub moment po śmierci.

Po próbie wynegocjowania miejsca i czasu, która nie przyniosła jednoznacznej odpowiedzi, studenci przeszli do nadawania znaczeń poszczególnym elementom obrazu oraz konstruowania wokół nich pytań. Pierwsze pytanie, świadczące o próbie nadania znaczenia pozadosłownego – „Zastanawiam się, **czym są drzwi**” – zostało „przykryte” uznaniem, że są one tylko drzwiami – prowadzić mogą (w zależności od wcześniejszych dróg interpretacyjnych) do świata ziemskiego lub niebiańskiego. Studenci zastanawiali się również, czy dziewczynka je widzi – zwrócili uwagę, że jest skierowana do nich tyłem. W ten sposób negocjacje ujawniły odniesienie do kolejnego schematu parametru aksjologicznego przód–tył (Krzyszowski 1994: 44–45): „jeśli to drzwi do prawdziwego nieba, to nie, bo by przez nie przeszła”, „jeśli to drzwi do rzeczywistości – tak, ale nie chce do niej wracać”. Interpretacja przejścia do nieba spotkała się z wątpliwością: „ale czy drzwi do prawdziwego nieba byłyby takie brzydkie?”. Brzydkie, odrapane, zniszczone – zauważenie tych



cech było impulsem do sformułowania propozycji, że drzwi nie tyle są przejściem do świata, co ten świat oznaczają („Może to jest po prostu symbol tego złego, zepsutego świata, tych nieczułych ludzi”). Ta uwaga spowodowała dalsze eksplorowanie wyglądu przedmiotu: „no właśnie, bo zasadniczo chyba nie da się przez nie przejść, one są chyba oparte o ścianę, nie mają klamki”. „Może to oznacza, że była w sytuacji bez wyjścia”. Chcąc poszerzyć pole interpretacyjne, zapytałam studentów, czy ma dla nich jakieś znaczenie, że drzwi umieszczono po lewej stronie obrazu, dziewczynkę zaś – po prawej. „Może bardziej to, że ona siedzi do nich tyłem, chociaż lewa może kojarzyć się źle – a takie było okrutne miasto”. Miasto i jego mieszkańcy zostali określani jako odarci z uczuć. Odniesienia do orientacji prawa-lewa (Krzeszowski 1994: 45–46) ujawniły próbę negocjacji znaczenia – wynikające z niezgody na to, że to, co „lewe”, jest złe: „Przecież dzieci piszą często lewą ręką, po lewej stronie mamy serce, a to dobro”. „Jeżeli po lewej mamy serce, dziewczynka miała w sercu babcię – a może to ona jest za nimi” (ponowne skojarzenie z ewentualnym przejściem przez drzwi).

Kolejnym analizowanym przedmiotem były zapalki. Dla studentów był to główny element, który sprawił, że instalacja skojarzyła im się z baśnią Andersena. Na początku więc zapalki były dla interpretujących tylko przedmiotem sprzedawanym przez dziecko. Dokładne przyjrzenie się im spowodowało, że studenci zaczęli zastanawiać się nad sytuacją dziewczynki z obrazu i tekstu. „Zapałek jest dużo, są rozsypane, co chwila je zapalała, ale na niewiele się to zdało. Są w rozsypce – jak dziewczynka”. Studenci stwierdzili, że obraz „nie miałby takiego efektu, gdyby pudełko było zamknięte, a zapalki były w środku”. Wyłonił się zatem parametr część-całość (Krzeszowski 1994: 33–34). Dostrzeżenie kolejnej cechy – wielkości – wzbudziło skojarzenia związane z ważnością, siłą, władzą, ale też przytłoczeniem. W tym miejscu analizy pojawiła się postać ojca – „Zapalki są ogromne, dla ojca były ważniejsze niż własne dziecko i ono też to czuje”. „Może, w takim razie, dlatego do nich też siedzi tyłem, ma już tego po prostu dość”. Propozycja „widzenia” zapalek jako nienaturalnie dużych wywołało kontrpropozycję: „Może to nie zapalki są duże, to ona jest taka małutka, żeby pokazać, że nikt jej nie zauważał”. Takie widzenie dziewczynki wywołało skojarzenia z małością, kruchością, byciem niewidzialnym dla świata.

Zapytałam studentów, czy zdjęcie mogłoby być czarno-białe. Na monochromatyczność obrazu zgodzili się osoby, według których nadałoby mu to „żałobny” charakter – wymowa baśni przecież jest trudna, pojawia się w niej śmierć dziecka, „a nie ma nic gorszego”. Na tym etapie ujawniło się jednak skojarzenie kolorystyczne – „dziewczynka ma czarne włosy i czerwone ubranie i sama wygląda jak zapalka”. Zaproponowano odczytanie wspólnych cech: małości, delikatności (łatwo ją złamać – dziewczynka w dodatku siedzi pochylona – „jak złamana”). Przypomniano, że w baśni włosy dziecka były złote. Uznano jednak, że nawet gdyby włosy dziewczynek różniły się pod względem barwy, może nie mieć to znaczenia, gdyż Andersenowska bohaterka również jawi się jako symboliczna zapalka. Zaproponowano także inne spojrzenie, w którym uznano, że czerń na obrazie można wytłumaczyć okopceniem

od ognia lub ogólnym zabrudzeniem, a postać na ilustracji – przed momentem uchwycenia jej na obrazie – być może faktycznie była jasnowłosa.

Sposób odczytywania poszczególnych elementów obrazu wpływało na postrzeganie kolejnych, a także na interpretację samego tekstu literackiego, oraz budowało obszar nowych wątpliwości dotyczących statusu człowieczeństwa, duchowości, przemijania i problemów współczesnego świata. „Zniszczone drzwi – zamię cierpienia – zostaną już z nią na zawsze. Nawet gdy będzie już w lepszym miejscu, gdzie nie grozi jej niebezpieczeństwo. One są częścią niej samej” – jak nasze cierpienia tworzą nas. U Andersena śmierć była ratunkiem. Dla współczesnych „dziewczynek z zapałkami” – być może tych, które doświadczają różnego rodzaju patologii i przemocy – ratunkiem może okazać się przeniesienie do bezpiecznego miejsca dzięki pomocy drugiego człowieka. Wiara w to, że społeczeństwo (w przeciwieństwie do tego totalnie skażonego anomią, które wykreował autor baśni) – jest gotowe ów ratunek zapewnić – nie kreśli jednak pełnego happy endu. Cierpienie bowiem już się wydarzyło, jest w sercu i pamięci tego, kto go doświadczył. „Może już nie jest takie ważne, może przykrył je kurz, może już nie rozdrapujemy ran, ale blizny zostają”. Studenci zastanawiali się, co powoduje cierpienie, przytłacza, a także co może powodować podobne uczucia, czyli co mogłoby znaleźć się na obrazie, gdyby pojawiła się na nim postać współczesnej dziewczynki z zapałkami.

## Konkluzje

Wypowiedzi formułowane przez kandydatów na nauczycieli pokazują, że studenci znajdują się w sytuacji wewnętrznego rozdarcia. Interpretacje tekstów kultury, a także namysł nad ich edukacyjnym potencjałem, są wypadkową: 1) wzorców uformowanych za pośrednictwem doświadczanej uprzednio tradycyjnej edukacji oraz 2) uczestnictwa w sytuacji mającej pobudzić proces nadawania znaczeń.

Powodem milczenia niektórych uczestników może być wieloletnie doświadczanie edukacji, w której brakuje autentycznego zaangażowania w proces czytania, gdyż „uczeń nie zadaje tekstowi pytań, lecz zastanawia się nad udzielaniem odpowiedzi. Jeśli nie zrobi tego dość szybko, wyręczy go nauczyciel. Trudno też samodzielnie zadać pytania tekstowi, skoro nie padły z ust nauczyciela, z podręcznika, nie zostały zawarte w zadaniu maturalnym” (Koziołek 2017: 121). Propozycja czytania tekstu w nawiązaniu do obrazu stwarza jednak możliwość powołania pewnej wspólnoty interpretacyjnej (Fish 1980), inicjuje nie tylko proces nadawania znaczeń, ale też stawiania pytań oraz symboliczne negocjacje.

W studenckich odczytaniach elementy obrazu – ich cechy (wielkość, kolor), funkcjonalność, ułożenie względem siebie – okazały się wieloznaczne, a nadawanie im sensu było renegocjowane wskutek zwrócenia uwagi na kolejne komponenty. Strategia analizowania elementów tekstów (literackiego i wizualnego) przenikała się ze strategią przywoływania szerszych kontekstów (krążących np. wokół osobistych

doświadczeń, refleksji na temat ludzkiej duchowości, kondycji moralnej świata i człowieka, relacji między człowiekiem a światem). Wyłaniające się schematy parametru aksjologicznego (Krzeszowski 1994) pojawiały się w odniesieniu do przestrzeni (realnej lub wyobrażonej), bohaterki i sprawców zubożenia świata. Wspierane przez nadawanie znaczeń warstwie kolorystycznej umożliwiały nie tylko ich symultaniczną interpretację w odniesieniu do dwóch tekstów kultury, ale otwierały pole do stawiania pytań o sens życia. Figury długiego trwania (a za takie uznał Bruner m.in. baśnie, mity, metafory i symbole) dostarczają zatem narzędzi do konstruowania tożsamości. Aktywny udział w ich odbiorze oraz tworzeniu komunikatów symbolicznych stwarza możliwość budowania siebie jako człowieka w świetle wartości humanistycznych. Partycypowanie w sytuacji przedstawionego w niniejszym tekście spotkania może stanowić fundament dla budowania kompetencji związanych z: 1) aktywnym odbiorem dziedzictwa kulturowego (którego baśnie są nieodłączną częścią, promieniującą na wiele elementów świata społeczno-kulturowego); 2) poszukiwaniem rezerwuaru problemów, które tekst otwiera przed odbiorcą w trakcie czytania.

Pojawia się jednak zasadnicze pytanie: jaką kulturę szkoły będą chcieli tworzyć przyszli nauczyciele? Kulturę zmiany i uprawomocnienia głosów wszystkich uczestników procesu edukacyjnego? Kulturę, która będzie wymagać namysłu, skupienia i wysiłku? Czy kulturę pozorów, łatwości sięgania po publikacje o charakterze „kopiuj-wklej”, w której oczekiwane osiągnięcia ucznia w ramach edukacji polonistycznej brzmią:

Uczeń: **bawi się** [podważam zasadność użycia takiego sformułowania podczas pracy nad tekstem poruszającym problem cierpienia i śmierci – M.K.H] w skojarzenia, opowiada baśń według planu, układa pytania do planu, redaguje inne zakończenie baśni, bierze udział w zabawie inscenizowanej według innego zakończenia baśni, określa rolę czasownika w zdaniu, poprawnie zapisuje przeczenie nie z czasownikami i przymiotnikami, poprawnie zapisuje wyrazy z rz po spółgłoskach t, w, p (Pakiet 69, klasa III).

## Literatura

- Andrukowicz W., 2005, *Zasada epistemicznej nieoznaczoności w uczeniu się* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie. Praca zbiorowa*, red. T. Bauman, Kraków-Gdańsk: Impuls-Uniwersytet Gdański.
- Angrosino M., 2007, *Doing Ethnographic and Observational Research*, London: SAGE.
- Bacchilega C., 2013, *Fairy Tales Transformed? Twenty-First-Century Adaptations and the Politics of Wonder*, Detroit: Wayne State University Press.
- Bal M., 2012, *Czytanie sztuki?*, tłum. M. Maryl, „Teksty Drugie” nr 1–2.
- Baran Z., 2006, *Idee-mity-symbolo w polskich baśniach literackich wydanych w XIX i XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Bauman T., 2001, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych* [w:] T. Pilch, T. Bauman, A. Radzko, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bettelheim B., 1976, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, London: Thames and Hudson.
- Bruner J., 2010, *Kultura edukacji*. tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas.
- Cackowska M., 2014, *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytanie o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków: Impuls.
- Czerepaniak-Walczak M., 2011, *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*, „Refleksje” nr 6.
- Dobrowolska D., 2016, *Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym Podręcznik dla studentów i początkujących nauczycieli*, Kraków: Impuls.
- Dudzikowa M., 1994, *Kompetencje autokreacyjne* [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, M. Kotusiewicz, Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dylak S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka* [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. S. Dylak, M. Skrzydlewski, Poznań–Rzeszów: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Fish S., 1980, *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freud Z., Oppenheim D.E., 1958, *Dreams in Folklore*, New York: International Universities Press.
- Hopfinger M., 2016, *Między sztuką a codziennością. Literackość bez fikcji?* [w:] *Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Janus-Sitarz A., 2018, *Uważność i żarliwość lektury a duch nowej humanistyki*, „Polonistyka. Innowacje” nr 7.
- Jaskulska S., 2014, *Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego*, „Parezja” nr 2.
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., 2005, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse* [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie. Praca zbiorowa*, red. T. Bauman, Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2014, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krüger H., 2005, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Szobryn, oprac. B. Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krzyszowski T., 1994, *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobraźniowych*, „Etnolingwistyka” nr 6.
- Melosik Z., 2015, *Kultura popularna, pedagogika i młodzież* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Łódź: theQ studio.

- Męczkowska-Christiansen A., 2015, *Socjalizacja poznawcza jako (d)efekt kształcenia szkolnego (na tle rozważań nad kulturowym kontekstem konstruowania struktur poznawczych człowieka)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 28, nr 1.
- Neuhaus S., 2017, *Märchen*, Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen.
- Pakiet 69, klasa III, 2015, *Tak niewiele trzeba... zmieniamy los dziewczynki z zapałkami*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/18529> [dostęp: 12.07.2021].
- Pilch A., 2018, *O literaturze, sztuce i dydaktyce. Dialogi dawne i nowe*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Propp W., 1928, *Morfologia skazki*, Leningrad: Academia.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Kraków: Impuls.
- Schön D., 1983, *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- Szczepska-Pustkowska M., 2013, *Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisa Malaguzzi*, „Problemy Wczesnej Edukacji” t. 1, nr 9.
- Szymik E., 2010, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Kraków: Impuls.
- Szymik E., 2017, *Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” vol. 5.
- Śliwerski B., 2016, Kryzys oświatowej demokracji w świetle makropolitycznych badań pedagogicznych, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G., 2015, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tatar M., 2019, *What Is a Fairy Tale?* [w:] *Teaching Fairy Tales*, ed. N.L. Canepa, Detroit: Wayne State University Press.
- Tomaszewska G.B., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Vaz da Silva F., 2019, *Bridge Essay: Fairy-Tale Transformations* [w:] *A Companion to World Literature*, ed. K. Seigneurie, New York: Wiley.
- Wiśniewska-Kin M., 2013, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin M., 2020, *Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki*, „Forum Oświatowe” t. 32, nr 1.
- Zipes J., 2012, *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton New Jersey; Woodstock, Oxfordshire: Princeton University Press.
- Żuchowska W., 1992, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa: WSiP.

## Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad procesem nabywania kompetencji kulturowej przez dorosłych użytkowników języka. Uczestnictwo w owym procesie pozwoliło na poznanie studenckich strategii czytania baśni w relacji z obrazem – „rozrusznikiem wyobraźni”. Rozważania oparte na obserwacji uczestniczącej i badaniu w działaniu – sytuują w paradygmacie jakościowym. Interpretacje tekstów kultury formułowane przez kandydatów na nauczycieli są „wypadkową”: 1) wzorców uformowanych za pośrednictwem doświadczanej uprzednio tradycyjnej edukacji oraz 2) uczestnictwa w sytuacji edukacyjnej pobudzającej proces nadawania znaczeń.

### Słowa kluczowe

repcja baśni przez studentów, strategie wykorzystania baśni w edukacji wczesnoszkolnej, kandydaci na nauczycieli

### Summary

The aim of this article is to analyse the process of developing cultural competence by adult language users. Participation in this process allowed me to explore students' strategies of reading fairy tales in relation to the image – “the stimulator of imagination”. Based on participant observation and action research, I situated my research in the qualitative paradigm. The interpretations of cultural texts formulated by teacher candidates are the results of: 1) patterns formed through previously experienced traditional education and 2) participation in an educational situation that stimulates the process of meaning-making.

### Keywords

students' reception of fairy tales, strategies for using fairy tales in early childhood education, teacher candidates