

*Magdalena Kaliszewska-Henczel,
Joanna Szewczyk-Kowalczyk,
Aleksandra Prokopczyk, Wiktoria Rudzińska,
Maria Grabowska, Klara Kawka,
Martyna Pirek, Zuzanna Śmiałkowska*
Uniwersytet Łódzki

<https://doi.org/10.26881/ae.2025.22.03>

Karty „ACoTo?”. Od pomysłu do wdrożenia

Wprowadzenie

Współczesna edukacja coraz wyraźniej domaga się takich rozwiązań dydaktycznych, które nie redukują poznania do odtwarzania gotowych znaczeń, lecz otwierają przestrzeń interpretacji, negocjowania sensów i twórczego stawiania pytań. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają materiały wizualne, których funkcja nie ogranicza się do ilustrowania treści, ale polega na uruchamianiu myślenia, wyobraźni, dialogu. Książka obrazkowa oraz szerzej rozumiane teksty wizualne mogą wspierać rozwój kompetencji poznawczych, językowych, emocjonalnych i społecznych dziecka, zwłaszcza wtedy, gdy stają się przedmiotem wspólnego, dialogowego namysłu (Cackowska 2016; Dylak 2012). Obraz nie jest więc „dodatkiem” do edukacji, a staje się polem budowania znaczeń.

Tak rozumiana praca z obrazem spotyka się z ideą myślenia pytajnego ujmowanego jako zespół procesów poznawczych związanych z dostrzeganiem, formułowaniem i reformułowaniem pytań problemowych wyrastających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego (Szmidt 2022; Szmidt, Płóciennik 2020). Z tej perspektywy dziecko nie jest odbiorcą oczekującym wyjaśnienia świata, lecz podmiotem zdolnym do odkrywania problemów, budowania hipotez i przekraczania oczywistości. Perspektywę tę dopełnia narracyjne ujęcie doświadczenia, w którym człowiek porządkuje świat i własne przeżycia poprzez opowieść; narracja nie tylko organizuje sens, ale też współtworzy rzeczywistość społeczną i kulturową (Bruner 1991). W konsekwencji pytanie, obraz i opowieść można potraktować jako trzy ściśle splecione wymiary dziecięcego poznania.

Kluczowym dopełnieniem tej ramy pozostaje myśl alternatywna sytuująca edukację po stronie wyobraźni, możliwości i projektowania takich okazji, które nie zamykają dziecka w porządku reprodukcji, lecz otwierają je na „wszechświat możliwości”. Charakterystyczne dla tego ujęcia są kategorie prowokowania inwencji, projektowania okazji edukacyjnych i rozumienia nauczyciela jako imaginatora-prowokatora, a więc kogoś, kto nie tyle przekazuje gotowe sensory, ile stwarza warunki ich samodzielnego wytwarzania (Łukaszewicz 1994, 2002, 2020). Tę linię myślenia wzmacnia krytyka edukacji pozoru i infantylizacji, przypominająca, że dziecko nie potrzebuje uproszczonego, estetycznie „oswojonego” świata, lecz poważnego zaproszenia do interpretacji, rozmowy i współtworzenia znaczeń (Klus-Stańska 2013). W takim ujęciu edukacja staje się praktyką uruchamiania sensotwórczej aktywności dziecka: patrzenia, pytania, wyobrażania sobie i nadawania światu nowych znaczeń.

Powyższe ustalenia stały się fundamentem opracowania koncepcyjnego, technicznego przygotowania i praktycznej realizacji działań w projekcie Studenckiego Koła Naukowego (SKN) „ACoTo?” pt. „Opracowanie, zastosowanie i komercjalizacja innowacyjnych materiałów dydaktycznych do rozwijania dziecięcego myślenia twórczego i refleksyjnego”¹ (finansowanego w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”).

Perspektywa metodologiczna

Charakter tekstu jest rekonstrukcyjny, celem bowiem uczyniono rekonstrukcję założeń, procesu opracowania i pilotażowego wykorzystania otwartego materiału wizualno-narracyjnego oraz analizę doświadczeń z jego użycia w praktyce edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem napięć między projektowanym a rzeczywistym przebiegiem działań. Usytuowanie w paradygmacie jakościowym, w którym znaczenia traktowane są jako wytwarzane w interakcji, a zadaniem badacza staje się uchwycenie sposobów ich konstruowania w określonym kontekście społecznym i edukacyjnym (Sławecki 2012) – umożliwiło uchwycenie procesu powstawania materiału, sposobów użycia, reakcji uczestników oraz przesunięć znaczeniowych, które ujawniają się dopiero w działaniu.

Dla aktywności skryzalizowanych w ramach projektu istotne było: uznanie praktyki za źródło wiedzy, znaczenie krytycznej refleksji nad własnym działaniem, rola dokumentowania kolejnych etapów procesu oraz potrzeba konfrontowania

¹ Osoby zaangażowane w działania projektowe – studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, członkinie Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?”: Weronika Chojnacka, Maria Grabowska, Paulina Jakóbczak, Klara Kawka, Iga Lebkuchen, Oliwia Ostrowicz, Martyna Pirek, Aleksandra Prokopczyk, Katarzyna Rochowczyk, Wiktoria Rudzińska, Zuzanna Śmiałkowska, Anna Żurawska; opiekunki Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?”: Elżbieta Bednarska, Joanna Szewczyk-Kowalczyk, Magdalena Kaliszewska-Henczel.

własnych interpretacji z perspektywą innych uczestników (McNiff, Whitehead 2006). Najbliższe przedstawionemu w artykule przedsięwzięciu wydaje się ujęcie opisywane przez D. Urbaniak-Zajac i J. Piekarskiego jako perspektywa uczestnicząca i zorientowana na doskonalenie praktyki, w której to rekonstrukcja praktyki staje się zarazem formą przetwarzania i rozwijania wiedzy (Urbaniak-Zajac, Piekarski 2022). W projekcie cecha ta jest szczególnie wyraźna: uczestniczki to jednocześnie współautorki koncepcji obrazków, projektantki programu zajęć, prowadzące warsztaty i autorki refleksji powstałych po ich przeprowadzeniu. Na analizowany materiał mający charakter „bliski praktyce” składały się: 1. dokumentacja zawierająca założenia projektowe, w tym klasyfikacje obrazków i opisy zmian technicznych i plastycznych (rekonstrukcja powstawania materiału wizualno-narracyjnego); 2. koncepcje zajęć, na podstawie których uczestniczki przeprowadziły 20 godzin warsztatów w przedszkolach i szkołach podstawowych (rekonstrukcja planowania działań edukacyjnych); 3. materiały (nagrania audio, zdjęcia, notatki) zebrane w trakcie i bezpośrednio po realizacji warsztatów, w których studentki przyjęły rolę obserwaterek-jako-uczestniczek (Angrosino 2010); zebrany materiał obejmował zarówno rekonstrukcję działań i wypowiedzi dzieci, reakcje nauczycielek i interakcję z nimi, jak i wgląd w rzeczywistą realizację zaprojektowanych aktywności. Podejmowana przez uczestniczki projektu aktywność sprzyjała refleksji-w-działaniu i -nad-działaniem (Schön 1983), co odzwierciedlało się w bieżącym modyfikowaniu działań i późniejszym spojrzeniu na nie „z dystansu”.

Proces projektowania i pilotażu ujawnia się nie jako linearny ciąg uporządkowanych etapów, lecz jako praktyka stopniowo odsłaniającą własną złożoność. Jak zauważają M. Glenn, B. Sullivan, M. Roche i C. McDonagh, badanie własnej praktyki rzadko przebiega w sposób prosty i przewidywalny – „mess becomes the research” (Glenn i in. 2023). Za autorkami uznano, że korekty zaprojektowanych propozycji działań, przesunięcia znaczeń, rozbieżności między założeniem a realizacją oraz nieoczekiwane reakcje dzieci i nauczycielek nie stanowią zakłócenia działań, lecz konstruują materiał analityczny.

Od koncepcji do materiału wizualnego

Punktem wyjścia do realizacji projektu stała się technika obrazków dynamicznych E. Bednarskiej (p.v. Płóciennik) – opiekunki SKN i inicjatorki działań projektowych. Technika „oparta jest na zestawieniu obrazków, których treść nie jest do końca określona. Obrazki przedstawiają sceny z życia, przedmioty, zjawiska (...) przedstawione są zwykle w ruchu (dynamiczne), a ich prezentacji dokonano w sposób, który określa się jako zatrzymanie w kadrze” (Płóciennik 2009: 4–5). Funkcją obrazków jest rozwijanie wrażliwości i spostrzegania wzrokowego, inspirowanie dzieci do stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, prowokowanie do podejmowania twórczego działania w innych dziedzinach aktywności: plastyce,

muzyce, zajęciach teatralnych i ruchowych. Mogą stanowić źródła twórczych inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej i społecznej (Płóciennik 2010: 78–79). Koncepcja obrazków o nieoczywistym charakterze została przedstawiona społeczności SKN w ramach przygotowań do drugiej edycji konkursu „Kreatywni dla Przedszkola” organizowanego przez Wydawnictwo MAC, a autorki koncepcji pomocy dydaktycznej – studentka Wiktoria Rudzińska wraz z opiekunkami Koła otrzymały wyróżnienie kapituły konkursowej. Opisane doświadczenia umożliwiły skryształowanie założeń opisywanego w artykule projektu, który SKN „ACoTo?” realizowało w terminie 14.04.2025 – 14.04.2026.

Ostatecznie przygotowany materiał wizualny składa się z 20 obrazków bazowych oraz 30 obrazków uzupełniających. Obrazki bazowe zostały pomyślane jako otwarte pola działania: częściowo organizują przedstawioną sytuację, ale nie zamykają jej sensu. Obok miejsc bliskich codzienności dziecka, takich jak „Piaskownica”, „Warzywniak”, „Sala zabaw”, „Klasa”, „Zoo”, „Muzeum” czy „Teatr”, pojawiły się także przestrzenie bardziej nieoczywiste i wyobrazeniowe, jak „Jaskinia”, „Podwodny świat”, „Łódka”, „Akwarium”, „Tajemnicza polana” czy „Kosmos”. Obecne są również akcenty lokalne, np. „Koci szlak” i „Peron”, podkreślające łódzki kontekst projektu. Wyizolowane obrazki uzupełniające można podzielić według dwóch porządków klasyfikacyjnych. Pierwszy ma charakter ontologiczny i obejmuje zwierzęta, ludzi i stworzenia humanoidalne, a także przedmioty, a więc odwołuje się do pytania o to, czym jest dany element w świecie przedstawionym (w ujęciu wspólnej interpretacji autorek). Drugi dotyczy statusu przedstawieniowego i różnicuje obrazki realistyczne oraz fantastyczne, a więc koncentruje się na tym, czy dany motyw mieści się w porządku codziennego doświadczenia, czy też go przekracza. Podziały w ramach tych klasyfikacji bywają jednak nieostre, co dobrze pokazuje charakter materiału: nieoczywistość i możliwość przekraczania granic między światem realnym a wyobrazeniowym (co oczywiście ujawnia się jeszcze wyraźniej w sytuacji użycia obrazków uzupełniających do dopełniania obrazków bazowych). Projektowanie wszystkich elementów wizualnych odbywało się w toku negocjacji znaczeń, autorki w ramach spotkań prezentowały szkice koncepcyjne, tworząc przestrzeń, w której poszczególne pomysły miały szansę wyewoluować, by jak najlepiej wpisywać się w założenia projektu.

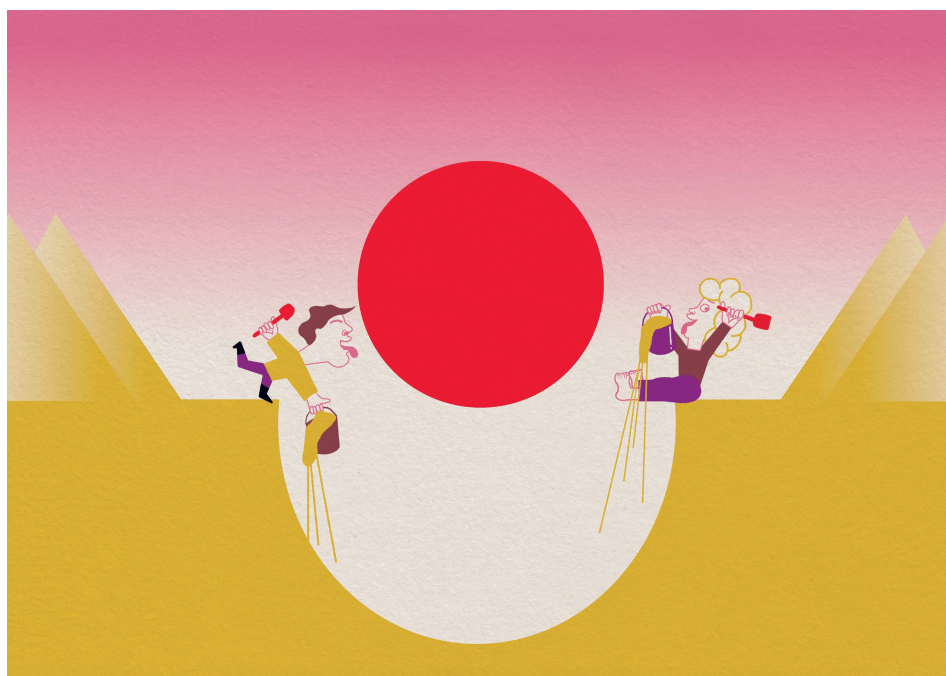
Rewizji poddawano również rozwiązania techniczne. Początkowo zakładano mocowanie elementów uzupełniających za pomocą rzepów, jednak rozwiązanie to odrzucono, ponieważ ograniczało swobodę rozmieszczania obrazków. Zastąpiono je mocowaniem magnetycznym: obrazki bazowe drukowano na folii stalowej, natomiast elementy uzupełniające – na folii magnetycznej. Rozważano także wykonanie elementów dwustronnych, tak aby awers i rewers obrazka uzupełniającego przedstawiały subtelnie odmienne warianty wizualne. Postaci i przedmioty mogły być ukazane jako zwrócone w przeciwnych kierunkach, wyrażające różne stany emocjonalne lub przyjmujące odmienne formy fizyczne. Autorkom zależało na umożliwieniu dzieciom modyfikowania kompozycji oraz dostosowywania

poszczególnych elementów do aktualnie rozwijanego pomysłu. Testy prototypu wykazały jednak niewystarczającą trwałość połączenia w przypadku dwustronnych obrazków uzupełniających. W konsekwencji zdecydowano się na formę jednostronną², która zapewniła optymalną stabilność mocowania elementów magnetycznych na obrazkach bazowych, a zarazem zwiększyła ich odporność na uszkodzenia podczas użytkowania. Pozostałością koncepcji dwustronności stały się jednak „pary” elementów przedstawianych w dwóch wariantach – policjanci i duchy o zróżnicowanej mimice, otwarty i zamknięty kuferek oraz jajko ukazane w stanie nienaruszonym i w momencie pęknięcia, z wyłaniającymi się ze środka oczami. Techniczną zmianą było również zwiększenie formatu obrazków bazowych z A4 do A3. Pozwoliło to podnieść funkcjonalność materiału podczas pracy grupowej. Większa plansza umożliwia dzieciom wspólne oglądanie ilustracji, prowadzenie rozmowy wokół obrazu oraz dokładanie elementów w sposób czytelny dla wszystkich uczestników. Z perspektywy późniejszego wykorzystania decyzja ta okazała się fundamentalna, ponieważ wzmacniała kolektywny, a nie indywidualny charakter pracy z materiałem.

Proces tworzenia ilustracji opierał się na współpracy zespołu projektowego z Martą Ignerską – cenioną graphiczką, uhonorowaną m.in. Bologna Ragazzi Award oraz nagrodą Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY. Na podstawie przygotowanych przez studentki szkiców i opisów obrazków artystka opracowała ich ostateczną formę. Przygotowując się do rozmów z ilustratorką, uczestniczki zapoznały się ze stylem, jakim posługuje się M. Ignerska, ze szczególnym uwzględnieniem rozwiązań graficznych wykorzystanych w publikacjach: *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane* (książka obrazkowa stanowiąca element pakietu materiałów przygotowanych w ramach projektu „Skuteczne zdziwienie”), *Atlas świata. Afryka, Wielkie marzenia, Babcia robi na drutach i Ferment w mieście*. Spośród wymienionych propozycji uczestniczki wskazały trzy pierwsze jako preferowaną podstawę wizualną projektowanych obrazków bazowych i uzupełniających. Zespół SKN analizował również rozwiązania dotyczące konkretnych elementów wizualnych (przezroczystości, elementów kolażu, kolorów, domknięcia kreski, integralności elementów twarzy – oczu i ust poza jej obrysem). W toku wspólnych ustaleń uczestniczki proponowały preferowane rozwiązania, pozostając w postawie otwartości na autorskie pomysły graphiczki. Dzięki zachowaniu oczu i ust w konturze twarzy przedstawione na obrazkach bazowych i uzupełniających postaci zostawiają przestrzeń do budowania poczucia „dziwności” również innym elementom zestawu. Istotnym rozwiązaniem formalnym proponowanym przez graphiczkę stało się wytworzenie ambiwalencji kierunkowej niektórych elementów.

² Na potrzeby badań pilotażowych udało się przygotować zwiększoną liczbę obrazków uzupełniających, każdy z nich w wersji podstawowej i w wersji lustrzanego odbicia. Takie zestawy przekazano również w ramach transferu społecznego przedszkolom i szkołom podstawowym, w których realizowano badania.

Odpowiednie uproszczenie konturu, symetryzacja wybranych partii oraz osłabienie jednoznacznych wskaźników „przodu” i „tyłu” pozwoliło na uzyskanie wrażenia nieoczywistej orientacji względem osi lewo–prawo. Opracowana warstwa wizualna została częściowo zredefiniowana, zanim przybrała ostateczny kształt. W toku ustaleń artystka zmieniła rozmieszczenie niektórych elementów przedstawionych na obrazkach bazowych, by uzyskać szersze przestrzenie „zapraszające” do dołożenia obrazków uzupełniających. Znaczej redefinicji uległa również karta „Muzeum”, która w ostatecznej wersji odwołuje się do sztuki nowoczesnej. Warstwa wizualna stała się tym samym bezpośrednim odzwierciedleniem założeń merytorycznych projektu, zachowując przy tym unikalny, autorski charakter.



Ilustracja 1. Karta „Piaskownica” – jeden z 20 obrazków bazowych wchodzących w skład zestawu „ACoTo?”

Projektując działania

Kolejnym etapem stało się opracowanie sposobów pracy z przygotowanym materiałem wizualnym, które pozwalały włączyć go w realne działania dydaktyczne skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uczestniczki projektu miały możliwość samodzielnie nawiązać współpracę z wybranymi placówkami, co wzmacniało poczucie sprawstwa i świadomości transformowania

wybranego środowiska edukacyjnego. Nawiązanie współpracy, rozmowa i przedstawienie założeń projektowych dyrektorkom i nauczycielkom przedszkoli i szkół podstawowych stanowiło jeden z elementów wzmacniających poczucie odpowiedzialności za prowadzone działania. Ostatecznie badania pilotażowe realizowano w: Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego, Przedszkolu Miejskim nr 151 w Łodzi, Przedszkolu Pracownia Edukacyjna, Przedszkolu Kids & Co – oddział w Łodzi, Szkole Podstawowej Łódzkiego Towarzystwa Oświatowego, Szkole Podstawowej nr 3 w Pabianicach, Szkole Podstawowej nr 5 w Łasku.

Zaprojektowane działania, dla których punktem wyjścia był jeden obrazek bazowy, cechowała powtarzalna struktura, niezależnie od tego, czy zajęcia były prowadzone w przedszkolu, czy w szkole podstawowej. Niemal wszystkie propozycje działań rozpoczynały się od ekspozycji obrazka bazowego i rozmowy wstępnej. Formuła ta powracała bardzo wyraźnie w kolejnych opisach: „Zajęcia rozpoczynamy od pokazania obrazka bazowego” („Przychodnia”, „Sala zabaw”, „Zoo”, „Łódka”, „Książka”, „Sen”, „Piaskownica”, „Szkola”, „Kosmos”), a w przypadku „Peronu” przyjęła nieco rozszerzoną formę poprzedzoną rozmową o podróży pociągami. Punktem wyjścia było zatem uważne wejście w świat przedstawiony. Rusztowania działań łączy również etap formułowania pytań („Co widzicie na obrazku?”, „Co was dziwi na obrazku?”, „Co jest dziwnego w tym obrazku?”, „Co was na nim zaskakuje?”, „Czego chcielibyście się dowiedzieć o tym obrazku?”). Niezależnie od obrazka bazowego punktem wspólnym było budowanie sytuacji opartej na pytaniach, niedookreśleniu i interpretacji, a nie na oczekiwaniu ze strony dzieci jednej poprawnej odpowiedzi (czy dążenia do wyartykułowania konkretnych interpretacji).

Wprowadzanie obrazków uzupełniających jako narzędzia działania na obrazku bazowym mogło przebiegać w różny sposób: uczestnicy mogli wybierać je dowolnie, kierować się określonymi kryteriami lub dokonywać wyboru w drodze losowania. Niezależnie od przyjętego wariantu wspólnym elementem była konieczność uzasadnienia dokonanego wyboru. W propozycjach aktywności zaznaczano, że uczestnicy „argumentują, dlaczego taki obrazek wybrali i jak on zmienił obrazek bazowy”, po dołożeniu elementu odpowiadają na pytania: „co to zmienia?” i „dlaczego?”. Znaczącym podobieństwem jest również charakter zadań proponowanych na kolejnym etapie pracy. Od uzasadniania doboru poszczególnych obrazków uzupełniających zmierzano do konstruowania bardziej rozbudowanej aktywności werbalnej w oparciu o tematykę obrazka. We „Śnie” dzieci „układają historię na temat: Co mogło się przyśnić tej postaci?”, w „Piaskownicy” tworzą opowieść o tym, „jaki przedmiot został zakopany, w jaki sposób znalazł się on pod piaskiem i kto go odkopał”. Podobny charakter miały również niektóre działania twórcze proponowane poza samą planszą, np. dorysowywanie „rozszerzonego” świata: kosmosu, bajkowej krainy, peronu (w ostatnim przypadku ze szczególnym uwzględnieniem bohatera planszy i „przeniesienia” go do swojego projektu – aktywność plastyczna: „Mój dinozaur w mieście”). Niektóre obrazki bazowe miały wyzwać aktywność plastyczną inspirowaną detalem obrazka, np. przy obrazku „Szkola” uczestnicy

odpowiadają plastycznie na pytanie: „Czym może być litera A, skoro to nie jest litera A?”.

Propozycje aktywności inspirowane konkretnym obrazkiem łączyły zatem: prezentacja planszy bazowej jako punktu wyjścia, rozmowa oparta na pytaniach, manipulowanie obrazkami uzupełniającymi, uzasadnianie wyborów oraz budowanie różnego typu wypowiedzi, działania oparte na ekspresji twórczej. Różnią się one tematami i konkretnymi aktywnościami, ale opierają się na podobnej „matrycy”: od obserwacji, przez interpretację, do twórczego przekształcania świata.

Jak było „w działaniu”?

Materiał analityczny zebrany w trakcie trwania zajęć (notatki, nagrania, zdjęcia) i bezpośrednio po ich przeprowadzeniu (spisane refleksje, nagrania audio) pokazują, że otwarty zasób wizualno-narracyjny rzeczywiście uruchamiał aktywność dzieci, ale jednocześnie ujawniał liczne napięcia między projektowanym a rzeczywistym przebiegiem zajęć.

Pierwsza obserwacja dotyczyła zróżnicowania sposobów konstruowania znaczeń przez dzieci. Pojawiały się sytuacje, w których uczestnicy łączyli elementy w spójne historie, konstruowali zaskakujące sensy wykraczające poza bezpośrednio przedstawioną treść. Przykładem jest grupowa aktywność, w której powtarzający się motyw „linki” na różnych planszach został przez dzieci zinterpretowany jako wirus rozprzestrzeniający się po wszechświecie. Innym przykładem jest potraktowanie psa pojawiającego się najpierw na planszy „Klasa”, a później w „Kosmosie” jako tej samej postaci przenoszącej się między światami. Takie działania potwierdzają, że materiał rzeczywiście otwierał przestrzeń do tworzenia nowych relacji znaczeniowych i wspierał myślenie „ponad planszami”, a nie tylko wewnątrz pojedynczego kadru. Osoby prowadzące zajęcia w szkole zauważyły, że szczególnie dzieci starsze lokowały nowe elementy w sposób zgodny z ich „naturalnym” przeznaczeniem: ognisko pozostawało na ziemi, przedmioty nie otrzymywały typowo fantastycznych funkcji. Z drugiej strony – pojawiały się też interpretacje żartobliwe, wyłaniające się z zestawiania ze sobą obrazków uzupełniających (np. policjant lecący jak rakieta – ułożony w poziomie, z ogniskiem dołożonym u stóp – „turbodoładowaniem”). Materiał zatem nie tylko wyzwał opowieści o charakterze typowo fantastycznym, lecz także niekiedy stanowił okazję do budowania sensów w porządku codziennego doświadczenia.

Uczestniczki zauważyły, że dzieci wymagają wsparcia w realizacji zadań dotyczących projektowania dłuższych, spójnych wypowiedzi – przejścia od opisu (wymieniania elementów, wskazywania cech, komentowania pojedynczych fragmentów ilustracji) do konstruowania historii. W spostrzeżeniach osób prowadzących powracał wątek konieczności cyklicznego prowadzenia zajęć z materiałem, zwracania uwagi na różne elementy pojawiające się wypowiedziach dzieci: bohaterów, miejsca, akcję (następstwo zdarzeń).



Ilustracja 2. Rozwiązanie techniczne – obrazy bazowe w formacie A3 z elementami magnetycznymi przyjmują formę kart narracyjnych, dzięki którym odbiorcy mogą tworzyć *kamishibai*

Spostrzeżenia i reakcje dzieci okazywały się niekiedy krążyć wokół konkretnego elementu obrazu, wizualna dominanta potrafiła w sposób nieplanowany organizować uwagę dzieci, co było dla prowadzących swoistym sprawdzianem otwartości na poszczególne wątki. Na przykład intensywnie czerwone słońce z planszy „Piaskownica” stało się centralnym punktem interpretacji. Materiał wizualny w poszczególnych grupach może nie być więc „neutralnym polem”, w którym wszystkie elementy mają równy status. Część znaków może działać jak „magnesy percepcyjne”. Z perspektywy projektowej to cenne spostrzeżenie: kompozycja i siła wizualnego akcentu mogą inspirować przebieg aktywności działań dzieci.

Dla osób prowadzących zajęcia ważny okazał się również wątek dotyczący współpracy między dziećmi. W części sytuacji praca z materiałem uruchamiała bardzo intensywną, wspólną wymianę pomysłów na temat postrzegania danego obrazka bazowego i obrazków uzupełniających (czy to ogromne akwarium z człowiekiem-nurkiem, czy to akwarium z „mininurkiem”; dlaczego on jest mały?; czym jest kolorowa kula?). Uzupełnianie wypowiedzi dotyczyło również wątków związanych z aktualną wiedzą dzieci, np. przy rozmowie na temat obrazka „Zoo”, kiedy jedna z dziewczynek stwierdziła, że małpa może być człowiekiem (odnosząc się do ewolucji gatunków) i dzieci rozmawiały później na ten temat. Tego rodzaju epizody pokazują, że materiał był zdolny prowokować nie tylko interpretacje indywidualne, ale też wymianę informacji z zakresu wiedzy – np. przyrodniczej. Jednocześnie wysoki poziom zaangażowania grupy skłaniał prowadzące do bieżącego modyfikowania zaplanowanej wcześniej struktury zajęć. Studentki piszą wprost, że duża liczba pomysłów sprawiała, że dostosowywały czas trwania poszczególnych aktywności (a część z nich planowała ich realizację na kolejnych zajęciach) – aby stworzyć przestrzeń swobodnej wypowiedzi wszystkim chcącym się zaangażować dzieciom.



Ilustracja 3. Po lewej: fragment karty „Koci szlak”; po prawej: karta „Sen”

Istotnym wątkiem w refleksjach stała się rola nauczycielek, w obecności których prowadzono warsztaty. Z perspektywy prowadzących nie były one tylko osobami „zapraszającymi” na zajęcia, ich rola niekiedy nie była wyłącznie organizacyjna. Część nauczycieli aktywnie włączała się w działania, dopowiadała, zadawała pytania, niekiedy porządkowała wypowiedzi (wskazując podobne punkty widzenia poszczególnych dzieci), zachęcała do myślenia z innej perspektywy. W ich

wypowiedziach materiał był odbierany jako funkcjonalny i obiecujący: „to daje dużo możliwości pracy”, „można by to wykorzystać na różne sposoby”, „widzę, że to ma sensowną ciągłość do wykorzystania na wielu zajęciach” (również jako potencjalnej aktywności twórczej nauczycieli, którzy mogliby tworzyć opowieści dedykowane relaksacji i wyciszeniu grupy, co zostało zauważone w odniesieniu do części obrazków). Deklarowano chęć wykorzystania zestawu we własnej praktyce (choć były również głosy bardziej zdystansowane, ujawniające trudność w przekroczeniu własnych preferencji estetycznych). To wskazuje, że obrazki mogą stać się rzeczywistym impulsem do refleksji pedagogicznej praktyków (choć nie tylko dotyczącej praktyki, lecz również postaw i paradygmatów dydaktyki, w jakich nauczyciele sytuują sami siebie).

W stronę dalszego ciągu

Rekonstrukcja założeń i realizacji projektu Studenckiego Koła Naukowego „ACoTo?” pozwala spojrzeć na opracowany zestaw obrazków nie tylko jako na pomoc dydaktyczną, ale też jako na próbę praktycznego przełożenia rozumienia procesu uczenia się, myślenia pytalnego oraz alfabetyzacji wizualnej. Materiał od początku został pomyślany jako struktura otwarta, niedopowiedziana, w której dziecko nie odtwarza gotowego sensu, lecz współtworzy go poprzez pytania, wybory i uzasadnienia. Doświadczenia z pilotażu pokazały, że przełożenie idei na praktykę nie sprowadza się do prostego wdrożenia założeń projektu. To właśnie w działaniu ujawniły się napięcia: między opisem a opowieścią, między swobodą a strukturą, między potencjałem materiału a warunkami jego użycia.

Pierwsze z tych napięć dotyczyło przechodzenia od prostego rozpoznawania i nazywania elementów ilustracji do samodzielnego konstruowania spójnej opowieści. Sam kontakt z materiałem o otwartej strukturze nie prowadzi automatycznie do powstania rozbudowanej wypowiedzi, ponieważ znaczenia nie są przez dziecko jedynie odczytywane, lecz stopniowo budowane na podstawie wcześniejszych doświadczeń, zasobów językowych, emocji i sposobów rozumienia sytuacji. Proces ten wymaga elastycznego wsparcia ze strony nauczyciela, którego rolą jest tworzenie poznawczego i językowego rusztowania, organizowanie warunków pracy pozwalających przekształcać pojedyncze spostrzeżenia w wypowiedź o charakterze opowiadania. W praktyce oznacza to rozpoczynanie od pytań o dostrzegalne elementy obrazu, a następnie kierowanie uwagi dziecka ku relacjom między nimi: temu, co mogło wydarzyć się wcześniej, co może nastąpić później, czego chcą bohaterowie, co czują, z jakiego powodu działają w określony sposób i jak sytuacja mogłaby wyglądać z perspektywy innej postaci. Pomocne może być także zachęcanie do porównywania alternatywnych wersji zdarzeń, wskazywania ich możliwych przyczyn i konsekwencji oraz uzasadniania wyboru określonego przebiegu historii. Dopiero na tej podstawie możliwe staje się porządkowanie narracji

wokół bohatera, problemu, następstwa wydarzeń, punktu zwrotnego i zakończenia. Tak rozumiana struktura nie ogranicza swobody dziecka, lecz poszerza jego możliwości samodzielnego myślenia i wypowiadania się. Wsparcie powinno być przy tym stopniowo wycofywane: od pytań ukierunkowanych na relacje czasowe, przestrzenne, przyczynowe i emocjonalne ku pytaniom bardziej otwartym. Nie mogą one jednak tworzyć ukrytego scenariusza prowadzącego do oczekiwanej przez nauczyciela interpretacji. O wartości wypowiedzi świadczą przede wszystkim jej wewnętrzna spójność, dostrzeganie zależności oraz gotowość dziecka do uzasadniania i modyfikowania własnego stanowiska.

Drugie napięcie – między swobodą a strukturą – odnosi się również do roli nauczyciela. Jego zadaniem jest takie organizowanie aktywności, aby każde dziecko miało realną możliwość uczestniczenia w tworzeniu i uzgadnianiu znaczeń. Wymaga to uważnego obserwowania przebiegu współpracy, sposobu podziału ról i dostępu poszczególnych dzieci do wypowiedzi, a w razie potrzeby elastycznego modyfikowania warunków pracy. Wsparcie powinno być szczególnie dostępne dla dzieci, które mają trudności z włączeniem się w działanie, formułowaniem własnych pomysłów lub współpracą z grupą.

Praca nauczycieli z materiałami niedomkniętymi nie powinna być ujmowana jako przekazywanie gotowych sposobów ich wykorzystania, lecz jako proces wspólnego rozpoznawania możliwości, napięć i znaczeń pojawiających się w praktyce. Wymaga ona refleksji nad własnymi przekonaniami dotyczącymi wiedzy, uczenia się i roli dorosłego, zwłaszcza nad tendencją do uprzywilejowywania jednej interpretacji lub przejmowania kontroli nad przebiegiem aktywności. M. Glenn i in. (2023) wskazują na znaczenie kwestionowania utrwalonych schematów, dialogu z innymi oraz konfrontowania własnych odczytań z perspektywą uczestników. Taką linię programową przyjmuje również *ACoTo? Wędrownik*, pomyślany nie jako zbiór gotowych scenariuszy, lecz jako zaproszenie do poszukiwania własnych sposobów pracy z materiałem wizualnym oraz refleksji nad rolą dorosłego towarzyszącego dziecięcemu konstruowaniu znaczeń (Szewczyk-Kowalczyk, Kaliszewska-Henczel 2026). Rozwój praktyki może zatem opierać się na warsztatowym doświadczaniu niejednoznacznych materiałów, koleżeńskej obserwacji, wspólnej analizie zapisów zajęć, pytań i reakcji nauczyciela, a także na dokumentowaniu zmian zachodzących w sposobie rozumienia dziecięcych działań. Istotne jest przy tym tworzenie przestrzeni do współuczestnictwa, w której niepewność, cisza, zmiana kierunku rozmowy i nieprzewidywalność rezultatów są traktowane nie jako zakłócenia, lecz jako znaczące elementy procesu.

Analizie warto poddawać zwłaszcza to, czy pytania nauczyciela rzeczywiście otwierają przestrzeń myślenia, czy jedynie pozornie pozostają otwarte. Rozróżnianie pytań służących opisowi, ustalaniu relacji, przewidywaniu, przyjmowaniu perspektywy, argumentowaniu i metarefleksji nie powinno jednak tworzyć kolejnego schematu postępowania, lecz zwiększać świadomość konsekwencji własnych interwencji. Nauczyciel powinien umieć zarówno wesprzeć dziecko pozostające na

poziomie prostego opisu, jak i wycofać się wtedy, gdy samodzielnie rozwija ono własny tok interpretacyjny.

Dalszy rozwój projektu powinien zatem zmierzać nie tyle do katalogowania „właściwych” odczytań, ile do rozpoznawania możliwych tropów, które mogą inspirować dialogiczne i odkrywcze działania bez ograniczania wieloznaczności materiału. Budowanie strategii, które nie redukują materiału do roli pomocy wizualnej, lecz czynią z niego rzeczywisty element dialogowej i twórczej praktyki wspierającej dziecięce myślenie oraz rozwój języka, wiąże się jednak z koniecznością wglądu we własne rozumienie przestrzeni edukacyjnej i statusu dziecka.

Literatura

- Angrosino M., 2010, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner J.S., 1991, *The narrative construction of reality*, „Critical Inquiry”, nr 1 (18), s. 1–21.
- Cackowska M., 2016, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (33), s. 102–112.
- Dylak S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] Skrzydlewski W., Dylak S. (red.) *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, Rzeszów: PTTiM, s. 41–57.
- Glenn M., Sullivan B., Roche M., McDonagh C., 2023, *Action research for the classroom*, Londyn: Taylor & Francis.
- Klus-Stańska D., 2013, *Edukacja w kontekście kultury wizualnej: Wychowanie czy infantylicyzacja?*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lipczyńska-Gil M., Ignerska M., 2023, *Ferment w mieście*, Warszawa: Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Łukaszewicz R.M., 1994, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz R.M., 2002, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz R.M., 2020, *Edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii – która edukacja i jaka?*, [w:] Madalińska-Michalak J., Wiłkomirska A. (red.) *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 98–115.
- McNiff J., Whitehead J., 2006, *All You Need to Know about Action Research*, London: Sage.
- Orlev U., 2009, *Babcia robi na drutach* [il. Marta Ignerska], Warszawa: Wytwórnia.
- Plóciennik E., 2009, *Zabawy z wyobraźnią*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Plóciennik E., 2010, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka – weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Preibisz-Wala K., Deskur M., Ignerska M., 2009, *Atlas Świata. Afryka*, Warszawa: LektorKlett.
- Schön D.A., 1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nowy Jork: Basic Books.

- Sławecki B., 2012, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] Jemieliński D. (red.) *Badania jakościowe*, t. 1, *Podejścia i teorie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szewczyk-Kowalczyk J., Kaliszewska-Henczel M. (red.), 2026, *ACoTo? Wędrownik*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt K.J., 2022, *Dziecko odkrywca twórczych problemów i pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 3 (17), s. 11–26.
- Szmidt K.J., Płóciennik E., 2020, *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., 2022, *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy – wybrane zagadnienia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wechterowicz P., Ignerska M., 2008, *Wielkie marzenia*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wiśniewska-Kin M., Ignerska M., 2020, *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Streszczenie

Celem artykułu jest rekonstrukcja procesu opracowania i pilotażowego wykorzystania otwartego materiału wizualno-narracyjnego przygotowanego jako narzędzie wspierające dziecięce myślenie twórcze i refleksyjne. Rozważania osadzone w perspektywie konstruktywistycznej, koncepcji myślenia pytajnego oraz alfabetyzacji wizualnej. Analizę przeprowadzono w paradygmacie jakościowym, wykorzystując rekonstrukcję praktyki i obserwację uczestniczącą. Materiał badawczy obejmował dokumentację projektową, propozycje aktywności warsztatowych, notatki, nagrania audio oraz fotografie zgromadzone podczas pilotażu prowadzonego w przedszkolach i szkołach podstawowych. Opracowany materiał uruchamia aktywność interpretacyjną dzieci, sprzyja stawianiu pytań, podejmowaniu różnorodnych aktywności werbalnych oraz negocjowaniu znaczeń, a zarazem ujawnia napięcia między założeniami projektu a przebiegiem działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe

alfabetyzacja wizualna, perspektywa uczestnicząca, myślenie twórcze, myślenie pytajne, książka obrazkowa

Summary

The ‘ACoTo?’ cards. From the idea to implementation

The article aims to reconstruct the process of developing and pilot-testing an open-ended visual-narrative resource designed to support children's creative and reflective thinking. The discussion is grounded in a constructivist perspective, the concept of inquiry-oriented thinking, and visual literacy. The analysis was conducted within a qualitative paradigm, drawing on practice reconstruction and participant observation. The research material included project documentation, proposed workshop activities, notes, audio recordings, and photographs collected during pilot sessions conducted in preschools and primary schools. The resource stimulates children's interpretive activity, encourages them to formulate

questions, engage in various forms of verbal activity, and negotiate meanings, while also revealing tensions between the project's assumptions and the actual course of educational activities.

Keywords

visual literacy, participatory perspective, creative thinking, questioning thinking, picturebook