

**Monika Wiśniewska-Kin**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.04>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monika.kin@uni.lodz.pl

## **O rozumiejąco-przeżyciowym podejściu do nauki czytania i pisania (na przykładzie strategii „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie”)**

### **Summary**

#### **On an understanding and experiential approach to literacy learning (using the “Effective astonishment. Triggered thinking” strategy as an example)**

In this article, I discuss the results of qualitative research of an implementation nature. The implementation of the educational project “Effective astonishment”. Learning to read triggers thinking began in the 2018/2019 school year in a metropolitan environment. Research on children’s learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing, was conducted in a group of five hundred 5–6-year-old children after the one-year implementation cycle was completed (in the 2021/2022 school year). I derive the key research category from Jerome Bruner’s learning by discovery. In my research, I adopted a didactic intervention model. I acted as a participant observer, while the research material came from participant observation. I focused my observation around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy instruction. I observed both the students’ activities and the effects of those activities. The findings revealed three categories of children’s learning: 1) by speaking (observing and experiencing linguistic behavior, elaboration – giving meaning to memories, generation – creating lasting memories, learning by questioning – formulating questions that are important from the child’s perspective, listening and exchanging ideas and opinions); 2) perceptual learning (using body intelligence, making analogies); and 3) learning by doing (creating model examples, contrasting cases. Capturing key information, producing. Building interest and practical knowledge, visualizing. inventing the structure of complex information, imaginative play. developing cognitive control).

**Keywords:** implementation project, learning to read and write, learning strategies, learning through discovery, effective astonishment

**Słowa kluczowe:** projekt wdrożeniowy, nauka czytania i pisania, strategie uczenia się, uczenie się przez odkrywanie, skuteczne zdziwienie

Realizowany w latach 2020–2023 projekt „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” ma charakter naukowo-badawczy i wdrożeniowy o zasięgu krajowym i międzynarodowym<sup>1</sup>. Skonstruowany model uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania nawiązuje do najnowszych osiągnięć: językoznawstwa kognitywnego, psychologii poznawczej i pedagogiki konstruktywistycznej. Przełamując metodyczną tradycję rozumienia i realizacji nauki czytania i pisania w ramach działań szkolnych, sięga do najnowszych teorii dziecięcego myślenia i mechanizmów jego rozwoju oraz związków między myślą, słowem, obrazem a ciałem. Projekt umożliwia dzieciom w wieku przedszkolnym pełne wejście w kulturę i przeżycie, a nie jedynie rozpoznanie wybranych aspektów językowych w zakresie identyfikacji fonemów i grafemów. W procesie rozpoznawania obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery zostają zaangażowane dziecięce emocje, wrażenia zmysłowe i doznania cielesne. Nauka czytania staje się w ten sposób przestrzenią głębokiego przeżywania. Znaczenie podjętej problematyki podkreślają międzynarodowe i krajowe nagrody i wyróżnienia.

Uzasadnienia teoretyczne dla badań w tym obszarze znalazłam w podejściu kognitywistycznym. Dla kognitywistów głównym przedmiotem badań jest poznanie rzeczywistości przez człowieka i tworzenie w jego umyśle wiedzy „przechowywanej” w różnej postaci: wiedzy, do której mamy bezpośredni dostęp i którą możemy słownie przywołać, „wiedzy naszego ciała”, a także wiedzy ukrytej, nieuświadomionej (jak choćby wiedza, jak wpadać na nowe pomysły i wymyślać nowe rzeczy) (Klus-Stańska 2018: 133). Wiedza nie jest dana, nie służy formułowaniu praw pomocnych w kontrolowaniu i przewidywaniu zjawisk, ale jest kreacją ludzkiego umysłu, służy interpretacji i tworzeniu znaczeń (Anusiewicz i in. 2000: 12–15).

Umysłowy obraz świata jest według kognitywistów zawsze konstruowany, nie tylko rejestruje cechy obiektywnie przypisywane rzeczywistości desygnatowi nazwy, ale też mentalne wyobrażenia tego przedmiotu w świadomości użytkowników języka. Stopniowe i subiektywne otwieranie się znaczeń dokonuje się w wyniku indywidualnie doświadczanego kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Prawda jest uczłowieczona, zatem z założenia nie musi mieć statusu prawdy obiektywnej. Powstaje w trybie intersubiektywnego postępowania interpretacyjnego. Dotyczy bowiem ludzkiej aktywności poznawczej – z natury naznaczonej subiektywizmem na poziomie semantyki i pragmatyki – która zawiera w sobie odmienne intencje podmiotów, różne punkty widzenia i perspektywy, postawy i wyznawane wartości, a także różnorakie sposoby kategoryzacji w ustalaniu znaczeń (Miles, Huberman 2000; Piekarski 2006; Urbaniak-Zajac 2009). Rzeczywistość ludzka nie jest więc jednowymiarowa, dopomina się powoływania struktur polifonicznych. Badacz nie ma bezpośredniego dostępu do rzeczywistości, jest ona rozpoznawana zawsze za pośrednictwem wyrażanego głównie

---

<sup>1</sup> Działalność naukowa, której wyniki są przedmiotem wdrożenia, sprowadziła się do opracowania autorskich materiałów wdrożeniowych oraz *know-how* pod postacią szkoleń w środowiskach: lokalnym o zasięgu wojewódzkim, krajowym i międzynarodowym (udział w Targach Wynałazków i Innowacji Intarg (*International Invention and Innovation Show: Social innovation at the service of the common good*, 2020), udział w wystawie „Le immagini della fantasia” w Sarmede).

poprzez język kulturowego obrazu świata. Nie ma zatem jednej prawdziwej wykładni rozumienia danego fragmentu świata (Anusiewicz i in. 2000).

Namysł nad dydaktycznymi konsekwencjami konstruktywizmu rozpoczęłam od przemyślenia koncepcji dziecka i dzieciństwa oraz głównych założeń na temat procesu uczenia się. Przyjęłam, że strategie myślenia, wyjaśniania i zainteresowania dzieci należą nie tylko do sfery aktywności poznawczej, ale też emocjonalnej, motorycznej czy społecznej. Starłam się tak zaprojektować środowisko uczenia się, aby uaktywnić zarówno procesy poznawcze, jak i emocje. W badaniach jednoznacznie dowodzi się, że poznawcze i emocjonalne wymiary uczenia się są ze sobą nierozzerwalnie związane. Emocje wytwarzają zwiększony poziom pobudzenia, który zapowiada, że coś wymaga natychmiastowej uwagi. Emocje przygotowują też dzieci do szybkiej reakcji na jakies zdarzenie, wyzwalają motywacyjną energię umożliwiającą przejście do działania. Rezultatem jest zmiana przetwarzania pamięciowego, polegająca na lepszym zapamiętywaniu zdarzeń emocjonujących niż neutralnych (Dumont i in. (red.) 2013).

W projektowaniu sytuacji dydaktycznych najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka było dla mnie Brunerowskie **skuteczne zdziwienie** (Bruner 1966, 1971, 1978). Określenie Jerome'a S. Brunera odnosi się do pewnego aktu czy też stanu, który powstaje jako rezultat gotowości do działania (dziecko chce coś zrobić), połączonej z myśleniem i pracą wyobraźni (wyszukuje w pamięci, konstruuje wiedzę osobistą), i uaktywnionej dzięki czynnikowi emotywnemu (to, co robi, musi być dla niego ważne i ciekawe). Akt skutecznego zdziwienia najczęściej wyraża się w języku formułą: „Aha, więc to jest to”.

Dzieci wykazywały gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń. Doświadczając konfliktu poznawczego, zaczynały zadawać pytania, przez co uruchamiały mechanizm ciekawości, a ciekawość stymulowała mózgowy układ nagrody i pamięci; dzieci chciały poznać odpowiedź na postawione pytania.

Działania, które dzieci podejmowały, angażowały ich myślenie niedosłowne i nieodtwórcze (dzieci wkraczały w świat dźwięków i symboli graficznych oraz wizualnych). Założyłam, że poznawanie świata głosek i liter powiązane z działaniem, w którym indywidualna ekspresja jest aktem przybliżania się do procesu czytania i pisanania, da dzieciom szansę na autentyczne zaciekawienie czytaniem i pisananiem. W projekcie uaktywniamy zarówno: dziecięce działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenną. Ważne są również: rozpoznawanie wzrokowe, obrazowe przedstawienie, zdolność porównywania i wydobywania różnic, a także rozumowanie abstrakcyjne z kluczową rolą języka (dzieci uczą się enaktywnie, ikonicznie, symbolicznie).

W wielokierunkowym, z założenia otwartym sposobie postępowania, w którym istotne znaczenie przypisuje się zorganizowaniu problemowej sytuacji dydaktycznej w ramach zdarzeń krytycznych, stanowiących moment zwrotny w rozwoju dziecka (Tripp 1996), akcent położyłam na negocjacje i wymianę myśli między wychowawcą a dzieckiem oraz rówieśnikami. W procesie budowania rusztowania (*scaffolding*) szczególnie znaczenie mają: budzenie skutecznego zdziwienia, zaciekawienia, zadawanie otwartych pytań, respektowanie

pomysłów dzieci i ich strategii myślenia, wyjaśniania i interpretowania, uważne słuchanie argumentów dzieci i zostawianie czasu na ich myślenie intuicyjne, wskazywanie zaskakujących problemów do przemyślenia i podejmowania różnych próbnych działań (Klus-Stańska 2018: 156). Obcowanie z „narzędziami kulturowymi” (wizualizacjami graficznymi, tekstami, klockami konstrukcyjnymi, gramami planszowymi) było dla dzieci autentycznym doświadczeniem wspomagającym wielostronnie rozwój ich zdolności poznawczych.

Odwołując się do jednego z najdonioślejszych twierdzeń J. Brunera (1978: 773–774): nie ma wiedzy zbyt „trudnej” dla dziecka, pod warunkiem że znajdziemy odpowiednią metodę, nie tyle wstrzymywałam się z zagadnieniami traktowanymi jako zbyt trudne, ile raczej szukałam możliwości włączenia ich w obszar zainteresowań dzieci. Podejmując działanie oraz planując obserwację zachodzących procesów i ich konsekwencji, rozpoczęłam od aktywności, które w moim przekonaniu przyniosły oczekiwane pozytywne rezultaty, chociaż równie ważne były dla mnie niezamierzone efekty podjętego działania. Przyjęłam, że przy zachowaniu pewnych warunków w organizowaniu sytuacji dydaktycznej dzieci zdołają podjąć trud przekładania obrazów dźwiękowych głoski na obrazy graficzne litery. Oczywiście było dla mnie to, że konieczna jest zmiana mentalna nauczycieli odpowiedzialnych za proces wdrożenia nowego modelu nauki czytania i pisania. Ta sytuacja zmotywowała mnie do przeprowadzenia z nimi rozmów o istocie początkowej nauki czytania i pisania<sup>2</sup>.

Po pierwsze powszechnie przyjmuje się, że nauka czytania i pisania jest aktywnością czysto polonistyczną, związaną z rozpoznawaniem głosek i liter oraz procesami syntezy i analizy. Po drugie nauka czytania jest traktowana jako aktywność kognitywna. W procesie nauczania eksponuje się konieczność rozwijania dziecięcych umiejętności w zakresie identyfikacji głosek i liter, analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej oraz nauki pisania liter. Fragmentaryzujące myślenie o rozwoju dziecka powoduje, że w procesie poznawania głosek i liter nie bierze się pod uwagę dziecięcych emocji, motoryki, relacji społecznych, ekspresji dziecięcej. Po trzecie poznawanie liter jest traktowane jako aktywność odtwórcza – dzieci są konfrontowane ze znakami arbitralnymi, ustalonymi przez osoby dorosłe, zadaniem dzieci jest ich przyswojenie. Aspekt twórczy pisania, w polskiej metodyce podejmowany marginalnie, jest związany z bardziej zaawansowanymi umiejętnościami, jak chociażby umiejętność tworzenia prostych tekstów, natomiast nigdy z etapem rozpoznawania znaku graficznego. Po czwarte nauka czytania jest traktowana jako aktywność wymagająca pochodzącej z zewnątrz interwencji nauczycielskiej, sprowadzającej się do nieustannej kontroli nauczyciela, natychmiastowej reakcji na błędy.

Tymczasem w prowadzonych na świecie badaniach nad możliwymi sposobami organizacji przebiegu nauki czytania, jakością czytania, motywacją do jego podejmowania, czytelnictwem dzieci itd. wskazuje się, że jest to proces o zupełnie odmiennym charakterze. Po pierwsze proces czytania okazuje się holistyczny w odniesieniu do codziennego

<sup>2</sup> Problematyka dotycząca istoty początkowej nauki czytania i pisania została omówiona przez prof. D. Klus-Stańską na seminarium naukowym, które odbyło się na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego 28.11.2020 r.

postrzegania świata. Dziecko, poznając najbliższe środowisko, słyszy dźwięki, którym nadaje znaczenia, one są podstawą pewnych skojarzeń, rekonstrukcji obrazowych, dlatego można powiedzieć, że dziecko słyszy dźwięki niemal wszędzie i niemal we wszystkim. Jest nieustannie oswajane ze światem dźwięków.

Po drugie jest to proces holistyczny w odniesieniu do funkcjonowania dzieci. Niewątpliwie poznawanie głosek i liter wyprowadzone jest ze sfery intelektualnej powiązanej ze sferą emocjonalną, wyobrażeniową, ruchową i społeczną. Dźwięki i litery dzieci poznają w interakcji społecznej. Dziecko zatem nie tyle poznaje litery, ile raczej przeżywa je całym sobą.

Po trzecie poznawanie liter jest procesem twórczym. Im bardziej powiązemy poznawanie liter z działalnością twórczą dzieci, z rozwiązywaniem problemów, tym głębsze staje się dynamiczne czytanie wyzwalające dodatkowe aktywności dzieci. Nauka czytania staje się narzędziem do pobudzania innych sfer aktywności dzieci: samodzielnego myślenia, rozwijania pamięci, rozwiązywania problemów, współdziałania z innymi itd. Poznawane twórczo obrazy: fonetyczny głoski i graficzny litery stają się impulsem twórczym dla dziecka w różnych obszarach jego aktywności. Proces uczenia się czytania jest głęboko zindywidualizowany. Przeżywanie znaków w indywidualny sposób pomaga je rozumieć, co stanowi doskonały grunt dla rozwijania zainteresowania czytaniem, polubienia czytania i ostatecznie czytania z przyzwyczajenia.

W zestawieniu w tabeli 1 zostały omówione różnice między obiektywistycznym a konstruktywistycznym modelem nauki czytania i pisania.

Opisany model uczenia się w kontekście nauki czytania i pisania, zainspirowany konstruktywizmem zapewnia dzieciom w wieku przedszkolnym możliwie pełną swobodę, decyzyjność i kontrolę poznawczą nad całością nauki czytania i pisania. Dziecięce zaciekanie wyzwalające motywacyjną energię do wykonywania zadań, wielość samodzielnych próbnych czynności oraz współpraca w zespole profilują proces uczenia się przez mówienie, uczenia się o charakterze percepcyjnym oraz uczenia się przez działanie i odkrywanie.

W artykule omawiam wyniki badań wdrożeniowych. Wdrożenie projektu edukacyjnego „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rozpoczęło się w roku szkolnym 2019/2020 w środowisku wielkomiejskim. Materiał badawczy jest zbierany sukcesywnie, po każdym roku wdrożenia. Badaniami objęte są dzieci 5–6-letnie z 10 łódzkich przedszkoli wdrażających nową strategię nauki czytania i pisania<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Przedszkola Miejskie nr: 7, 26, 39, 112, 114, 115, 164, 214, 218, 220.

Tabela 1. Obiektywistyczny vs konstruktywistyczny model nauki czytania i pisania

Model nauki czytania i pisania		
Obiektywistyczny		Konstruktywistyczny
Orientacja na tok metodycznego postępowania (niezmienna, powtarzalna, arbitralna) <sup>a</sup>		
<b>Nauczyciel</b>	<b>Uczeń</b>	<b>Nauczyciel</b>
Tworzy sytuację edukacyjną za pośrednictwem słowa	Przysłuchuje się, odpowiada na pytania nauczyciela, uaktywnia wiedzę osobistą	Tworzy sytuację edukacyjną za pośrednictwem słowa i obrazu (600 × 850 cm)
Eksponuje wyraz podstawowy	Przygląda się wyrazowi, identyfikuje litery, które zna, i te, których nie zna	Przeżywa i poznaje świat dźwięków zwiualizowanych, uaktywnia wiedzę osobistą Zatapia się w dźwiękach: naśladuje dźwięki natury: naturalne i sztuczne; dźwięki, za pomocą których mówiący wyraża uczucia i emocje; rozpoznaje w onomatopejach wybrane głoski <sup>b</sup> Typowa reakcja językowa: „Ale to dziwne, inne, ładne, brzydkie, co to jest?”
		Poszukuje powiązań między obrazem i tekstem Typowa reakcja językowa: „Aha, to ten dźwięk się ukrył, szukałem(-am) innego, myślałem(-am) o nim”
		Konfrontuje dziecięce wyobrażenie na temat obrazów dźwiękowych z tekstem

<sup>a</sup> Niezmienny tok metodycznego postępowania przy wprowadzeniu ponad 30 fonemów i grafemów prowadzi nieuchronnie do niekorzystnych skutków mentalnych zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela: podejmowane aktywności przestają być atrakcyjne.

<sup>b</sup> Nie narzucamy dźwięków. Przyjmujemy dwa kryteria aktywizowania dźwięków w dziecięcej świadomości: znaczenie dźwięku i jego realizacja artykulacyjna (ze względu na miejsce i sposób artykulacji dźwięku).

<p>Dokonyuje syntezy i analizy słuchowej wyrazu podstawowego</p>	<p>Powtarza po nauczycielu wybrane głoski, identyfikuje głoskę w różnych pozycjach<sup>c</sup> Ćwiczy syntezę i analizę sylabową wyrazów 2–3-sylabowych z podziałem na sylaby</p>	<p>Pracując na wyzwolonych zasobach energii motywacyjnej dzieci, proponuje treści językowe. Ma świadomość, że jest to najbardziej niewralgiczny moment zajęć: obciążający poznawczo i mało interesujący, ale jednocześnie niezwykle ważny w procesie czytania. Bez opanowania umiejętności syntezy i analizy dzieci nie opanują techniki czytania. W tym celu świadomie dobiera materiał językowy, tak aby zminimalizować dziecięce niepowodzenia spowodowane kontekstem wokalicznym w realizacji wybranych grup głosek Dokonyuje syntezy i analizy słuchowej celowo dobranych grup wyrazowych: 1. zbudowanych z głosek trwałych; 2. zbudowanych z głosek trwałych z wygłosową nietrwałą; 3. zbudowanych z głosek trwałych i nietrwałych nagłosowych i wygłosowych</p>	<p>Ćwiczy umiejętność poprawnej artykulacji głosek trwałych inietrwałych Doskonali umiejętność wydłużania głosek w sylabach i wyrazach Ćwiczy syntezę i analizę sylabową wyrazów 2–3-sylabowych z podziałem na sylaby i logotomy</p>
--	---	--	--

<sup>c</sup> Dzieci z zaburzonym słuchem fonematycznym nie mają możliwości, aby wykonać to zadanie. W sytuacji zdiagnozowanej trudności nauczyciel zazwyczaj wielokrotnie wydłuża dźwięk w pozycji nagłosowej wyrazu. Zniecierpliwienie nauczyciela i jego bezradność z powodu braku narzędzi do wywołania głosek oraz dezorientacja ucznia niekorzystnie wpływają na dalszy proces uczenia się. Negatywne emocje wytracają motywacyjną energię dzieci nie tylko do rozpoznawania głosek w wybranych miejscach wyrazu, ale niezwykle osłabiają dziecięce zainteresowanie procesem czytania, które zaczyna im się kojarzyć jedynie z nieudanymi próbami opanowania techniki czytania.



Tabela 1. cd.

Model nauki czytania i pisania		
Obiektywistyczny		Konstrukttywistyczny
Orientacja na aktywność dziecka (dynamiczna, nieprzewidywalna, uwewnętrzniona)		
Nauczyciel	Uczeń	Uczeń
Dokonyuje syntezy i analizy wzrokowej wyrazu podstawowego <sup>d</sup>	Łączy grafem z fonemem <sup>e</sup>	Rozpoznaje „mowę dłoni” <sup>f</sup> , uczy się gestów: związanych z ruchem, uwarunkowanych kulturowo i wskazujących na emocje <sup>g</sup> Rozwija pamięć fonetyczną i wzrokową: wiąże gest z dźwiękiem w trakcie gry planszowej (memory obrazkowe i literowe)

<sup>d</sup> Wyrazy podstawowe w tradycyjnym postępowaniu metodycznym podlegają tzw. obróbce technicznej, sprowadzającej się do rozłożenia ich na sylaby, ewentualnie logotomy, morfemy, fonemy. Wyraz traci znaczenie, staje się zlepkiem dźwięków. Nie wywołuje u dziecka ani przypominania swobodnego, ani ukierunkowanego, nie tworzy ścieżki do wywołania transferu międzymodalnego, nie jest hakiem pamięciowym.

<sup>e</sup> Dzieci z zaburzoną słuchem fonematycznym mimo znajomości liter nie identyfikują fonemu z grafemem, nie dokonują syntezy i analizy (markują znajomość wyrazu), nie potrafią przeczytać wyrazu mimo znajomości liter.

<sup>f</sup> Inspiracje w tym zakresie czerpałam z programu do nauki czytania i pisania w języku angielskim „Jolly Phonics”.

<sup>g</sup> Ten fragment zajęć jest dla dzieci niezwykle interesujący, świadczy o tym aktywność w trakcie zabawy swobodnej „w szkole”: dziecięcy nauczyciel zastąpił tablicę mową gestyczną. Dzieci w roli uczniów doskonale się bawią w rozpoznawanie niewerbalnych komunikatów. Co więcej, wdrożenie miejskie przeprowadzone w dziedzinie placówkach na terenie Łodzi ujawniło, że mowa gestyczna znacznie się przelożyła na wzrost dziecięcych umiejętności w zakresie łączenia grafemu z fonemem oraz syntezy i analizy głoskowo-sylabowej. Dotyczy to również dzieci z odroczonego obowiązkem szkolnym – po roku pracy z programem „Skuteczne zdziwienie” rozpoczęły edukację w klasie I.



Demonstruje nową literę drukowaną małą i wielką	Obserwuje grafemy	Nieobecne <sup>b</sup>	Nieobecne
Zastępuje literę kartonikiem w modelu głoskowym wyrazu podstawowego <sup>i</sup>	Obserwuje schemat okienkowy wyrazu, uczy się oznaczać samogłoski kolorem czerwonym, spółgłoski zaś kolorem niebieskim	Wzmacnia ślad pamięciowy głoski ilitery. Usprawnia pamięć fonetyczną i wzrokową dzieci. Zestawia obraz dźwiękowy głoski z obrazem graficznym litery (korzysta z kartoników ze znakami utrwalającymi mowę)	Wiąże dźwięk z jego ilustracją; w trakcie gry planszowej łączy „dźwiękoznałk” z „literakiem” (memory obrazkowe i literowe, „Sokole oko z gestami”, „Sokole oko z literami”, diagramy kolowe z gestami i literami, alfabet demonstracyjny)
Demonstruje literę pisaną w liniaturze i bez liniatury	Obserwuje grafemy	Stwarza dzieciom warunki do samodzielnego rozpoznawania cech dystyngtywnych litery, wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic między literami	Uczy się przez odkrywanie: zapisuje literę w modelu 2D oraz konstruuje literę z elementów prototypowych w modelu 3D Konstruuje z klocków literę, podejmując decyzję co do wyboru elementów konstrukcyjnych, w modelach przestrzennych „wyczuwa” drogę kreślenia litery, odkrywa, że z tych samych klocków można zbudować różne litery, doświadcza symetrii odbicia lustrzanego

<sup>b</sup> Zgodnie z doniesieniami europejskiego specjalisty w zakresie komunikacji wizualnej Adriana Frutigera majuskuła jest znacznie trudniejszą czcionką niż minuskuła. Na przykład stopień trudności kreślenia wielkiej litery A spada z 15 do 5 poziomu trudności przy małym pisaniu a. Jeszcze większa jest redukcja przy B – 21 poziom przy dużym i 5 przy małym. W związku z tymi rzetelnie prowadzonymi badaniami, aby zapewnić demokratyczny charakter nauki pisania, zdecydowałam się na wprowadzenie minuskuły, którą dzieci zapisują w przestrzeni 2D i konstruuja w przestrzeni 3D. Por. na ten temat: Frutiger (2015: 123).

<sup>i</sup> Zastąpienie litery kartonikiem w modelu głoskowym wyrazu podstawowego jest mylące w przypadku wyrazów, w których samogłoska wymawiana jest jak spółgłoska: auto, automat, kosmonauta, mozaika.

Tabela 1. cd.

Model nauki czytania i pisania	
Obiektywistyczny	Konstrukttywistyczny
Orientacja na tok metodycznego postępowania (niezmienna, powtarzalna, arbitralna)	
<b>Nauczyciel</b>	<b>Nauczyciel</b>
Uczy pisania litery	Stwarza dzieciom warunki do samodzielnego kreślenia drogi i kierunku w konturze litery (korzysta z przewodnika wdrożeniowego z opisem gier i zabaw)
<b>Uczeń</b>	<b>Uczeń</b>
Wielokrotnie kreśli litery, uwagę skupia na literze i elementach, które nie są komponentami litery	Uczy się przez działanie: kreśli litery w trakcie gier: „Literowe BINGO”, „TIC-TAC-TOE”, „Wysięg liter!”, „Liter rzudek – głoszek porządek” etc.
Uczy pisania wyrazów z nową literą	Uczy się przez działanie: kreśli litery w trakcie gier: „Znajdź literę!”, „Co na początku, co na końcu?”, „Odszukaj właściwą literę”, „Zakodowane wyrazy”
Czyta tekst z podręcznika	Podjeżdżuje próby odczytywania wyrazów, zyskuje świadomość czytania już po drugich zajęciach (czyta cztery wyrazy zbudowane z dwóch liter)
Zadaje ćwiczenia analityczno-syntetyczne z wykorzystaniem nowej litery	Wizualizuje ciąg dalszy historii o 22 dźwiękach w artystycznej książce obrazkowej <i>Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane</i> . W tym celu rozpoznaje dźwięki z otoczenia, wstępuje się w siebie, nadaje znaczenia dźwiękom

Źródło: opracowanie własne Autorki.

## Uczenie się przez mówienie

### *Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych*

Ten inicjalny etap zajęć jest szczególnie istotny dla całego procesu nauki czytania i pisania. Zjawiska głosowe wyraźnie rzutują na odbiór treści i intencji przekazów, „wpływają na nasze sądy o ludziach” (Sapir 1978: 72), głosowo można bowiem wyrazić „ocenę, sarkazm, zdziwienie, żal, skargę, strach, smutek, ostrzeżenie, żądanie; «po głosie» można poznać, że ktoś się z kimś droczy, kogoś parodiuje (naśladuje), że usiłuje coś przed kimś zataić, że się o coś z kimś sprzecza” (Boniecka 1997: 10).

W zaprojektowanych 22 zdarzeniach krytycznych dzieci rozpoczynają od przypominania sobie onomatopei, które wiążą z dźwiękami natury, naturalnymi i sztucznymi, rozpoznają dźwiękowe znaki ekspresji, które dotyczą aż 17 grup pojęciowych: radość (wesołość), smutek (żał), zadowolenie (satisfakcja), niezadowolenie (oburzenie), podziw (zachwyt), zniecierpliwienie, zdziwienie (zaskoczenie, zdumienie), strach (przestrach, lęk, przerażenie, obawa, trwoga, groza), ból, zwątpienie (rezygnacja, powątpiewanie, niedowierzenie, niepewność, bezradność), zniechęcenie (obojętność), niepewność (powątpiewanie, nieufność, niezdecydowanie), zakłopotanie, rozpacz, wzruszenie, ulga, zastanowienie się. Wywołane onomatopeje zostają wzmocnione gestami fonicznymi: związanymi z ruchami rąk, nóg, głowy, artykulatorów, ale też gestami uwarunkowanymi kulturowo i gestami wskazującymi na emocje. Doświadczając tych fonetycznych zachowań językowych, dzieci wydobywają dźwięki dla samej przyjemności wybrzmiewania, która sprawia im wiele radości: eksperymentują z artykulacją gardłową, drżącą, głosem z piersi, na przydechu, brzmieniem ze zwiększoną głośnością (crescendo), ucinają dźwięki lub je podwajają, tworząc dyftongi. Na własnej skórze czują, jak po ich ciele rozchodzą się dźwięki, jak wzdrygają się na myśl o dźwiękach, które źle im się kojarzą, a mimowolnie uśmiechają się, wydobywając dźwięki miłe. Uświadamiają sobie również, że czasami brakuje języka na wybrzmiewanie dźwięków, które słyszą w swojej głowie. Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych pomaga dzieciom zrozumieć, że zjawiska głosowe odgrywają istotną rolę w rozumieniu wypowiedzi mówionych<sup>4</sup>.

### *Elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom*

Wielokrotne powtarzanie głoski i wielokrotne przepisywanie litery pozwalają tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci, podczas gdy powiązanie nowych informacji z tym, co już wiemy, prowadzi do powstania trwałego wspomnienia. Uwzględniając ten mechanizm uczenia się, zrezygnowaliśmy z powtarzania dźwięków dla samego powtarzania oraz z przepisywania liter w liniaturze. Zadbaliśmy natomiast o to, aby dzieci, nadając znaczenia wspomnieniom, uaktywniały inne wspomnienia, a następnie je

<sup>4</sup> Ten obszar „Skutecznego zdziwienia” zostanie wzmocniony w przedstawieniu teatralnym *Zamieniam się słuch* w reż. Honoraty Mierzejewskiej-Mikoszy. Spektakl będzie wystawiany w Teatrze Pinokio w Łodzi.

wydobywały, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. Dzieci zazwyczaj uaktywniały przestrzenną pamięć sytuacji wyzwalającej skojarzenie z dźwiękiem oraz przestrzenną pamięć obrazów wizualnych liter zbudowanych z trójwymiarowych klocków. Rozpoczęły od przypominania swobodnego, z czasem uruchamiały przypominanie ukierunkowane, które wyzwało całe sekwencje skojarzeń: sytuacja wyzwalająca dźwięk – gest – głoska. Ta strategia okazała się szczególnie ważna dla dzieci mających trudności z identyfikacją fonemów w różnych pozycjach w wyrazie. Z sukcesem budowały z gestów modele wyrazów, wykazywały się w tym obszarze niezwykłą sprawnością.

### ***Generowanie – tworzenie trwałych wspomnień***

Generowanie jest techniką wydobywania treści z pamięci: zapamiętanie jednej rzeczy sprawia, że zapamiętanie kolejnej jest dla dzieci łatwiejsze. Nabywanie wspomnienia wzmacnia efekt powtórzeń rozłożonych w czasie, powtarzane wspomnienia stają się trwalsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć. Wzmacnianie śladu pamięciowego dokonuje się w wyniku powtarzania kumulatywnego: pamiętanie gestów wcześniejszych rezonuje z pamiętaniem gestów nowych (gest (sytuacja) zapamiętane + gest (sytuacja) aktywizowane).

Z reakcji językowych dzieci wynika, że ciąg 22 zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami – obrazami, uruchamia skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek i liter. Równie silną zewnętrzną wskazówką ukierunkowującą przypominanie jest wizualizacja gestu w książce obrazkowej oraz w grach karcianych (zwiększając siłę wspomnienia). Najsilniej utrwaliły się gestyczne reprezentacje głosek (ich znajomość udało się potwierdzić u niektórych dzieci po dwóch latach pracy). Wystarczy, że dzieciom pokazywałyśmy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), a w ich świadomości uaktywniało się wyobrażenie całej sytuacji związanej z dźwiękiem (wizualizacja, tekst, ilustracja gestu). Z obserwacji wynika, że w trakcie wydobywania treści z pamięci dzieciom zdarza się przechowywanie zarówno wyobrażeń poprawnych, jak i niepoprawnych (konstruując model graficzny litery, często zachowywały ślad pamięciowy litery poznanej wcześniej).

### ***Uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka***

Uczenie się przez pytanie stwarza kontekst nieustannego dociekania zamiast jednorazowych odpowiedzi. Odwołuje się do dwóch podstawowych mechanizmów wspierających uczenie się: 1) ciekawości i 2) odpowiadania na złożone pytania.

Ciekawość uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci, dzieci przez cały czas trwania procesu chciały poznać odpowiedzi na postawione pytania, niezwykle spontanicznie reagowały na informacje o nowej głosce i literze, często wyrażały zainteresowanie entuzjastycznym okrzykiem: „Kocham panią!”. Figuralne wizualizacje i teksty z książki obrazkowej doprowadziły do powstania „dziecięcej potrzeby, by wiedzieć”. Dzieci szukały

odpowiedzi na pytania „z życia wzięte”, podejmowały próby ich rozwiązania, zastanawiały się nad reakcjami i emocjami bohaterów opowiadań.

### ***Sluchanie oraz wymiana pomysłów i opinii***

Sluchanie oraz wymiana pomysłów i opinii są sednem wspólnego uczenia się, które przynosi korzyści także w zakresie motywacji i rozumienia obrazów dźwiękowych głoski i wizualnych litery. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, że dzieci nie „opowiadają” sobie, co widzą na planszy, ani nie zadają pytań innym dzieciom w celu sprawdzenia ich wiadomości, jak to czynią nauczyciele. Włączają się do rozmowy i wspólnie wypracowują swoją interpretację wizualizacji/tekstu; współpracują ze sobą, ale często też nie zgadzają się ze sobą, obśmiewają propozycje, które nie wpisują się w ich schemat poznawczy, często prowokują pytaniami, badając reakcje nauczyciela (elementy humorystyczne są programowo wpisane w działania projektowe). Uwspólniają myślenie: jedno dziecko podejmuje wątek, drugie rozwija go lub przekształca, inne znajduje dowody na to, aby podtrzymać tok myślenia lub obalić stanowisko, kolejne próbuje podsumować. Dzieci, słuchając oraz wymieniając się pomysłami i opiniami, próbują stworzyć wspólne rozumienie. Wydobywając dźwięk z wizualizacji, nie podajemy dzieciom dokładnej instrukcji, prosimy, aby poszukały dowodów na to, jakim dźwiękiem będziemy się zajmować, dzieci rozmawiają o wizualizacji w taki sposób, w jaki chcą. Uaktywniają strategię wydobywania dźwięku z pamięci – za pośrednictwem gestu, sytuacji, obrazu czy tekstu.

### **Uczenie się o charakterze percepcyjnym**

#### ***Wykorzystanie inteligencji ciała i tworzenia analogii***

Na początku nauki czytania i pisanía dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głoski i litery. Posługując się mową gestywną, materializują obrazy dźwiękowe głosek, naturalnie rozpoznają sposoby i miejsca artykulacji wybranych grup głosek. Dzieci uczą się myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata (wiążą dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi: uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto). Nie tylko oglądają znaki graficzne czy słuchają dźwięków, ale także je ucieleśniają. Ucieleśnione poznanie ułatwia dzieciom rozpoznawanie świata za pośrednictwem dotyku; dzieci nadają sens abstrakcyjnym pojęciom przez aktywność percepcyjno-motoryczną. Integracja międzysmysłowa umożliwiła dzieciom wiązanie reprezentacji słuchowych z reprezentacjami wzrokowymi. Na widok gestu dzieci uruchamiają znaczenia, które wiążą z dźwiękiem. Ucieleśniony składnik nie ginie, nawet kiedy przechodzimy do znaków i nie korzystamy już z rąk czy wyobraźni.

### ***Kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic***

Dziecięce próby kategoryzowania obrazów wizualnych liter sprowadzają się do wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic w trójwymiarowych modelach liter opartych na łuku i na kresce prostej. Tworzenie modelowych przykładów zmniejsza obciążenie poznawcze dzieci. Wypalone na klockach elementy prototypowe liter pozwalają dzieciom dostrzec cechy dystynktywne liter, w przeciwieństwie do liter pisanych, które utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (różnic jest tak wiele, że bardzo trudno dociec, które z nich są ważne). Dzieci zauważają, że z tych samych klocków mogą ułożyć różne litery, podejmują decyzje co do wyboru i układu klocków, mają możliwość przebudowania litery, odwrócenia jej w płaszczyźnie góra–dół, w układzie poziomym i pionowym, identyfikują litery przez dostrzeganie symetrii odbicia lustrzanego. Popełniają błędy i uczą się na nich, ponieważ dostrzegają rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym, co zrobić powinny. Celowy wysiłek nastawiony na reinterpretację reprezentacji przestrzennej może pomóc dzieciom przeorganizować to, co widzą.

### **Uczenie się przez działanie**

#### ***Wytwarzanie – budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej***

U podstaw wytwarzania leży motywacja, która w naturalny sposób wyzwała gotowość uczenia się. Naturalną potrzebą ludzką jest wytwarzanie i tworzenie siebie w świecie, czy to przez pomysły czy też wytwory. Największą satysfakcję daje dzieciom oglądanie owoców własnej pracy. Dzieci są zainteresowane modelami liter, które konstruują z klocków, oraz tworzeniem ciągu dalszego niedokończonych opowieści w artystycznej książce obrazkowej. Z czasem dzieci poszerzają krąg zainteresowań: zaczynają przygodę od zaangażowania i praktycznych sukcesów towarzyszących wytwarzaniu liter i dźwięków zmaterializowanych w postaci gestów i zwizualizowanych obrazów, a kończą na zainteresowaniu czytaniem i pisanem.

#### ***Wizualizacja***

Wizualizacja zmniejsza obciążenie związane z utrzymaniem w umyśle jednocześnie zbyt dużej dawki informacji. W trakcie tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie budują model umysłowy (wyobraźniowy) obrazu dźwiękowego głóske, uruchamiają ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe wpisują się w struktury pamięciowe. Wzrokowo szukają informacji, zamiast przeszukiwać własną pamięć. Samodzielnie podejmują decyzję, który wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, których wcześniej nie dostrzegały. Oglądając różne prace, przyjmują perspektywę innych rozmówców, zyskują nowe spojrzenie na zwizualizowany dźwięk i nowe myślenie o nim. Często zdarza się, że

podejmują próby wartościowania dźwięków: „Ten dźwięk jest miły, lubię go”; „Nie chcę pamiętać tego sygnału”; „Ten jest za głośny, a ten taki twardy”.

### ***Zabawa wyobrażeniowa***

Zabawa jest motywująca, a możliwość przekształcenia zajęć w zabawę zwiększa zaangażowanie. Proces uczenia się jest użyteczny także poza kontekstem zabawowym. A oprócz tego zabawa jest po prostu źródłem radości i może doskonale wspierać działania, o których wiemy, że wspomagają uczenie się. Zamiast odpytywać dzieci ze znajomości głosek i liter, proponujemy im zabawy z grami karcianymi i planszowymi z niebanalnym materiałem wizualnym (Kisiel 2020). Rozbudzają one emocjonalność i wartościowanie, otwierają na interpretacje humorystyczne, zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk (alfabet demonstracyjny), rozwijają pamięć wzrokową i słuchową (gra „Sokole oko z gestami/z literami”, memory literowo-głoskowe, diagramy kołowe).

### **Podsumowanie**

Zainicjowana refleksja urzeczywistniona w projekcie wdrożeniowym „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie (Červinková, Gołębiak (red.) 2010, 2013). Stanowiła przełom w moim rozumieniu i naukowym działaniu, zaktywizowała bowiem alternatywny schemat interpretacyjny dyskursu dziecięcego w przestrzeni edukacyjnej. Punkt wyjścia kolejnych zdarzeń edukacyjnych wyznaczały każdorazowo partykularne, ważne z perspektywy dziecięcej ujęcia wprowadzanej problematyki zogniskowanej wokół organizacji brzmieniowej tekstów. Ich analiza pozwoliła badać taki rodzaj myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny (odsłania dziecięce rozumienie, ocenianie i wartościowanie) i kreuje dziecięcy obraz świata dźwięków i liter. Interesowało mnie nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych i graficznych w dziecięcej świadomości. Założyłam, że w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, pisania i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, gdyż rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pierwotny „zapis interpretacyjny” z nich pochodzący często zostaje wdrukowany na stałe.

Uczestniczący sposób postrzegania świata doświadczanego ujawnił mi, jak ważne jest, aby dziecko odczuło, że czytanie, pisanie i mówienie wnoszą znaczące wartości do jego życia. Rozbudzanie dziecięcego myślenia niedosłownego, wyzwalanie entuzjazmu poznawczego i uwalnianie radości z uczenia się dają dziecku szansę na stanie się człowiekiem



świadomie czytającym i piszącym. Tylko wtedy, gdy dziecko jest gotowe bez przymusu pokonać techniczne i językowe trudności, by odkryć zawartą w nieznanym tekście tajemnicę, będzie gotowe do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisanym.

## Literatura

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M. (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Boniecka B. (1997), *Kształt dziecięcego słowa*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bruner J.S. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1971), *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Červinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Červinkova H., Gołębiak B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Scholar.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Frutiger A. (2015), *Człowiek i jego znaki*. Kraków, d2d.pl.
- Kisiel W. (2020), *Dźwiękoznaaki – literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Trans Humana.
- Piekarski J. (2006), *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa, PIW.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa, WSiP.
- Urbaniak-Zajac D. (2009), *O problemach towarzyszących badaniom jakościowym, „Problemy Wczesnej Edukacji”*, 2.