

**Monika Wiśniewska-Kin**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.09>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

monika.kin@uni.lodz.pl

## **Kiedy koniec wieńczy dzieło.**

### ***Skuteczne zdziwienie „w teatrze życia codziennego”***

#### **Summary**

##### **When the end crowns the work. *Effective astonishment* “in the theater of everyday life”**

The article presents the results of research carried out under the Innovation Incubator 2.0 project in the 2018/2019 school year in a selected kindergarten, in a metropolitan environment (Łódź). All the project activities involved the implementation of three areas: first, constructing the program assumptions of the ‘Two Languages – One Way’ project and analyzing the educational market, and second, developing a cultural ‘toolkit’ (Bruner 2006: 35) in the form of demonstration charts and methodological aids, thirdly, testing the final product “Two Languages – One Way” by the teacher of glottodidactics. The research adopted a strategy for a didactic intervention. The researcher acted as an observer as a participant, and the material came from participant observation. The observation focused on interventions initiated according to their design. The observation covered student activities, as well as the effects of these activities. Research results reconstructed children’s skills in identifying sounds and letters as well as reading by slipping from sound to sound.

**Keywords:** project, children’s skills in identifying sounds and letters, experiencing the culture of innovation, J.S. Bruner theory, propedeutic language education

**Słowa kluczowe:** projekt, umiejętności dzieci w zakresie rozpoznawania dźwięków i liter, doświadczanie kultury innowacji, teoria J.S. Brunera, propedeutyczna edukacja językowa

Projekt *Skuteczne zdziwienie* „schodzi z katedry” i wkracza w przestrzeń „teatru życia codziennego” (Goffman 1981). Mimo że to dopiero roczniak, pewnym krokiem podąża ścieżkami edukacji alternatywnej. Opór materii, proza życia, poezja dziecięcych inspiracji wyposażyły go w odwagę myślenia inaczej, w umiejętności podejmowania ryzyka towarzyszącego wchodzeniu w obszar nowego oraz w gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za podjęte działania.

Zaczyn do prowokowania inwencji – inwencja prowokowania (Łukaszewicz 2020) – powstawał w ciągu dwóch dziesięcioleci pracy zawodowej. Od początku interesowały mnie dziecięce strategie wrastania w język. Z czasem podjęłam próbę rozpoznania zależności między użyciem języka a procesem nadawania znaczeń. Przyjęta kognitywistyczna orientacja badawcza umożliwiła mi zrekonstruowanie sposobu rozumienia pojęć wolicjonalnych,

mentalnych i emocjonalnych oraz zdolności poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ustalenia poczynione w tym obszarze stały się podstawą do poszerzenia pola zainteresowań o problematykę odnoszącą się do dziecięcego myślenia figuratywnego. Równolegle diagnozowałam obszary napięć i uwikłań między zdolnościami poznawczymi dzieci a transmisyjną praktyką edukacyjną. Rozpoznanie otworzyło przestrzeń do myślenia o koniecznych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas rozumieniem dyskursu edukacyjnego. Przyczyniły się do podjęcia próby odinfantylizowania edukacji wczesnoszkolnej i przełamania schematycznej roli kształcenia zinstytucjonalizowanego przez rozszerzenie przestrzeni semantycznej w dyskursie edukacyjnym o te wartości, które czynią edukację doświadczeniem istotnym i doniosłym w procesie stawania się pełnym człowiekiem. Zaproponowane przez kognitywistów ujęcie dziecięcego myślenia skłania do krytycznej oceny wyobrażeń na temat możliwości umysłowych dzieci i ich kształcenia (Brzezińska 2005). Tworzy mocną podstawę do zakwestionowania usankcjonowanego tradycją zwyczaju skazywania dzieci rozpoczynających naukę czytania na nudę spowodowaną schematycznym i niezmiennym tokiem metodycznego postępowania.

Projekt *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie* od początku był pomyślany jako otwarty, dynamiczny i elastyczny model. Stworzony do aktywizowania dziecięcych procesów poznawczych, szczególnie znaczenie nadaje uczeniu się przez: doświadczanie i zadawanie pytań, modelowe przykłady, elaboracje, wizualizacje, generowanie, analogie, kontrastowane przypadki, budowanie zainteresowania, zabawę wyobrażeniową. Zmierza do zwiększenia dziecięcej skuteczności (Bandura 1997: 77), poczucia sprawczości (Bruner 2006), przełamania „bezradności intelektualnej” (Sędek 1995).

Wyprowadzony z kognitywistycznej i konstruktywistycznej koncepcji dziecka i procesu uczenia się, proponuje holistyczne podejście do nauki czytania i pisanie dzieci w wieku przedszkolnym. Fundamentalne znaczenie nadaje kategorii **skutecznego zdziwienia**<sup>1</sup> (Bruner 1966) w procesie uczenia się przez: mówienie (*language*), działanie (*learner-oriented drawing*) i uczenia się o charakterze percepcyjnym (*feel meaning*). Przemysłana sekwencja dydaktyczna (*designed teaching sequence*) wokół **słowa – obrazu – ruchu** oraz wsparcie rozwojowe (*scaffolding*) stwarzają szansę na sensowne uczenie się (*meaningful learning*) wyzwajające: entuzjazm poznawczy (Klus-Stańska 2018), myślenie narracyjne (Barnes 1988), wiedzę milczącą (*tacit knowledge*) (Polanyi 1964), emocjonalność i wartościowanie (Puzynina 1992, 1997) oraz interpretacje humorystyczne (Karwatońska, Tymiak 2014). W procesie tym równouprawnione są umysł, wyobraźnia i język (Warchała 1981), rozwijane są naturalne umiejętności językowe i komunikacyjne dzieci (Wiśniewska-Kin 2013). Czytanie przestaje być traktowane wyłącznie jako umiejętność techniczna, a staje się przestrzenią głębokiego przeżywania, kształtuje poczucie tożsa-

<sup>1</sup> 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, interesujące, ciekawe). Najczęściej wyraża się w języku formułą: „Aha, więc to jest to” (Bruner 1965, 1978: 658, 681).

mości dziecka, z czasem dorosłego czytelnika, i wyposaża go w umiejętność rozumienia siebie i świata. Dziecięce partycypowanie w procesie czytania zapobiega późniejszemu wykluczeniu kulturowemu, niespełnieniu aspiracji edukacyjnych, w przyszłości – zawodowych (Kwieciński 2002). Aspekt semantyczny, polegający na próbie zrozumienia sensu czytania i pisania, równoważy aspekt techniczny. Nie tyle bowiem ważny jest proces czytania, ile raczej dziecko w tym procesie. Dziecko najpierw musi zrozumieć, po co się czyta, nauczyć się rozumiejąco-przeżyciowego kontaktu z tekstem pisanim, aby z czasem podjąć wysiłek związany z techniką czytania (Klus-Stańska, Nowicka 2005); krytycznie odnieść się do czytanych tekstów i uaktywnić osobiste poszukiwania interpretacyjne.

Jeśli przyjmiemy, że język jest przewodnikiem po rzeczywistości społecznej, wyraża ustalone wartości kulturowe, w mniejszym lub większym stopniu wpływa na sposób myślenia, postrzegania i rozumienia rzeczywistości (Godlewski i in. (red.) 2003; Bartmiński 2007), to konkluzja wydaje się oczywista: rozwijanie umiejętności czytania i pisania powinno być jednym z najważniejszych elementów zinstytucjonalizowanej edukacji najmłodszych użytkowników języka. W obliczu tej konstatacji rodzą się pytania o **sposoby obcowania dziecka z językiem, szerzej – kulturą słowa**. Przyjęta strategia nauki czytania i pisania zapewnia dzieciom „nasiąkanie” zarówno **językiem sytuacyjnym, jak i abstrakcyjnym** (Skudrzyk, Warchala 2005: 24). Językiem sytuacyjnym dzieci posługują się, opisując rzeczywistość pozajęzykową na wizualizacjach Marty Ignerskiej (Wiśniewska-Kin, Ignerska 2020) oraz w tekstach, a także w trakcie pracy z książką obrazkową. Językiem abstrakcyjnym zaś w sytuacjach samodzielnego identyfikowania obrazów dźwiękowych głosek i graficznych liter, chociaż i w tym obszarze starałam się indywidualizować dziecięce myślenie o arbitralnych znakach graficznych (literaki wraz z dźwiękoznakami stanowią awers i rewers tego samego znaku). Uprawomocnienie języków sytuacyjnego i abstrakcyjnego koresponduje z **teorią „geografii” wyrażeń** (Frutiger 2015: 27). Dziecko, obserwując znak, zajmuje wobec niego określoną pozycję „geograficzną”: pozycję od wewnątrz i od zewnątrz. Wewnątrz odbierać będzie takie pojęcia, jak doświadczanie i przeżywanie znaków – dźwiękowego i graficznego na swój indywidualny sposób. Z zewnętrznego punktu widzenia zapozna się z zagadnieniami gramatycznymi języka polskiego (szczególnie w zakresie podsystemu fonetycznego). Procesualny charakter rozpoznawania najpierw głóska, z czasem litery **pozwoli dzieciom doświadczyć kultury piśmiennej**.

Przyznając dziecku prawo do uczenia się o charakterze percepcyjnym, uczenia się przez mówienie i działanie, dajemy mu szansę doświadczania czytania jako aktywności życiowej, pozostającej w ścisłym związku z przeżywaniem treści niosącej liczne znaczenia. Pojedyncze zdarzenia są rozumiane w kontekście wcześniejszych doświadczeń oraz przyszłych możliwości doświadczania, stąd w zdarzeniach krytycznych, zaprojektowanych wokół 22 dźwięków, korpus utworzonych wyrazów poszerza się z każdą nowo poznaną głóską i literą i stwarza dzieciom możliwości odczytania pierwszych wyrazów już po drugich zajęciach.

## Uczenie się o charakterze percepcyjnym

W uczeniu się o charakterze percepcyjnym szczególną uwagę zwróciłam na komunikację wizualną, która opiera się na obserwacjach prowadzących do hipotez na temat znaczeń (Załaźnińska 2016: 40). W tym celu skonstruowałam znaki graficzne utrwalające obrazy dźwiękowe głoski. Uznałam, że nośniki obrazowe działają na dziecko jak „wieszaki konceptualne” (*conceptual peg*), do których można podłączać werbalne reprezentacje pojęć (Draaisma 2009). Aktywizacja percepcji słuchowej i wzrokowej stworzyła dzieciom możliwość „odczucia znaczenia” (*feel meaning*).

### Percepcja słuchowa

Przyjęłam dwa kryteria aktywizowania dźwięków w dziecięcej świadomości: znaczenie dźwięku i jego realizację artykulacyjną (szczególnie ze względu na miejsce i sposób artykulacji oraz możliwość wydłużania dźwięku). Dzieci nie tylko są uwrażliwiane na błędne realizacje z elementem wokalicznym /y/ trudnych artykulacyjnie spółgłosek, które znacznie zaburzają syntezę i analizę głoskowo-literową w trakcie czytania (artykulacja wyrazu czterogłoskowego /m – a – m – a/ jako sześciogłoskowego /m – y – a – m – y – a/), ale przede wszystkim **doświadczają naturalnego i prawidłowego sposobu wybrzmiewania dźwięku w kontekście sytuacyjnym**. Szczególnie nośne w tym obszarze są dźwięki towarzyszące kołysaniu małych dzieci /aaa/ i smakowaniu czegoś dobrego lub doświadczaniu czegoś miłego /mmm/ oraz zdmuchiwaniu świeczek. Onomatopeje, zyskujące cechy artykulacyjne głosek, dzieci odnajdują m.in. w:

- relacji człowiek–natura: /aaa, bach, bęc, brzdęk, bum, luli, luli, skrzyp, stuk, tralala, tratata/;
- mowie zwierząt: /bzz, bee, cyk, cyt, gh, gę, iha, ha, sss, mrr, wrr/;
- dźwiękach urządzeń i pojazdów mechanicznych: /bim, bam, bom, drr, dryń, tik, tak, wrrm, www!/;
- odgłosach zjawisk fizycznych, naturalnych i wywołanych przez człowieka: /fff, gul, kap, kap, p-p-p/;
- odgłosach bezwarunkowych: /brr, zzz/;
- odgłosach westchnień, zastanawiania się: /ach, aha, aj, aua, ech, mmm, yyy, uuu!, u-hu-hu, uff/;
- uczuciach i stanach emocjonalnych: /ach, och, ojej, tał, mniam, ech, ekstra!/.

Wyszukiwanie dźwięków w codzienności i w wyobraźni<sup>2</sup> jest dla dzieci niezwykle atrakcyjne. Przyjęłam, że ciekawość aktywizuje mózgowy układ nagrody, które ułatwiają zapamiętywanie wszystkich informacji pojawiających się w **czasowym oknie wzmożonej ciekawości**, wpierającej dziecięcą motywację do uczenia się.

<sup>2</sup> Materializując onomatopeje, zastanawiałam się, czy obrazowe wyobrażenie dźwięku w postaci archetypów jest wrodzone czy też musi ono najpierw zostać przeżyte po to, aby zaistnieć w podświadomości jako przypomnienie.

Dźwięk, zyskując cechy dystynktywne głoski, wzmacniam **pismem obrazkowym**, które stanowi niezastąpiony wstępny trening dla późniejszego, bardziej zaawansowanego tworzenia i odczytywania obrazów graficznych.

Dla przykładu:

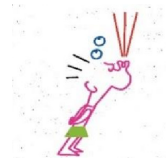
- samogłoska szeroka /a/ wydłużona jako dźwięk kołysania /aaa/



- samogłoska wąska /i/ wydłużona jako głos konia /iii-ha/



- samogłoska wąska /u/ wydłużona jako okrzyk zachwytu /uuu/



- spółgłoski dwuwargowe: /m/ wydłużona jako odgłos zadowolenia /mmm/ i /p/ realizowana krótko, ze zwarciem obu warg i krótkim wybuchem /p-p-p/ jako odgłos towarzyszący dmuchaniu świeczek



- spółgłoski wargowo-zębowe: /w/ wydłużona jako odgłos pracy silnika pojazdów mechanicznych /www-m/ i /f/ wydłużona jako odgłos towarzyszący dmuchaniu balona /fff/



- spółgłoski przedniojęzykowo-zębowe: /s/ wydłużona jako dźwięk węża /sss/ i /z/ wydłużona jako odgłos towarzyszący odczuciu zimna /zzz/



### *Percepcja wzrokowa*

Dźwięki odpowiadające literom nie są oderwane od życia – dzieci materializują je przez gesty (*retrieval of sound cues*), które zapewniają im stopniowy przyrost połączeń skojarzeniowych (*connective bonds*): obraz dźwiękowy – wyobrażenie gestu – wyobrażenie litery<sup>3</sup>. Gesty od zawsze towarzyszyły mowie, nie tylko bowiem wzmacniają wypowiedź, w gestach ukryta jest ludzka potrzeba wyrażenia tego, co przeżyte.

W zaprojektowanych zdarzeniach krytycznych występują trzy grupy gestów: 1) związane z ruchem; 2) uwarunkowane kulturowo i 3) wskazujące na emocje: (1.1) grymas twarzy i wzruszenie ramion jako wyraz dezorientacji (głoska /y/); (1.2) spojrzenie przez lunetę z dłoni (głoska /o/); (1.3) dotyk, pocieranie, targanie nosa (głoska /n/); (1.4) ruchy głowy z lewej strony na prawą i na odwrót (głoska /t/) oraz z góry na dół jak przy płukaniu gardła (głoska /g/); (1.5) ruchy artykulatorów: języka jak przy lizaniu lodów (głoska /l/), policzków i ust jak przy dmuchaniu świeczki (głoska /p/), zębów jak przy odczuwaniu zimna – „dzwonienie zębami” (głoska /z/); (1.6) ruchy nóg jak przy galopowaniu (głoska /i/); a przede wszystkim (1.7) ruchy rąk (ramion, dłoni): naśladowanie ruchów węża (głoska /s/), klaskania (głoska /k/), uderzania w bębnek (głoska /d/) i dzwony (głoska /b/), jazdy na rowerze (głoska /r/) i autkiem (głoska /w/), które ukazują podobieństwo do właściwości fizycznych obiektów zobrazowanych gestem. Oprócz tego dzieci posługują się gestami zdeterminowanymi kulturowo, które symbolicznie zastępują umowną frazę słowną: (2.1) uniesionym kciukiem (głoska /e/); (2.2) głaskaniem brzucha ruchami okrężnymi (głoska /m/); (2.3) kołysaniem ramionami jak do snu (głoska /a/), oraz sygnałami tego, jakie emocje towarzyszą nadawcy: (3.1) okrzykiem zachwytu /uuu/; (3.2) gestem „łół” jako wyrazem zachwytu. Odruchowe, trudne do kontrolowania odsłaniają nie tylko typ emocji, lecz także ich intensywność i zmienność. Wszystkie zaproponowane gesty istnieją w doświadczeniu poznawczym dzieci (większość gestów została z nimi ustalona). Wdrukowane na podstawie prostych doświadczeń i najwcześniejszych interakcji cielesnych dzieci ze środowiskiem zewnętrznym (kołysanie do snu, smakowanie, odczuwanie przyjemności, zadowolenie), gesty stanowią przedpojęciowy kościec dla wszelkich pojęciowych operacji, które zachodzą w trakcie procesu rozpoznawania świata dźwięków i obrazów.

Z czasem dzieci zastępują znak dźwiękowy i wizualny znakiem abstrakcyjnym litery (doświadczają dwóch perspektyw minuskuł: dwuwymiarowych vs trójwymiarowych). Świadomość grafemów narasta u dzieci stopniowo w wyniku porównywania istotnych cech liter znacznie różniących się od siebie, liter różniących się znakiem diakrytycznym oraz liter opartych na tym samym schemacie. **Zestawiając i porównując fonty 22 minuskuł, dzieci poznają ich cechy dystynktywne, odnajdują podobieństwa, dostrzegają różnice.** Rozpoznawanie kroju minuskuł (proporcji, szerokości oraz elementów kształtu litery) dokonuje się w trakcie samodzielnego kreślenia litery. Nowatorski charakter fontów minuskuł polega na zaprojektowaniu miejsca i kierunku kreślenia w konturze litery.

<sup>3</sup> W tym zakresie inspirację czerpałam z programu do nauki czytania i pisania w języku angielskim Jolly Phonics.

W procesie zapoznawania dzieci z obrazem graficznym litery zależało mi na tym, aby dzieci uświadomiły sobie istotne i wyróżniające cechy minuskuł. Aby miały możliwość popatrzenia na literę z różnych perspektyw. **Samodzielnie konstruowana litera jako bryła nabiera kształtu, „rośnie” w dziecięcej świadomości**, przekształca się z litery skonstruowanej przez dziecko w literę powszechnie przyjętą przez dorosłych użytkowników języka. Dzięki trójwymiarowym literom dzieci uświadamiają sobie, że większość liter jest zbudowana na schemacie łuków i kreski: „a”, „b”, „c”, „d”, „e”, „g”, „k”, „l”, „m”, „n”, „p”, „s”, „u”, „w”, „y”; że istnieją litery, które są zbudowane tylko z kresek pionowych i poziomych: „i”, „f”, „r”, „z”, takie, które mają ten sam układ elementów odwróconych w płaszczyźnie „górze” – „dół”: „f” i „t”, oraz że jest tylko jedna litera zbudowana z samych łuków: „o”. Pomysł autorskich klocków do konstruowania litery (56 drewnianych elementów o wymiarach 4 × 4 × 2 cm), krój bezszeryfowy, geometryczny – Bauhaus, moduł koło + kreska + laska, wyprowadziłam z założeń psychologii postaci (*Gestalt*). Reguła domknięcia (*law of closure*) mówi o skłonności do uzupełniania luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych, szczególnie tych, z którymi dzieci są zaznajomione (Graham 2008), zaś „praca z czymś prostszym, choć niedoskonałym, jest lepsza niż praca z czymś pełnym i doskonałym” (Kirsh 2013: 288). Dziecko, samodzielnie konstruując literę, uświadamia sobie jej istotne i wyróżniające elementy. Wcięcia klocków umożliwią mu wycucie drogi kreślenia litery, naturalnie przyczyniając się do wytworzenia śladu pamięciowego litery (dziecko zaczyna „widzieć” literę w myślach).

Zadbałam też o to, aby w początkowej fazie zachować odpowiedniość jeden do jednego między fonemem a grafemem. Całkowita liczba wprowadzanych fonemów i grafemów jest ograniczona do 22. Z badań wynika, że liczba optymalna, zapewniająca piśmienności „demokratyczny” charakter (tzn. dostępność dla większości dzieci), mieści się między 20 a 30. Akt czytania osiąga wówczas status „nieświadomego odruchu”, czyli tego, co w teoriach poznawczych określa się mianem automatyczności albo płynności. Podczas wyboru fonemów i grafemów ważne było dla mnie to, aby nie przeciążać procesów pamięciowych (Gleason, Ratner 2005: 442). Przyjęta koncepcja, przez aktywizowanie dzieci poznawczo, emocjonalnie i motorycznie, umożliwiała im nie tylko wczesną alfabetyzację (*emergent literacy*) w zakresie wyzwalającej myślenie nauki czytania i pisanie, ale też alfabetyzację wizualną (*visual literacy*), która przyczynia się do rozwijania zdolności do interpretowania wzorców (kodów) wizualnych w sposób właściwy dla danej kultury (Kress, van Leeuwen 1996; Dylak 2012).

## Uczenie się przez mówienie

W uczeniu się przez mówienie problemowa sytuacja dydaktyczna zorganizowana jest wokół obrazu i tekstu. Dzieci rozmawiają o sytuacji zobrazowanej na dużych, nieschematycznych i nieoczywistych wizualizacjach graficznych, skupiając swoją uwagę zarówno na warstwie przedstawieniowej, jak i na znaczeniach niedosłownych. Zastanawiają

się, co oznaczają wybrane elementy kompozycji, ich dobór i układ, kolorystyka, wielkość i kształt. Dzieci doświadczają wysokiej jakości przedstawień graficznych (w postaci 22 plansz i książki obrazkowej), za których pośrednictwem rozpoznają związki pomiędzy obrazem dźwiękowym a wizualnym. Ilustracje wyzwalają dziecięce narracje zbudowane wokół zorganizowanych brzmieniowo tekstów.

Estetyczna funkcja tych plansz dostarcza dzieciom wzruszeń związanych z odczuciem nieoczywistości. Wizualizacje miały uruchomić dziecięcą zdolność do myślenia figuratywnego (dla dzieci bowiem coś jest czymś i zarazem czymś nie jest). Zachęcały również dzieci do rozwijania „głośnego myślenia”. Dzieci samodzielnie podejmowały wątek, rozwijały go lub przekształcały, przywoływały dowody na to, aby podtrzymać tok myślenia lub obalić to stanowisko, próbowały podsumować rozmowę, omawiały problem, patrzyły na niego z różnych punktów widzenia. Wszystko, co jest dwuznaczne, często budzi zainteresowanie, daje okazję do wizualno-intelektualnej zabawy. Dzieci dostrzegają niewidzialną, ale wyrazistą sieć łączącą myśli zawarte w omawianych obrazach dźwiękowych i wizualnych i nie szkodzi, jeśli pozostawia one aurę niejasności, utrzymując w kręgu niepochwytanych znaczeń, zawieszają myśl i wyobraźnię „pomiędzy” rozumieniem a przeczcuciem znaczenia. Wszystko, co w czytelnych wizualizacjach Marty Ignerskiej było dla mnie ważne, dzieci dostrzegły i nazwały.

Podobnie jak wizualizacja, również tekst literacki, w roli „rozrusznika wyobraźni”, ożywa pod wpływem działania (głównie o charakterze przekładu intersemiotycznego), a więc ekwiwalentnej realizacji w innym tworzywie. Działania wysnute z tekstu uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka, wprowadzają refleksję nad wykonanymi pracami. Wybrane teksty poetyckie i narracyjne (alternatywne lub uzupełniające, do wyboru przez nauczyciela rozpoznającego dziecięcą gotowość do uczenia się przez mówienie) o tematyce bliskiej dzieciom, dostępne ich percepcji, pomagają im spenetrować nieznane obszary, inaczej spojrzeć na to, co wiadome, odkryć możliwości myśli, wyobraźni i języka. Często też utwór, będący niejednoznaczną interpretacją złożonych zjawisk, dopuszcza subiektywne interpretacje. A koncepcja „formy otwartej” Umberta Eco (2011) – jakby niedokończony czy niegotowej – nie tylko czyni utwór podatnym na różne rozumienia, ale wręcz zakłada współtwórczy udział czytelnika w rozpoznawaniu sensu (Żuchowska 1992: 44).

Tworząc i dobierając teksty literackie, szczególne znaczenie nadawałam organizacji brzmieniowej. Słowa wyzwalające skojarzenia z dźwiękami „są jak strzałki na planach z tarasów widokowych” (Arnheim 2011: 278–279). Próbowałam zamyslić dzieciom, że w słowie tkwią ogromne możliwości, że słowa nie pojawiają się w utworze poetyckim czy prozatorskim przypadkowo ani też nie są tylko po to, by o czymś powiadomić. Kierując się brzmieniowymi możliwościami języka, angażującymi wrażliwość słuchową, zdecydowałam się na wybór arcy muzycznych tekstów: Juliana Tuwima *Mróz*, Danuty Wawiłow *Urodzinki* i *Jak wygląda wiatr?* oraz Wiktora Woroszylskiego *Lutek – cały świat na mojej głowie*, a także piosenek Jadwigi Andrzejewskiej *Panie Janie* i Ireny Santor *Coś piszczy w trawie*. Także w krótkich formach wypowiedzi ze szczególną starannością doбираłam słownictwo: dominują w nich wyrazy, w których znajduje się omawiana w trakcie zajęć głoska. Uczenie



się przez mówienie pozwoliło dzieciom nie tylko popatrzeć na język w kategoriach porozumiewania się, ale przede wszystkim zastanowić się, jak posługiwać się językiem w procesie uczenia się. Dzieci wielokrotnie zyskiwały przekonanie, że do wielu rzeczy mogą dojść same (dokonać własnych wyborów, podjąć decyzje, negocjować znaczenia).

### **Uczenie się przez działanie**

Dziecko w naturalny sposób samodzielnie dochodzi do wniosków uogólniających, a wiedza uwewnętrzniona jest trwalsza i operatywna – łatwiej ją wykorzystać jako sprawność w opanowywaniu nowych praw i rozwiązywaniu nowych problemów. To stanowisko potwierdza ją współczesne teorie poznania Davida Kirsha (2013), odwołujące się m.in. do ucieleśnionej koncepcji narzędzia Lådavas. Zakłada ona, że interakcje z jakimkolwiek narzędziem zmieniają neuronalną reprezentację schematu ciała podmiotu działającego. „Interakcja z narzędziami zmienia sposób naszego myślenia oraz percepcji; gdy manipulujemy narzędziami, szybko zostają one wchłonięte w schemat naszego ciała, a to zasadniczo zmienia sposób postrzegania oraz pojmowania środowiska; niekiedy dosłownie myślimy za pomocą rzeczy” (Kirsh 2013: 281). Przyjęte założenia mają znaczące konsekwencje dydaktyczne.

Proces interakcji między dzieckiem a społecznym i materialnym środowiskiem od samego początku zakładał aktywny udział dziecka w procesie rozpoznawania obrazów dźwiękowych i graficznych. Działania wysnute są z:

- wizualizacji graficznych (wymagających dopełniania znaczeń w warstwie niedosłownej, sprowokowanych pytaniem: co widzisz? co to oznacza?);
- tekstu (pomagającego spenetrować obszary nieznane, inaczej spojrzeć na wiadome, zrozumieć znaczenie dźwięku w tekście i poza nim);
- picture booka (projektuje „zachowanie” dziecka, stanowi skierowany do niego sygnał o ważności jego głosu; dziecko, rysując swoje wyobrażenie obrazów dźwiękowych, sprowokowanych wykrzyknieniami, materializuje dźwięk, przez osadzenie go w konkretnej sytuacji nadaje mu znaczenia);
- zabawy rozwijającej (poruszającej aktywność myślową wokół obrazów dźwiękowych i graficznych).

### **Zdarzenie krytyczne wokół artystycznej książki obrazkowej**

Książka obrazkowa o charakterze narracyjnym jest złożona z dwóch poziomów komunikacji: wizualnej – odbywa się za pośrednictwem znaków ikonicznych oraz werbalnej – zbudowanej wokół znaków konwencjonalnych (Cackowska i in. 2017, 2018). Obraz i tekst są nośnikami znaczenia. Warstwa wizualna dopełnia znaczenia tekstowe, a także wzbogaca tekst o jakości znaczeniowe i estetyczne. Warstwę tekstową tworzy krótki, zazwyczaj rymowany tekst, personifikujący głoski ukryte w wykrzyknieniach. Te dwie przestrzenie oddziaływania

składają się na nierozdzielną całość: słowa wyzwajające skojarzenia wokół wykrzykników dopełniają sens ukryty w wizualizacji, a wizualizacja materializuje słowne wyobrażenie. Widziana w perspektywie procesów odbioru, traktowana jest jako „zadanie” skierowane do czytelnika. Dostrzeżenie w książce zaprogramowanej „roli” dziecka kontynuującego zamysł warstwy wizualnej i treściowej autorów wynika z głębokiego przekonania na temat dziecięcych możliwości i gotowości do współdziałania w tworzeniu sensu. Dziecko nie tylko ogląda i „czyta” książkę za pośrednictwem własnych strategii czytania, ale też wraz z każdą kolejną stroną tworzy własne zwizualizowane narracje i buduje następstwo zdarzeń wokół 22 dźwięków, które dzieci śnią, marzą, przeżywają i odczuwają.

Przełożenie tekstu na rysunek, czyli przełączenie informacji pomiędzy modalnościami, oznacza, że dziecko uchwyciło zagadnienie na poziomie pojęciowym. Rysowanie zorientowane na uczącego się (*learner-oriented drawing*) jest jedną ze strategii uczenia się, wspomagającą procesy rozumienia i interpretowania (Schwamborn i in. 2010). Metaforycznie rzecz ujmując: „Każda linia narysowana na kawałku papieru (...) przypomina kamień wrzucony do stawu. Burzy on spokój, mobilizuje przestrzeń. Widzenie jest postrzeganiem akcji” (Arnheim 2004: 33). Siła sprawcza wizualizacji nie działa jednak samoistnie. Uruchamia ją aktywność samego dziecka, które nie tylko dostrzega cechy wizualizacji, ale zarazem podejmuje trud wnikięcia w rzeczywistość artystyczną sprowokowaną obrazem i tekstem. Dziecko współuczestniczy w budowaniu narracji wokół obrazów dźwiękowych za pośrednictwem wypowiedzi plastycznych, które ujawniają jego ciekawość, oryginalność, niekonwencjonalność i odkrywcość. Zakładam, że pobudzone muzyką stworzą niedosłowne wizualizacje, które przywołają skojarzenia z dźwiękami, kształtami, barwą i wielkością. Zatochymy zatem z dziećmi koło i wrócimy do początków pisma obrazowego. Obrazy te, trochę jak we śnie, będą czymś zbliżonym do znaków wcześniej przez dzieci poznanych. Praca z dziećmi nie dotyczy opisu rzeczowego, ilustracje są na tyle atrakcyjne dla dzieci, że umożliwiają wyrażanie własnych emocji, elementów humoru, niebanalnych skojarzeń. Pismo obrazkowe stanowi niezastąpiony wstępny trening do późniejszego, bardziej zaawansowanego tworzenia i odczytywania graficznych znaków i symboli (wykresów, schematów, map, graficznych instrukcji obsługi).

### **Zdarzenie krytyczne wokół zabawy rozwijającej**

Przygoda z identyfikowaniem obrazów dźwiękowych oraz ich zestawianiem i porównywaniem z obrazami graficznymi – za każdym razem odmienna – urzeczywistnia się w postaci zabawy rozwijającej. Ponieważ każda głoska i litera są inne, wymagają innego wykonania, projektują inne „role” odbiorcze – nieustannie stwarzają się nowe możliwości nieszablonowego działania, dla którego scenariuszem jest obraz dźwiękowy głoski i obraz graficzny litery. Kontakt z dziecięcym oglądem i rozumieniem świata zostaje wówczas zaktywizowany przez sformułowanie konkretnego zadania, które wymaga: działań (np. wyszukania na ilustracji przedmiotów, w których nazwie znajduje się głoska w różnych pozycjach), ak-

tywności ruchowej (wizualizowania dźwięku za pośrednictwem gestu), manipulacji (wyznaczania miejsca, drogi i kierunku kreślenia litery na czcionkach oraz konstruowania liter z klocków), wprowadzenia elementu zabawy rozwijającej (zmieniającej swój charakter na każdym kolejnym zajęciach), zaangażowania emocjonalnego i pobudzania wyobraźni (przez współdziałanie w tworzeniu sensu w książce obrazkowej).

Można mieć nadzieję, że kontakt z „narzędziami kulturowymi” będzie dla dzieci ważnym doświadczeniem egzystencjalnym, poruszającym, otwierającym nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości. Przełoży się na stymulowanie „gotowości” umysłowej dzieci przez zachęcanie ich do podejmowania działań przekraczających obecny poziom kompetencji oraz dostarczanie im różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi kultury, które uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka i wprowadzają refleksję nad wykonanymi pracami. Dziecko postawione w roli „badacza”, a także „wykonawcy” jest przygotowane do samodzielnych wyborów i samodzielnych interpretacji. Rola narzędzi i reprezentacji zewnętrznych jest istotna w procesie konstruowania wiedzy i stawania się ekspertem nie tylko dzięki temu, że pozwalają one uczyć się przez działanie, przełączać między modalnościami, ale też dlatego, że przyzwalają na uczenie się na błędach. W miarę nabywania biegłości znaczenie narzędzi i reprezentacji zewnętrznych maleje; dziecko nie musi się nimi posługiwać, by tworzyć skuteczne reprezentacje obiektów (Rybska 2017). Ponadto ich zastosowanie znacznie obniża obciążenie poznawcze (*cognitive load*) dzieci partycypujących w procesie czytania i pisania (Wiśniewska-Kin, Rybska 2020).

W procesie **skutecznego zdziwienia** jest położony nacisk nie na zasób wiadomości i umiejętności określony zapisami podstawy programowej, ale na pewien sposób myślenia o procesie dojrzenia do czytania i pisania, pewien rodzaj nastawienia i oczekiwań związanych z tekstem literackim, wizualizacjami graficznymi i zabawą rozwijającą. Dzięki zaangażowaniu trzech wymiarów uczenia się: poznawczego, społecznego i emocjonalnego można jakby mimochodem, przy okazji wyzwiania mowy dyskursywnej, aktywności działaniowej uruchomić dziecięcą myśl dotyczącą trudnych problemów językowych (krótkiej i długiej realizacji głosek, upodobnień i uproszczeń w grupach spółgłoskowych, zgodności ilościowej głosek i liter przy ich niezgodności jakościowej), nie nużąc dzieci ani nie wymuszając ich uwagi. Głoski i litery materializują się w świadomości dzieci, przestają być „przezroczyste”, dzięki wsparciu konkretem (gest, ruch, obraz) zatrzymują się na dłużej w świadomości dzieci. Świadomość językowa dzieci rozwija się powoli, ale systematycznie, buduje się od najłatwiejszych problemów do zjawisk złożonych (korpus wyrazów, które dzieci mogą odczytać, razem ok. 1,3 tys. wyrazów, ujawnia, z jakim zakresem pojęciowym mogą obcować; samodzielnie odczytane wyrazy w naturalny sposób wyzwala myśl nad rzeczywistością pozajęzykową, do której się odnoszą). Podczas zajęć przeprowadzonych na etapie testowania pokazano z całą wyrazistością, jak trudny jest dla niektórych dzieci proces wiązania obrazu dźwiękowego z graficznym, z jakim wysiłkiem scalają mniejsze jednostki językowe w większe całości znaczeniowe, choć rezultaty pracy ujawniały dziecięce możliwości na tym polu i – co ważniejsze – ujawniły z całą mocą radość z pokonywania ograniczeń.

## Literatura

- Arnheim R. (2004), *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Arnheim R. (2011), *Myślenie wzrokowe*. Gdańsk, słowo/obraz terytoria.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, W.H. Freeman.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa, WSiP.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bruner J.S. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PWN.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Brzezińska A. (2005), *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (2017), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań, Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (2018), *Książka obrazkowa. Leksykon*. Poznań, Instytut Kultury Popularnej.
- Draaisma D. (2009), *Machina metafor. Historia pamięci*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Dylak S. (2012), *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: S.S. Dylak, M. Skrzydlewski (red.), *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań-Rzeszów, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Eco U. (2011), *Dzieło otwarte*. Warszawa, W.A.B.
- Frutiger A. (2015), *Człowiek i jego znaki*. Kraków, Wydawnictwo d2d.pl.
- Gleason J.B., Ratner B.N. (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk, GWP.
- Godlewski G., Mencwel A., Sulima R. (red.) (2003), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Goffman E. (1981), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Graham L. (2008), *Gestalt theory in interactive media design*. „Journal of Humanities & Social Sciences”, 2(1).
- Karwatowska M., Tymiaikin L. (2014), *Światy uczniowskie. Język – media – komunikacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kirsh D. (2013), *Poznanie ucieleśnione i magiczna przyszłość projektowania interakcji*. „Avant”, 4 (2).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kress G., van Leeuwen T. (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Łukasiewicz R. (2020), *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego-innego-twórczego*. Wrocław, Opolgraf.

- Polanyi M. (1964), *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York, Harper and Row.
- Puzynina J. (1992), *Język wartości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puzynina J. (1997), *Słowo – wartość – kultura*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Rybska E. (2017), *Przyroda w osobistych koncepcjach dziecięcych – implikacje dla jej nauczania z wykorzystaniem rysunku*. Poznań, Kontekst.
- Schwamborn A., Mayer R.E., Thillmann H., Leopold C., Leutner D. (2010), *Drawing as a generative activity and drawing as a prognostic activity*. „Journal of Educational Psychology”, 102(4).
- Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Skudrzyk A., Warchała J. (2005), *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*. W: J. Porayski-Pomsta (red.), *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Warchała J. (1981), *Dialog potoczny a tekst*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin M., Ignerska M. (2020) *Skuteczne zdziwienie. Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin M., Rybska E. (2020), *Świat w optyce dziecka. Reprezentacje obiektów przyrodniczych z dziecięcej perspektywy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Załaźnińska A. (2016), *Obraz – słowo – gest*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żuchowska W. (1992), *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa, WSiP.