



**Monika Wiśniewska-Kin**

Uniwersytet Łódzki

ORICD 0000-0002-6300-8435

## **Zachować i rozwijać to, co naturalne, czyli o radości z uczenia się**

**To preserve and develop what is natural, or the joy of learning**

**Abstract:** The article presents the results of an implementation diagnostic study. The implementation of the educational project *Effective astonishment. Learning to read triggers thinking* to read began in the local environment (Lodz) in the 2018/2019 school year. The research on children's learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing was carried out in a group of five hundred 5-6-year-old children in the 2021/2022 school year. The research adopted a didactic intervention model. The researcher acted as a participant observer, while the material came from participant observation. The observation was focused around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy learning. The observation covered students' activities, as well as the effects of these activities. The results of the study reconstructed the importance of the initiated educational environment in the process of triggering children's learning skills in identifying sound images of the voice and graphic images of the letter, synthesis and analysis, reading technique, reading comprehension and making meaning of graphic visualization.

**Keywords:** implementation project, literacy strategy, language skills of pre-school children.

### **Czas na nieczytanie – szkolne *signum temporis***

Naturalna umiejętność wyszukiwania dźwięków i rozpoznawania liter - dająca się zaobserwować u bardzo małych dzieci – słabnie niećwiczone, zaniechana, niedoceniona. U nielicznych dzieci może przetrwać w postaci „zahibernowanej”. Jednak nic nie jest gotowe ani też dane raz na zawsze. Jak wynika z badań pogłębia się też analfabetyzm realny, wtórny, funkcjonalny (Walat, 2019). Znaczna grupa 15-latków czyta tylko, gdy musi (40%), w lekturze szuka wyłącznie informacji (46%), przyznaje, że ma trudności w dokończeniu książki (37%), czyta książki rzadko lub nie czyta ich w ogóle (34%), nie czyta dla przyjemności (35%), zdecydowanie nie lubi czytania (22%), uważa siebie za „złych czytelników” (44%) (Biedrzycki, 2020).

Dane te prowokują do postawienia pytania o związek tych zjawisk z edukacją. To właśnie na poziomie szkoły dokonuje się proces selekcji i formowania się funkcjonalnych analfabetów, półanalfabetów, analfabetów realnych. Pytania rodzą się same: jak to się dzieje, że dzieci, które tak lubią, by czytać im książki, po krótkim czasie uczęszczania do szkoły zaczynają je traktować jako symbol nudy i przykrego przymusu i za wszelką cenę chcą go uniknąć? Jak to się dzieje, że dzieci zainteresowane światem liter w codziennym życiu piszą coraz rzadziej, niechętnie i z dużymi trudnościami? (Klus-Stańska, Nowicka, 2005) Jak to się dzieje, że uczniowie przestają czytać, pisać, rozmawiać ze sobą, że w orbicie ich zainteresowań nie pojawia się czytanie, jako „najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła” (Szymborska).

Postawmy zatem prowokacyjne, ale uzasadnione pytanie: Czy szkoła rzeczywiście rozwija zainteresowanie czytaniem, pisanem i mówieniem? Odpowiedzi na te pytania nie są jednoznaczne, ale z całą pewnością uruchamiają namysł wokół edukacji.

### **Metodyczna „technologia obróbki”**

Sprawne, świadome i refleksyjne posługiwanie się językiem oraz budowanie kultury czytelniczej jest wciąż niedocenionym, wręcz zaniedbanym obszarem w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Na zajęciach coraz trudniej zainteresować dzieci tekstami i ilustracjami, w których autorzy odrzucają przekazywanie prawd gotowych i oczywistych, skłaniając małego czytelnika do myślenia. Tok metodycznego postępowania jest często „technologią obróbki”, która nie służy ani czytaniu, ani odbiorcy. W praktyce dydaktycznej nauka czytania jest traktowana instrumentalnie, spełnia jedynie zadania tendencyjnej pedagogiki. Wciąż – wcale nierzadko – widząc w czytaniu tylko techniczne aspekty związane z identyfikacją liter i umiejętnością

ich syntetyzowania, nauczyciel odbiera namysłowi nad czytaniem wymiar antropologiczny. Stało się tak, że wszystko istnieje osobno: osobno umysł – osobno uczucia, osobno wiedza – osobno wyobrażenia, wreszcie czyny i słowa. Czytanie – obcowanie z językiem jest pańszczyzną, którą każdego roku odrabiają tysiące dzieci. Uobecniające się w powszechnej metodyce nauki czytania, oderwanie poznawania liter od sfery emocjonalnej i społecznej dziecka, silne sterowanie przez nauczyciela w kontakcie z nieatrakcyjnymi treściowo tekstami podręcznikowymi oraz gratyfikowanie odtwórczej aktywności dziecka, bezpowrotnie zamykają dzieciom szanse na wprowadzanie ich w świat wartościowej kultury. I pomyśleć, że konstruowanie obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery, ma moc poruszania i otwierania nowych horyzontów rozumienia rzeczywistości, co więcej przekłada się na coraz lepsze rozumienie siebie, świata i swojego miejsca w tym świecie (Wiśniewska-Kin, 2020).

### **„Zaproszenie” do myślenia**

Współcześnie zamiast usilnej pedagogizacji promuje się oddziaływanie formujące, przede wszystkim przez „oczekiwanie” odbioru refleksyjnego, czy inaczej – „zaproszenie” do myślenia (Śliwerski, 2007). Potwierdzają to wyniki raportu *Research evidence on reading for pleasure* (2012, 1-33), odnoszącego się do kontaktu z książkami dla przyjemności, czyli czytania emocjonalnego, którego znaczenie wiele lat temu docenili szwedzcy badacze (Malmqist, 1987).

„Czytanie dla przeżyć daje wiele więcej niż tylko rozrywkę. Czytający ma możliwość zastanawiania się nad myślami, z którymi przy czytaniu się styka, może puścić wodze fantazji. Często czytanie rozładowuje wewnętrzne napięcie emocjonalne, (...) dostarcza nam doświadczeń, które rozszerzają nasze horyzonty, które wyodrębniają, poszerzają, wzmagają nasze zainteresowania i dają możliwość lepszego zrozumienia własnego ja, możliwość zrozumienia innych ludzi oraz otaczającego nas świata, a także zaspokojenia ludzkiej potrzeby uczuciowego angażowania się” (Malmqist, 1987, s. 186-187)

Konieczne i pilne jest szukanie nowych sposobów motywowania dzieci do czytania, a w miejsce nauczania – tworzenie sytuacji refleksyjnego rozpoznawania obrazów dźwiękowych i graficznych. Jest w tym stwierdzeniu wyraźna wskazówka, że polubienie czytania, uruchomienie namysłu wokół czytania dla przeżyć należy rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ entuzjazm poznawczy, nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale

pojawia się w procesie scalającym różne rodzaje aktywności poznawczej, emocjonalnej i społecznej.

Wzmocnieniem takiego sposobu myślenia o czytaniu i pisaniu może być autorska strategia nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Fundamenty teoretyczne wyprowadziłam z założeń teoretycznych kognitywizmu i konstruktywizmu (szczególnie interesują mnie związki między słowem, ciałem, obrazem i myślą). Przyjęłam, że uczenie się nie ma charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci skończonej, edukacja szkolna nie polega więc na przyswajaniu wiedzy gotowej, do czego wystarczy sprawny nauczyciel i dobry podręcznik. Proces uczenia się pojmuję jako silnie zindywidualizowany: uczenie się jest zawsze po stronie ucznia, nauczyciel nie może się nauczyć za ucznia „im więcej nauczyciel naucza, tym mniej uczą się jego uczniowie” (Klus-Stańska, 2018, 140). Odmienna koncepcja dziecka, czytania i dziecięcego myślenia w porównaniu z tymi, które budują polską metodykę powszechnie stosowaną w przedszkolu i klasach początkowych, urzeczywistniły się w skonstruowanym materiale lingwistycznym, wizualnym i konstrukcyjnym (artystyczna książka obrazkowa zamiast podręcznika, klocki konstrukcyjne zamiast liniaury, zestaw gier planszowych zamiast zeszytów ćwiczeń). Skonstruowane narzędzia kulturowe stwarzają pole wolności, zróżnicowanych form wyrazu, nieliniowego podejścia z możliwością swobodnego dziecięcego nawracania, wykorzystywania różnych zasobów, uczenia się rówieśniczego, uwzględniania punktu widzenia i perspektywy dziecka.

Punktem wyjścia przyjętych założeń uczyniłam Brunerowską ideę *skutecznego zdziwienia*, od którego rozpoczyna się proces poznawania (Bruner 1965, 1978). W trakcie zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996) istotne znaczenie nadają trzem kategoriom uczenia się: (1) uczenia się przez mówienie, (2) działanie i (3) uczenia się o charakterze percepcyjnym. Przemyślana sekwencja dydaktyczna (*designed teaching sequence*) wokół SŁOWA – OBRAZU – RUCHU oraz wsparcie rozwojowe (*scaffolding*) stwarzają szansę na sensowne uczenie się (*meaningful learning*) uaktywniające: entuzjazm poznawczy (Klus-Stańska, 2018), myślenie narracyjne (Barnes, 1988), wiedzę milczącą (*tacit knowledge*) (Polanyi, 1958), emocjonalność i wartościowanie (Puzynina, 1992, 1997) oraz interpretacje humorystyczne (Karwatowska, Tymiak, 2014). Przyzwala na równouprawienie umysłu, wyobraźni i języka (Warchała, 1981), uwolnienie od stereotypów w myśleniu o początkowej nauce czytania i pisania (Brzezińska, 2005), zachowanie i rozwijanie naturalnych umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci (Wiśniewska-Kin, 2013).

Te trzy filary aktywności dzieci inicjują proces skutecznego zdziwienia i zaangażowania we własne uczenie się. Zapewniają dzieciom pełne wejście w kulturę i przeżycie, a nie jedynie dekodowanie sekwencji grafemów i ich dosłownych znaczeń, stwarzają realne szanse na polubienie czytania.

„Dla nauki czytania istnieją tylko dwa rzeczywiście znaczące cele, a ściślej mówiąc tylko jeden jedyny cel o dwóch aspektach: nauczyć dzieci czytać dobrze i czytanie polubić. Bo jeżeli nie nauczą się czytać dobrze, nie będą lubić czytania. A jeżeli nie będą lubić czytać, nie nauczą się czytać dobrze” (Malmquist, 1987, s. 199)

Zaprojektowane zajęcia są rodzajem zaproszenia do zabawy dźwiękami i obrazami graficznymi, co dobrze odpowiada dziecięcej umysłowości i nadaje nauce czytania formę twórczą. Najistotniejsze tezy koncepcji to:

1. Proces inicjacji językowej ma charakter zorganizowany i jest rozłożony w czasie wokół zmaterializowanych za pośrednictwem gestów 22 obrazów dźwiękowych głosek oraz obrazów graficznych liter (dwuwymiarowych i trójwymiarowych).
2. Zorganizowana problemowa sytuacja dydaktyczna wyzwala dziecięcy namysł nad wyprowadzonymi z wiedzy osobistej obrazami dźwiękowymi głoski i graficznymi litery za pośrednictwem gestów zapewniających transfer międzymodalny (dzieci dostrzegają związki między tym, co zwizualizowały za pośrednictwem gestów, a tym co usłyszały).
3. Dzieci postawione wobec wizualizacji graficznej oraz tekstu zorganizowanego brzmieniowo, wykazują gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń.
4. Metoda pozawerbalna uaktywnia procesy towarzyszące nauce czytania i pisania (aspekt semantyczny stawiamy przed technicznym).
5. Autorskie narzędzia kulturowe pobudzają motywację, zapewniając dzieciom satysfakcję poprzez aktywność sprawczą. Dziecko nie uczy się liter na pamięć. Budując litery z klocków w naturalny sposób zapamiętuje je. Uświadamia sobie ich elementy istotne i wyróżniające. Skonstruowana wiedza o głosce i literze jest trwała i operatywna – dzieci mogą ją wykorzystać jako sprawność w rozwiązywaniu nowych problemów. Twórcza skłonność dziecka do manipulowania obiektami, powoduje, że w dziecku nie ginie konstruktor – artysta.



6. Zestawy gier planszowych umożliwiają dzieciom uczenie się przez działanie, dzieci mają możliwość utrwalania zidentyfikowanych obrazów dźwiękowych z obrazami graficznymi w trakcie zabawy.
7. Treści polonistyczne powiązane są z plastycznymi i muzycznymi. Dzieci „zapisują” pismem obrazkowym swoje skojarzenia z dźwiękami w artystycznej książce obrazkowej.

Czytanie przestaje być traktowane wyłącznie jako umiejętność techniczna, a staje się przestrzenią głębokiego przeżywania. Pogłębione rozumienie percepcji wzrokowej i słuchowej (Pallasmaa 2012, 2016) nie jako prostego rejestrowania aspektów językowych, związanych z poznawaniem głoski, litery oraz relacji między nimi, ale jako procesu ściśle powiązanego z przeżyciem, myślą, interpretacją i doznaniem cielesnym, stworzyło przestrzeń do angażowania w proces czytania całego bogactwa dziecięcych przeżyć, emocji, wrażeń zmysłowych i znaczeń, jakie można nadawać rzeczywistości.

### **Skuteczne zdziwienie w procesie badawczym: od wizjonerskich założeń do praktyki badawczej<sup>1</sup>**

Uzasadnienia teoretyczne do badań w obszarze dziecięcego procesu uczenia się w trakcie nauki czytania i pisanja znalazłam w podejściu jakościowym. Wpisuje się ono w nurt interpretatywnych badań zjawisk dydaktycznych (Klus-Stańska, 2010, 128-138). Perspektywę interpretacyjną w badaniu zjawisk dydaktycznych pojmuję jako perspektywę uczestniczącą, która określa status badacza w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika oraz charakter uczestnictwa w praktyce edukacyjnej (przyjęłam, że perspektywa uczestnicząca jest perspektywą zdecentrowaną; autokreacyjną – autoformatywną; krytyczną i radykalnie zaangażowaną (PiekarSKI, 2011, 248-250). Zaprojektowane dydaktyczne działania interwencyjne są zaangażowane emancypacyjnie, wymagają od interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych, których nie można znaleźć w szkolnictwie powszechnym, po to, by móc obserwować dziecięce umiejętności uczenia się w procesie

---

<sup>1</sup> Materiał badawczy zebrany został w wyniku rocznego wdrożenia w grupie pięciuset dzieci 5-6-letnich z dziecięciu łódzkich przedszkoli: Przedszkole Miejskie Nr 214, Przedszkole Miejskie Nr 114, Przedszkole Miejskie Nr 39, Przedszkole Miejskie Nr 220, Przedszkole Miejskie Nr 218, Przedszkole Miejskie Nr 164, Przedszkole Miejskie Nr 7, Przedszkole Miejskie Nr 115, Przedszkole Miejskie Nr 112, Przedszkole Miejskie Nr 26. Liczebność wybranych grup była porównywalna (ok. 25 dzieci w każdej grupie). O wybraniu takich grup badawczych zdecydował zauważalny w tym przedziale wiekowym intensywny wzrost zainteresowania obrazami dźwiękowymi głoski i obrazami graficznymi litery.

nauki czytania i pisania w sytuacjach przez instytucję nieprzewidzianych i nieproponowanych.

Obserwację skoncentrowałam wokół zainicjowanych według własnego projektu zdarzeń edukacyjnych. W większości przypadków występowałam w roli „zewnętrznego” obserwatora. Obserwacja była wówczas prowadzona wyłącznie za pomocą nagrań i zdjęć: zarejestrowałam reakcje dzieci podczas zajęć aktywizujących dziecięce uczenie się przez mówienie, działanie i o charakterze percepcyjnym. Czasami moja obserwacja nabierała cech jawnej obserwacji uczestniczącej. Obserwacja bezpośrednia obejmowała czynności uczniów, a także skutki tych czynności: plastyczne konkretyzacje opowieści dźwiękiem malowanych oraz obrazu graficzne liter skonstruowanych z klocków (od modelu indywidualnie wyobrażonego do konwencjonalnie ustalonego).

Głównym celem badań uczyniłam analizę dziecięcych umiejętności w zakresie czytania i pisania. Postanowiłam przyjrzeć się dynamice zjawiska w odniesieniu do stadialności rozwoju. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci radzą sobie z konstruowaniem obrazów dźwiękowych głosek (razem 22 głoski) i obrazów graficznych liter (razem 22 litery).

W poszukiwaniu odpowiedzi na wyżej postawione pytania z grupą studentów obserwowałam i rozmawiałam z dziećmi i nauczycielami a także analizowałam dziecięce wytwory (wizualizacje w książce obrazkowej i modele liter konturowych zbudowanych w formie 3D)<sup>2</sup>.

Analiza wytworów umożliwiła interpretację dziecięcych konkretyzacji plastycznych dźwięków skojarzonych z wybranymi grupami onomatopei wyprowadzonych z doświadczeń i przeżyć dzieci. Uruchamiając myślenie przedślowne, przechodziłam od treści konkretnych, bliskich dzieciom do abstrakcyjnych, dotyczących znaków konwencjonalnych. Równie ważne były pytania dotyczące uszlachetnienia gustu literackiego, rozwijania umiejętności rozpoznawania i dokonywania oceny tekstu i wizualizacji (inicjowanie rozmowy wokół figuratywnych wizualizacji Marty Ignerskiej). Wyjaśnienia, o które prosiłam, miały zawierać informacje o tym, kto i co znajduje się na rysunkach oraz kiedy i gdzie miało miejsce wydarzenie lub działanie

---

<sup>2</sup> W procesie zbierania materiału empirycznego uczestniczyła, przygotowana w ramach tematycznego seminarium magisterskiego, grupa 10 studentów PWD II r II stopnia. Zespół zadbał o budowanie relacji między naukowcami a społecznością lokalną, z silnym naciskiem na kontekst wpływu społecznego działalności naukowej i zaangażowanie społeczne.

wyzwolone skojarzeniem wybranych grup dźwięków. Prosiłam również dzieci o wyjaśnienie, dlaczego zdecydowały się narysować to, co narysowały.

Dziecięce wytwory analizowałam też przy okazji konstruowania liter z klocków. Interesowało mnie, w jaki sposób dzieci samodzielnie dochodzą do wniosków uogólniających. Myślenie dzieci prowokowały pytania: Jak myślisz, jakich klocków potrzebujesz do ułożenia liter? Użyłeś (-aś) tych samych klocków, czy powstały te same litery? Dlaczego są inne? Co je różni, a co mają podobne? Czy litera, którą zbudowałeś (-aś) jest podobna do litery modelowej? Jak można ją przebudować, żeby była podobna? Jakich klocków potrzebujemy do ułożenia wybranej grupy liter: (a) zbudowanych z łuków i kresek („a”, „b”, „c”, „d”, „e”, „g”, „k”, „l”, „m”, „n”, „p”, „s”, „u”, „w”, „y”), (b) zbudowanych z kresek pionowych i poziomych („i”, „l”, „r”, „z”)ate? Popatrz na literę „do góry nogami”, czy dostrzegasz jakieś podobieństwa (ten sam układ klocków odwróconych w płaszczyźnie „górate” – „dół” mają dwie litery „f” i „t”).

Analizie wytworów towarzyszyła zawsze spontaniczna wymiana myśli. Dyskusja stanowiła bodziec do rysowania dźwięków i budowania liter.

Właściwy etap badań empirycznych poprzedziły wywiady z nauczycielkami na temat wdrożenia koncepcji początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie*. Nauczycielki wybranych do badań przedszkoli pracowały dotychczas z podręcznikiem, więc zaproponowane zdarzenia krytyczne według koncepcji *skutecznego zdziwienia* (Wiśniewska-Kin, 2020) były w pewnym sensie narzuconą im innowacją. Zarejestrowane rozmowy z nauczycielkami, zawierające ich komentarze, opinie oraz dokumentacja zajęć nauczycieli (scenariusze i materiały do zajęć) były dopełnieniem podstawowych danych.

## **Opowieści dźwiękiem malowane, ruchem wyzwalone**

### **– czyli co pokazały badania**

W procesie badawczym interesowało mnie nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, w procesie nauki czytania i pisania. W samodzielnie podejmowanych próbach interpretacji i wizualizacji głosek i liter ujawniły się dziecięce strategie uczenia się:

#### **1. Proces uczenia się jest silnie zindywidualizowany: to działanie podejmowane przez dziecko**

W sekwencji uczenia się przez mówienie (interpretacja opowieści dźwiękiem malowanych), działanie (utrwalanie indywidualnie skonstruowanej wiedzy w zabawie grami planszowymi) i o charakterze percepcyjnym



(kodowanie dźwięków za pośrednictwem gestów), zaobserwowałam, jak dzieci posługują się językiem w procesie uczenia się. Typowe dla dziecięcych strategii komunikowania się jest samodzielne podejmowanie wątku, rozwijanie go lub przekształcanie, „obgadywanie problemu” (Barnes, 1998). Kończąc zadanie dzieci nie czuły potrzeby wyjaśniania tego, co zrobiły. W ich wypowiedziach dominowały wyrażenia o charakterze hipotetycznym: często zastanawiały się, przerywały wypowiedź, wahały się, zmieniały początki wypowiedzi. Wypowiedzi dzieci miały charakter próbny, eksploracyjny, zachęcały dzieci do rozwijania „głośnego myślenia”. Dzieci wielokrotnie zyskiwały przekonanie, że do wielu rzeczy mogą dojść same (dokonać własnych wyborów, podjąć decyzje, negocjować znaczenia), nie „przyjmowały” biernie nauczycielskiego punktu widzenia i jego sposobu rozumienia świata.

## **2. Uczenie się nowych rzeczy jest zawsze zakorzenione w dotychczasowej wiedzy ucznia.**

Przekładając obraz dźwiękowy głoski na wypowiedź plastyczną, dzieci uruchamiają odpowiedni mechanizm skojarzeń wokół dźwięków, wywołujących różne emocje. Przypominają sobie sytuacje, doświadczenia, które kojarzą im się z dźwiękiem, wartościują dźwięk (lubią go lub nie chcą o nim pamiętać). Przechowują dźwięki jak drogocenne skarby lub unikają ich jak ognia. Myśląc o dźwiękach uśmiechają się lub smucą; dźwięki przywołują obrazy, które są ciepłe i miłe lub ostre i zimne. Malując dźwięk posługują się zróżnicowanymi kolorami, uświadamiają sobie symbolikę barw (czerwony – kolor serca, czarny – smutku, zielony – nadziei, biały – czystości). Przywołują wyobrażenia dotyczące kompozycji (układu i doboru elementów, ich nagromadzenia, obecności lub nieobecności elementów) oraz sposobów prezentacji obrazów dźwiękowych (za pośrednictwem grubości i długości kreski oraz jej kształtu).

Nim dziecko pozna głoskę, doświadcza wielu dźwięków uaktywniających sferę emocjonalną, wyobrazeniową, społeczną. Ten rodzaj uczenia się ujawnił się zarówno w przypadku interpretacji wizualizacji jak i tekstów. 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).

## **3. Uczenie się wymaga integracji struktur wiedzy.**

Dzieci nie dostrzegają połączeń między informacjami nabytymi w pozornie różnych sytuacjach, nie zauważają, że mogą się one wykluczać. Stopniowo przyjmują różne punkty widzenia poprzez łączenie coraz to większej liczby informacji o dźwiękach i literach. Zdarzało się, że skonfrontowanie osobistych wyobrażeń na temat głoski, litery, techniki czytania, z powszechnie

akceptowanymi, uruchamiało dziecięce myślenie o słuszności zarówno pierwszych jak i drugich.

**4. Uczenie się prowadzi do hierarchicznej organizacji wiedzy w wyniku kategoryzowania (wyszukiwania podobieństw, dostrzegania różnic, tworzenia analogii, elaboracji, czyli nadawania znaczenia wspomnieniom).**

Wielokrotne powtarzanie głoski lub wielokrotne przepisywanie litery w liniaturze pozwala tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci. Z pamięci roboczej do pamięci długotrwałej przelicane są tylko te informacje, którym dzieci nadają znaczenia w wyniku wcześniejszych doświadczeń. Mechanizm pamięciowy jest prosty: nadając znaczenia wspomnieniom dzieci uaktywniają inne wspomnienia, jedno wspomnienie uaktywnia inne, a następnie wydobywają je, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji o głosce i literze. Dzieci odnajdują podobieństwa między obrazem dźwiękowym głoski a „uruchomionym” układem percepcyjno-ruchowym (w postaci gestów). Odnajdywanie analogii powoduje, że dzieci zaczynają rozumieć istotę sposobu artykulacji głosek (trwałych i nietrwałych) i prawidłowo artykułować głoskę. Mowa gestów zmniejsza niepotrzebne obciążenia pamięci roboczej i rozładowuje napięcie emocjonalne towarzyszące ćwiczeniom syntezy i analizy głoskowo-sylabowej. Uczenie się prowadzi do hierarchicznej organizacji wiedzy: wystarczy, że dzieci zobaczą gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), aby w ich świadomości uaktywniło się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery.

**5. Uczenie się tworzy podatne na transfer struktury wiedzy w wyniku generowania, czyli wydobywania treści z pamięci i tworzenia trwałych wspomnień**

Zapamiętywanie jednego ważnego dla dziecka zdarzenia krytycznego sprawia, że zapamiętywanie kolejnego jest łatwiejsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć. Ciąg zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami- obrazami, uruchamia dziecięce skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek. W książce obrazkowej silną zewnętrzną wskazówką, ukierunkowującą przypomnienie jest wizualizacja gestu (zwiększa siłę wspomnienia). Wystarczy, że dzieciom pokażemy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca) a w ich świadomości uaktywni się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery.

## **6. Uczenie się jest wyzwalane przez konflikt poznawczy.**

Dzieci doświadczają sytuacji problemowych, które wymagają od nich poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Stawiają pytania, przez co uruchamiają mechanizm ciekawości, a ciekawość uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci. Na początku nauki dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głósłki na obraz graficzny litery w wyobraźni, „nie odnajdują liter w przyrodzie, jak grzybów w lesie”. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głósłki i litery. Wizualizowanie znaku graficznego na swój indywidualny sposób jest naturalnym elementem uczenia się. Nie tylko jest nieuniknione podczas uczenia się, ale prowadzi do zauważenia sprzeczności (a więc wywołuje nowy konflikt poznawczy), stymuluje myślenie i sprzyja przekształcaniu wiedzy.

## **7. Uczenie się ma charakter ucieleśniony: dzieci wykorzystują inteligencję własnego ciała.**

Litera jako bryła za sprawą dziecięcych działań wyłania się, nabiera kształtu, rośnie i dojrzewa. Dzieciom towarzyszy element niespodzianki i zaskoczenia. Litera nie jest gotowa: konstruowana z elementów prototypowych (półłuków, kresek pionowych i lasek), pozwala dzieciom stworzyć wyobrażenie obrazu graficznego przez „odczucie” kształtu (dzieci wodzą palcem po obrysie litery, której granice wyznacza wgłębienie w klockach tworzących kształt litery) oraz barwy (wgłębienia z chropowatą fakturą są zalane zróżnicowanymi kolorystycznie farbami, które nie tylko wzmacniają doznania, ale też mają znaczenie funkcjonalne). Konstruując samodzielnie literę z klocków w przestrzeni 3D dzieci dostają informację zwrotną o wykonanym zadaniu, która pomaga im dostrzec rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym co zrobić powinny, a to pozwala im na dostosowanie przyszłych działań. Dzieci miały też możliwość porównywania zbudowanych przez siebie liter, wskazywania podobieństw i dostrzegania różnic, odnajdywania podobieństw mimo różnic. Litery pisane utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (przez nagromadzenie elementów szczegółowych liter). Różnic jest tak wiele, że dzieciom trudno jest określić, które z nich są ważne. Przyjęłam że dzieci mają naturalną skłonność do wizualnego uzupełniania luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych, szczególnie tych, z którymi są zaznajomieni (reguła domknięcia *law of closure*) (Kirsh, 2013, 288). Zadbałam o to, aby obraz graficzny litery z czasem zyskiwał status materialności. Ucieleśniony składnik nie ginie, kiedy dzieci przechodzą do znaków (nawet, jeżeli nie korzystają już z rąk czy wyobraźni).

## **8. Uczenie się jest wynikiem dynamicznej wzajemnej zależności między emocjami, motywacją i poznaniem.**

Obserwacja dzieci dowiodła, że poznawczy i emocjonalny wymiar uczenia się są ze sobą nierozzerwalnie związane. Dzieci pobudzone emocjonalnie naturalnie podejmują działanie, zaskoczone skutecznie wyzwalały motywacyjną energię umożliwiającą przejście do zadania. Ćwiczenia techniki czytania bez czynnika emotywnego powodują, że uczniowie znajdują sposoby, aby markować czytanie (uczą się na pamięć tekstu lub zgadują ciąg dalszy treści czytanego tekstu) lub wypalają się na ćwiczeniach i w ogóle tracą zapał dla całego przedsięwzięcia.

## **9. Uczenie się wymaga czasu, wysiłku i silnych społeczności uczących się.**

Zastosowana strategia uczenia się z pomocą rówieśników spowodowała, że dzieci niezwykle trafnie kojarzyły obrazy dźwiękowe i graficzne z wybranym zdarzeniem krytycznym. We wspólnym uczeniu się ważne okazały się: (a) Wspólna uwaga: korzystanie ze wspólnej kotwicy wzrokowej w postaci dużych wizualizacji, pomaga dzieciom utrzymać zainteresowanie; (b) Słuchanie: usłyszenie tego, co inne dzieci myślą, jest dla dzieci odkrywcze; (c) Wymiana opinii: dzieci uczą się jak konstruktywnie krytykować lub jak tworzyć na bazie innego pomysłu, który zgłosił ktoś inny; (d) Koordynacja: wymieniają się rolami w interakcji; (e) Przyjmowanie perspektywy: zyskują nowe spojrzenie na sprawy i nowe myślenie o nich, różnicują i rozjaśniają własne pomysły.

## **10. Uczenie się dokonuje się w kontekście kulturowym.**

W ramach wypracowanego kulturowego kontekstu za pośrednictwem uniwersalnych gestów<sup>3</sup> dzieci negocjują między sobą znaczenia, które nadają wizualizacjom, negocjują kształt liter dwuwymiarowych i trójwymiarowych. Powiązanie poznawania liter z działalnością twórczą dzieci, z rozwiązywaniem problemów, stwarza możliwość dynamicznego czytania i równocześnie wyzwala dodatkowe aktywności dzieci: samodzielne myślenie, rozwijanie pamięci, rozwiązywanie problemów, współdziałania z innymi itd. Znak dźwiękowy i graficzny poznawane niestandardowo, stają się impulsem twórczym dla dziecka w różnych obszarach jego aktywności.

---

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

## **Podsumowanie**

Zebrany materiał empiryczny ukazał dziecięce procesy uczenia się w trakcie nauki czytania i pisania. Identyfikując obrazy dźwiękowe, wizualne i ruchowe (w postaci gestów) dzieci:

- uczyły się myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata;
- wiązały dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi (uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto);
- obserwowały i doświadczały zachowań językowych rówieśników;
- wykorzystywały inteligencję ciała: sięgały po gesty, aby „zobaczyć” dźwięki;
- wyobrażały sobie literę przez budowanie i „odczuwanie” jej kształtu;
- tworzyły modelowe przykłady liter opartych na tym samym schemacie, przez co zmniejszało się ich obciążenie poznawcze;
- nadawały znaczenia wspomnieniom (elaboracja), które wyzwalały skojarzenia z wybranymi grupami dźwięków;
- tworzyły trwałe wspomnienia: zapamiętywanie jednego gestu sprawiało, że zapamiętywanie kolejnego było łatwiejsze (generowanie);
- dostrzegały podobieństwa i wskazywały różnice (kategoryzowały) w skonstruowanych modelach liter;
- dostrzegały rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym co zrobić powinny;
- aktywnie współpracowały z rówieśnikami w trakcie opowiadania historii z prawdziwego i wyobrazonego świata;
- projektowały i rysowały ciąg dalszy historii o dźwiękach w książce obrazkowej, która zastąpiła podręcznik;
- samodzielnie podejmowały decyzje, jak narysują dźwięk oraz jakich klocków użyją do zbudowania litery;
- uczyły się przez pytanie;
- bawiąc się wyobrażały sobie i dostrzegały związki między obrazami głóska i litery.

Jeśli dziecko zrozumie, że myślenie o świecie dźwięków i obrazów graficznych jest także jego myśleniem, że sposób, w jaki myśli, to, czego doświadcza na co dzień, jest w dużym zakresie obszarem osobistego ucieleśnionego doświadczenia, być może podejmie wysiłki, żeby rozumieć i samodzielnie tworzyć teksty. Świadome rozumienie, tworzenie i używanie kompetencji językowej ucznia, wpłynie na jego kulturę literacką, językowe i stylistyczne



przygotowanie do odbioru tekstów literackich, ale również jego ogólne nastawienie do rzeczywistości. Organizacja procesu czytania i pisania nie jest bowiem „sprawą języka”, ale sprawą dziecka – daną mu szansą.

### **Bibliografia:**

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Biedrzycki, K. (2020). PISA: czytanie, rozumienie, rozumowanie i – nieporozumienia. *Polonistyka. Innowacje*, 12, 53-70. Pobrano z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26229/23943> (dostęp: 2020-12-31).
- Bruner, J. S. (1965). *Proces kształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Znak.
- Kajtoch, W. (2008). *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, t. 1. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Karwatowska, M., Tymiakin L. (2014). *Światy uczniowskie. Język-media-komunikacja*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Kirsh, D. (2013). Poznanie ucieleśnione i magiczna przeszłość projektowania interakcji, *Avant*, IV (2).
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Malmquist, E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*. Kraków: Instytut Architektury.
- Pallasmaa, J. (2016). *Myśląca dłoń. Egzystencjalna i ucieleśniona mądrość w architekturze*. Kraków: Instytut Architektury.
- Piekarski, J. (2011). Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej. W: Piekarski, D. Urbaniak-Zajac

- (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper and Row.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: PWN.
- Puzynina, J. (1997). *Słowo – wartość – kultura*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Research evidence on reading for pleasure. Education standards research team* (2012), 1-33. Pobrano: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/284286/reading\\_for\\_pleasure.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf).
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Walat, W. (2019). *Homo interneticus jako analfabeta funkcjonalny w zakresie praw człowieka. Polityka i Społeczeństwo 1* (17), 5–22. Pobrano z: <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/5072> (dostęp: 2019-11-05).
- Warchała, J. (1981). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Warszawa: Wydawnictwo UŁ.