



Monika Wiśniewska-Kin

Skuteczne zdziwienie

Wyzwalająca myślenie nauka czytania



Skuteczne zdziwienie

Wyzwalająca myślenie nauka czytania



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Monika Wiśniewska-Kin

Skuteczne zdziwienie

Wyzwalająca myślenie nauka czytania

 **WYDAWNICTWO**
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2020

Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Wieku Dziecięcego, Zakład Badań nad Dzieckiem i Dzieciństwem
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Dorota Klus-Stańska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWNANIE REDAKCYJNE

Wojciech Żuchowski

KONCEPCJA OKŁADKI I ILUSTRACJE

Marta Ignerska

PRZYGOTOWANIE OKŁADKI

STRON TYTUŁOWYCH I PROJEKT LAYOUTU

Polkadot Studio Graficzne

Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

© Copyright by Monika Wiśniewska-Kin, Łódź 2020

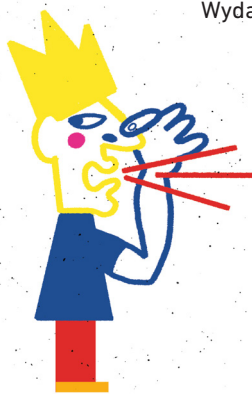
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.9939.20.0.M

Ark. wyd. 5,4; ark. druk. 8,875

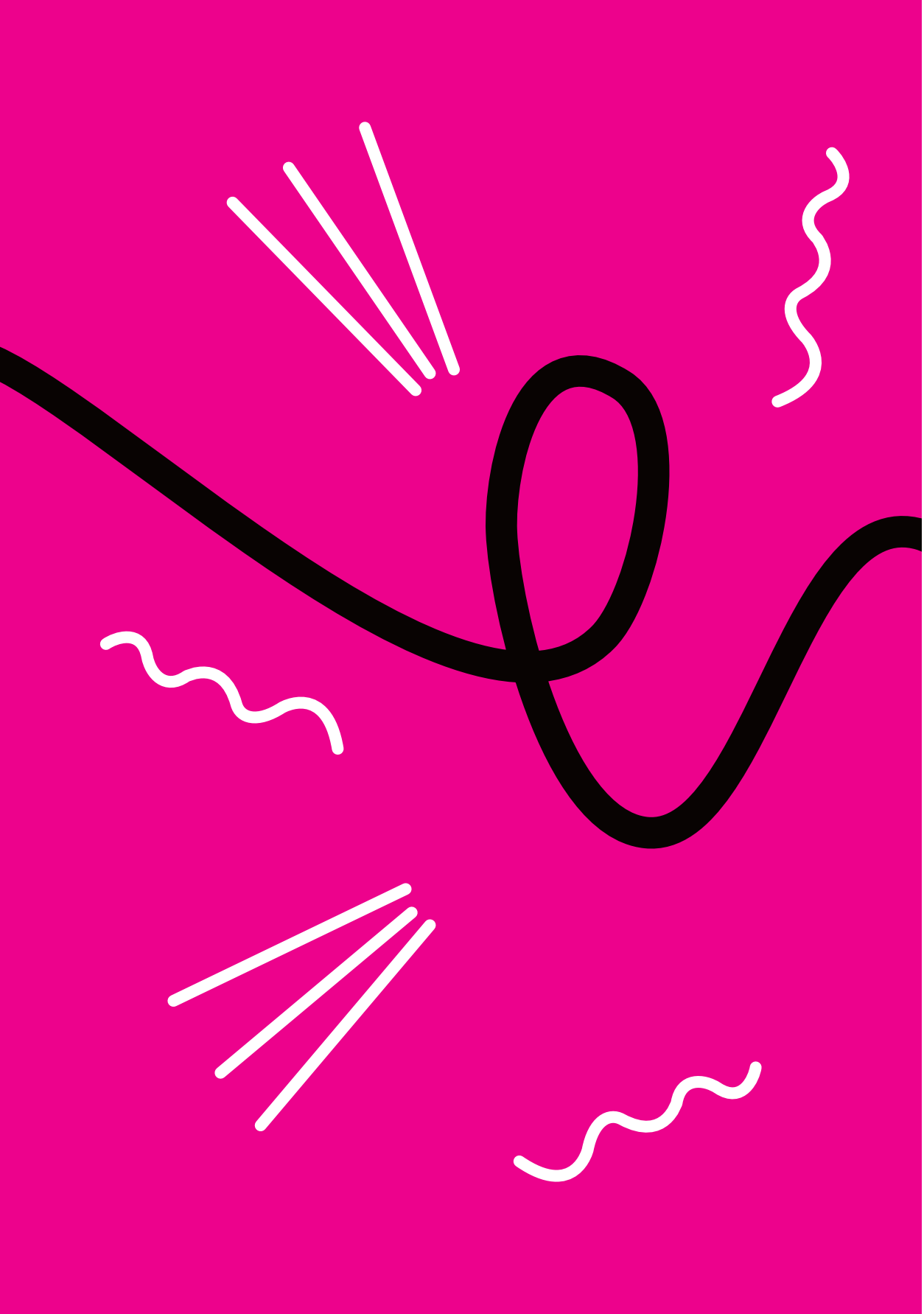
ISBN 978-83-8220-259-5

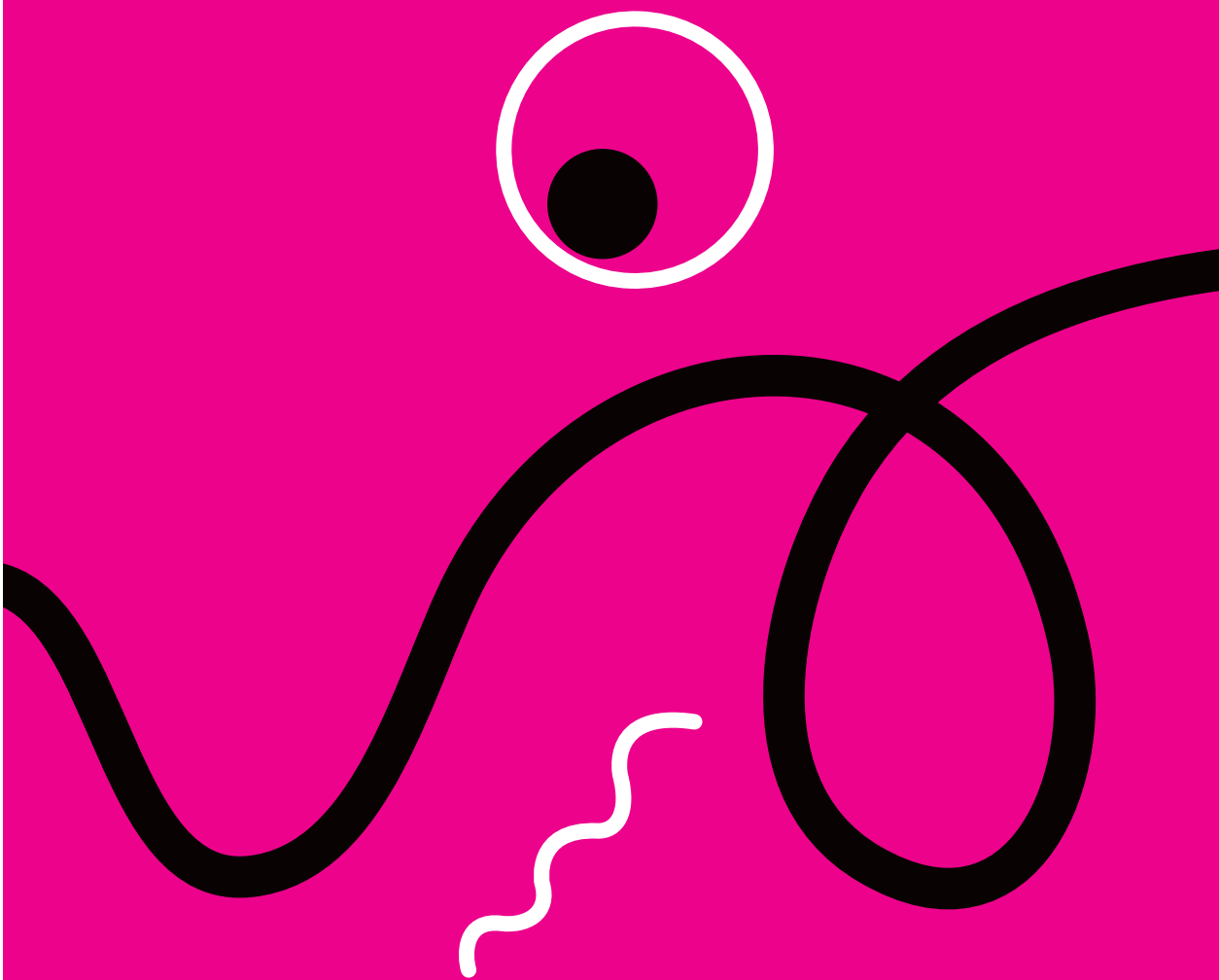
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 665 58 63



SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	08
1. W poszukiwaniu źródeł i inspiracji teoretycznych	12
2. Szansa w metodzie	16
2.1. Uczenie się przez mówienie	16
2.2. Uczenie się o charakterze percepcyjnym	18
2.3. Uczenie się przez działanie	24
3. Narzędzia kulturowe	26
4. Metoda czytania i pisania	33
5. Rekomendacje dotyczące praktyki	35
6. Materiały wdrożeniowe – zdarzenia krytyczne	39
6.1. „Adasiowa usypianka”	41
6.2. „Mogłyby trwać długo...”	45
6.3. „Trudny mecz”	49
6.4. „Obiecanki cacanki”	53
6.5. „Lizać palce!”	57
6.6. „Inny teatr”	61
6.7. „Są takie miejsca!”	65
6.8. „Każdy chciałby to widzieć!”	69
6.9. „Długo czy krótko”	73
6.10. „Ekologiczny ekstraprojekt”	77
6.11. „Yyy – o czym by tu napisać”	81
6.12. „Rocznica urodzin”	85
6.13. „Ulubione miejsca”	89
6.14. „Narząd nie tylko do wąchania”	95
6.15. „Budzenie – bez budzika”	101
6.16. „Codzienne dziwy”	107
6.17. „W samo południe”	111
6.18. „Powietrze uchodził!”	115
6.19. „Zdarzenie zimowe”	121
6.20. „Łasuchy i ich cierpienia”	125
6.21. „Głowa pęka od gorąca”	129
6.22. „Fragment wspomnień z wakacji Felki i Franka”	133
Bibliografia	139





**ZAŁOŻENIA
TEORETYCZNE**
materiały wdrożeniowe

Wprowadzenie

Gotowość do napisania tej książki zainicjowało kilka przemyśleń. Zacznę jednak przewrotnie od przytoczenia pewnej rozmowy, która od jakiegoś czasu jest obecna w moim myśleniu:

„– Czy umiesz czytać, Puchatku? – zapytała Sowa z lekkim niepokojem. – Na moich drzwiach jest napis sporządzony przez Krzysia o dzwonieniu i pukaniu. Czy umiałeś go przeczytać?

- Krzyś powiedział mi, co tam jest napisane. I wtedy umiałem.

- Dobrze, więc i ja ci powiem, co napiszę. I wtedy przeczytasz.

I Sowa napisała... i to właśnie napisała:

Z PAWIAŚZĄWANIEM URORURODZIURODZIN.

Puchatek przypatrywał się temu z podziwem.

– Napisałam właśnie „Z powinszowaniem urodzin” – rzekła Sowa niedbale.

– To powinszowanie jest śliczne i długie – rzekł Puchatek z wielkim podziwem”

(Milne 2002: 72).

Świeżość i odkrywczość poznawcza, a także niestychanie subtelny humor tego tekstu dyskretnie demaskują powszechnie uznane myślenie na temat strategii nauczania i uczenia się. Kubuś wiedział, co jest napisane, ponieważ Krzyś i Sowa mu powiedzieli; jego aktywność spowodowała się do bezrefleksyjnego wzruszenia nad śliczną i przydługą wypowiedzią. Sowa Przemądrzała, w roli głosiciela prawd wiadomych i pewnych, wyposażyla Kubusia we własne „wzory” i „normy” czytania. Podrywające do lotu myśli i wyobraźni pytanie: „czy umiesz czytać, Puchatku?” nie tylko nie otworzyło Kubusia na świat czytania, ale też przyczyniło się do znacznego ograniczenia jego doznań.

Zaproponowana kreacja świata przedstawionego uruchamia namysł nad tym, jak dziecko jest postrzegane w metodycznym kontekście nauczania. Jeżeli za uprawomocniony uchodzi pogląd, że dziecko w wieku przedszkolnym nie jest gotowe do samodzielnego odkrywania świata, to nikt nie zaangażuje się w zorganizowanie tego procesu. Nauczyciel nadal będzie postrzegał umysł dziecka jako naczynie czekające na wypełnienie, więc nie stworzy takich sytuacji, jakie umożliwiają dziecku osobiste konstruowanie wiedzy oraz aktywną interpretację. Rola dziecka jako ucznia zostanie zaś zredukowana do biernego odbierania nauczycielskich komunikatów, co najwyżej zachwycającego się formami odbiegającymi od standardowych. Dydaktyczne uprzedzenie każe bowiem patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Takie

stanowisko – swoisty determinizm – zwalnia od poszukiwania trafnych dróg wspierania rozwoju dziecka, wręcz zamyka mu drogę rozwoju zdolności poznawczych. Myśląc w ten sposób o nauczaniu, upatruje się przyczyny niepowodzeń dydaktycznych dziecka w braku zdolności umysłowych lub niskim ilorazie inteligencji. Edukacja ugruntowana na tego rodzaju przeświadczeniach nie pozwala podejmować żadnych niestandardowych działań.

Analizy i diagnozy materiałów metodycznych do edukacji przedszkolnej, szczególnie podręcznikowych (wербalnych i wizualnych), jak też sposobu, w jaki dziecko styka się z treścią podręczników, są podstawą do krytycznych wniosków o destrukcyjnym wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji. Kultura dydaktyczna przedszkola w zakresie rozwijania zainteresowania procesem czytania i pisania u dzieci za pośrednictwem treści podręcznikowych i wizualizacji graficznych przyczynia się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – sptyczania rozumienia świata oraz osłabiania w nich poczucia kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstów i konkretyzacji plastycznych. Nawyki lekturowe istotnie wpływają na późniejsze postawy czytelnicze dzieci. Znaczący w tym kontekście jest głos Ericha Fromma: „To procesy edukacyjne powodują [...], że większość ludzi traci zdolność zachwyty, dziwienia się” (Fromm 1959: 63).

Problemem pedagogicznym jest bowiem nie sam kontakt z językiem, lecz jego rezultaty, konsekwencje. Sztuka słowa nie tylko jest obiektem poznania – przede wszystkim staje się źródłem wartości: wzbogaca obraz świata, uzupełnia i ukonkretnia fakty i zjawiska będące przedmiotem poznania, subiektywnej refleksji, ale też przyczynia się do osobistych kreacji rzeczywistości, odgrywa rolę pośrednika w poszukiwaniu własnego miejsca w świecie. Dlatego teksty i wizualizacje graficzne, a także strategie ich opracowania powinny zapewnić doświadczenie czytelnicze możliwie ciekawe i atrakcyjne poznawczo, aby podstawowy zasób wymaganej wiedzy związanej ze światem dźwięków i obrazów graficznych uobecniał się w umyśle dziecka jakby mimochodem, od niechcienia, przy okazji namysłu nad narracją wyprowadzoną z tekstu i narracją wizualną – rodził się właśnie ze *skutecznego zdziwienia* (Bruner 1971). Określenie Jerome’a S. Brunera odnosi się do pewnego aktu, czy też stanu, który powstaje jako rezultat woli, połączonej z wysiłkiem intelektu i pracą wyobraźni: „Zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właśnie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to, cośmy już zrobili i wiedzieli, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji rzeczywistości. Mówimy: »Teraz rozumiem, co właściwie robię« bądź »Aha, więc to jest to«” (Bruner 1966: 45–46). Wartość procesu kształcenia, skuteczność uczenia się (zdobywania, przechowywania i przetwarzania informacji, a więc konstruowania wiedzy) J. Bruner upatruje w „gotowości” umysłowej dzieci do współdziałania w konstruowaniu wiedzy, którą pojmuje nie jako stan, na który wystarczy po prostu czekać: jego zdaniem trzeba stworzyć sprzyjające warunki rozwoju i wykorzystać dziecięce doświadczenia. Tylko wtedy, gdy dziecko samodzielnie podejmie trud interpretacji, gdy odczuje rodzaj satysfakcji z odkrycia czegoś nowego, co nie istnieje dane

wprost, zacznie myśleć i poznawać – selekcjonować napływające do niego informacje, tworzyć hipotezy, podejmować decyzje i włączać nowe doświadczenia do już istniejących konstruktów myślowych. Dzieci, rozwiązując problem, porządkują wiedzę, badają zależności oraz odkrywają związki między znaczeniami. Postawione wobec zadania wykazują gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń.

Całość oddziaływań edukacyjnych sprowadza się do wyzwalań obrazu dźwiękowego i wizualnego głoski i litery w dziecięcej świadomości: SŁOWEM, OBRAZEM i RUCHEM. Słowem poruszone, obrazem wyzwalone, ruchem wzmacniane refleksje nad własnym myśleniem stopniowo pozwolą dzieciom uzmysłowić sobie, że nie kierują się odgórnie narzuconymi schematami, lecz działają na podstawie swoich wyobrażeń, i że biorą na siebie większą odpowiedzialność za opanowanie kulturowego „zestawu narzędzi”, dzięki czemu usprawniają własne myślenie i działanie.

Koncepcję *skutecznego zdziwienia* wyróżnia holistyczne podejście do nauki czytania i pisanie za pośrednictwem SŁOWA, OBRAZU i RUCHU. Proponowane teksty literackie oraz związane z nimi aktywności (wyszukiwanie powiązań pomiędzy sytuacją przedstawioną w tekście i na planszy, czytanie dialogowe) prowokują dzieci do pogłębienia rozumienia, daleko wykraczającego poza dosłowność tekstu i obrazu. Tworzą przestrzeń do angażowania w proces czytania całego bogactwa dziecięcych emocji i wrażeń zmysłowych (zarówno słuchowych, jak i wizualnych). Stawiają one dziecko wobec przeróżnych egzystencjalnych sytuacji, które dostarczają silnych przeżyć, ale też wywołują intelektualne i moralne rozterki, wymagają niewyuczonych zachowań, nietatnych decyzji. Ostatecznie przyczyniają się do rozwijania myślenia krytycznego dzieci. Jednocześnie usprawniają dzieci językowo w zakresie identyfikowania głoski z literą i odczytywania zgromadzonych wyrazów.

Przyjęta koncepcja, przez aktywizowanie dzieci poznawczo, emocjonalnie i motorycznie, zapewnia 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). Dzieci doświadczają wysokiej jakości przedstawień graficznych (w postaci 22 plansz i książki obrazkowej), za których pośrednictwem rozpoznają związki pomiędzy obrazem dźwiękowym a obrazem wizualnym. Ilustracje wyzwalały dziecięce narracje zbudowane wokół zorganizowanych brzmieniowo tekstów. Wyprowadzona z dydaktyki konstruktywistycznej (w sferze poznawczej) i dydaktyki humanistycznej (w sferze aksjologicznej) koncepcja wyrasta z głębokiego przekonania o ogromnym poznawczym potencjale dzieci. Zaproponowane przez kognitywistów ujęcie dziecięcego myślenia skłania do krytycznej oceny usankcjonowanych wyobrażeń na temat możliwości umysłowych dzieci i ich kształcenia. Tworzy mocną podstawę do zakwestionowania metodycznego zwyczaju skazywania dzieci rozpoczynających naukę czytania na kontakt z tekstami i wizualizacjami niskiej jakości,

uproszczonych i nacechowanych monotonią. Można mieć nadzieję, że nowa fala badań nad zdolnościami poznawczymi dzieci stanie się przedmiotem zainteresowania praktyków i pozwoli wypracować inne podejście do nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym, zainspirowuje zmianę myślenia o wielowymiarowym i wieloaspektowym dziecięcym procesie objaśniania świata.

Propozycję innego podejścia do nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym adresuję do tych nauczycieli, którym nieobcy jest dydaktyczny niepokój, a nawet zwątpienie wobec uświęconych tradycją wzorów, którzy są przekonani o konieczności rozbudzania wrażliwości i sprawności intelektualnej dzieci. W procesie czytelniczego osvajania ważny jest dla mnie także udział rodziców – oni jak nikt inny znają duchowe potrzeby swoich dzieci, wiedzą, jak ważna jest przyjemność czy nawet radość uczenia się.

Przedstawione warianty zajęć nie wykluczają innych rozwiązań. Ufam, że będą inspirować do indywidualnych prób i poszukiwań, że pozwolą przemyśleć na nowo rolę czytania i pisania na etapie edukacji przedszkolnej.