

Małgorzata Małyka

Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą  
Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie

## Od zabawy słowem do czytania poezji. Holistyczne\* podejście do nauki języka polskiego jako odziedziczonego/drugiego wśród dzieci w wieku 5–9 lat

From language games to reading poetry.

A holistic approach to teaching Polish as an inherited and  
second language to children aged 5 to 9

**Abstract:** The article author presents her own project of teaching Polish as an inherited or second language to children aged 5 to 9. It is based on the constructivist theory of teaching, Ingarden's theory of literary work cognition and Polish literary texts. The essential part of this project is education through various games that systematize the material presented during each lesson. The author highlights the importance of enactive text cognition, passing from an object recognized through various senses to its symbolic representation, from literality to metaphor. The literary text becomes yet another source of language experience for children.

**Keywords:** games, literary text, educational situation, learning to read

Przedstawiona wypowiedź, choć oparta na teoriach dotyczących odbioru dzieła literackiego i teoriach pedagogicznych, jest rezultatem doświadczeń

---

\* „Podstawowym założeniem tej pedagogiki jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata. Ostrze krytyki pedagogika holistyczna kieruje zwłaszcza przeciwko pedagogice tradycyjnej, wywodzącej się od Herbart, przeciw wszelkiemu schematyzmowi, skostnieniu i sformalizowaniu procesu kształcenia i wychowania. Szczególnie duży akcent kładzie na atmosferę psychiczną oraz wzajemne ustosunkowanie się do siebie nauczycieli i uczniów. Tym wzajemnym stosunkom, opartym na otwartości, zaufaniu, życzliwości oraz twórczym poszukiwaniu prawdy, pedagogika holistyczna przypisuje dominujące znaczenie w kształtowaniu osobowości uczniów oraz efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego” (Szyszko-Bogusz 1989, 5).

i obserwacji dydaktycznych nauczyciela konsultanta Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie.

Przez wiele lat miałam okazję pracować z nauczycielami języka polskiego uczącymi poza Polską dzieci w wieku 5–9 lat. Charakter pracy pozwolił mi na wzbogacenie własnych doświadczeń doświadczeniami innych nauczycieli, za co jestem im bardzo wdzięczna. Mam świadomość wyjątkowości nauczania w środowiskach polonijnych, polskich czy polskojęzycznych poza krajem. Wiem, jakie są podobieństwa i różnice między pracą nauczyciela języka polskiego w systemie polskim i poza nim. Wielokrotnie, wykonując zadania doradcy metodycznego, prowadziłam zajęcia z dziećmi. Tak było na przykład w Rumunii, Niemczech, Holandii, Francji, Irlandii, Anglii, Australii, Rosji i na Łotwie czy Litwie. Miałam okazję obserwować nauczanie języka polskiego wśród dzieci z różnych obszarów językowych, uczonych przez osoby zarówno profesjonalnie przygotowane, jak i niewykwalifikowanych pedagogicznie pasjonatów.

Wspierając nauczycieli w ich pracy, proponowałam różne koncepcje zajęć, różne strategie uczenia, które wdrażali i dzielili się informacjami o rezultatach. Wszystkie podejmowane działania miały na celu znalezienie jak najskuteczniejszych rozwiązań dydaktycznych, które pozytywnie wpłyną na jakość uczenia języka polskiego poza Polską oraz pozwolą rozszerzać jego zakres.

Pracując w systemie doskonalenia nauczycieli, pozyskiwałam informacje z rozmów formalnych i nieformalnych z nauczycielami, obserwowałam zajęcia oraz je prowadziłam. Swój cel określiłabym jako rozpoznanie, swego rodzaju diagnozę organizacji i realizacji procesu nauczania – uczenia języka polskiego, a także ścieżek jego doskonalenia.

Na podstawie tak zdobytej wiedzy opracowałam koncepcję uczenia języka polskiego dzieci w wieku 5–9 lat poza Polską. Nawiązuje ona do podejścia holistycznego i koncentruje się na wykorzystaniu książki, tekstu kultury czy tekstu literackiego w sposób zgodny z prawidłowościami rozwojowymi dziecka, uwzględnia także specyfikę środowiska uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego. Aby przybliżyć tę koncepcję, opiszę pomysł przygotowania dzieci do słuchania wiersza *Jesień* Doroty Gellner oraz przywołam zajęcia poświęcone *Drodze* Czesława Miłosza.

### W szafie – zajęcia z dziećmi 5-letnimi

Na jednych z pierwszych zajęć z dziećmi 5-letnimi zaproponowałam analizę wiersza Doroty Gellner *Jesienia*. Jest to utwór czterostrofkowy, pozbawiony

rymów, zawierający metafory. Na pierwszy rzut oka – tekst nie do zaakceptowania na tym etapie nauki, zwłaszcza jeśli spojrzymy na proces przyswajania języka z perspektywy czysto lingwistycznej (czyli gdy celem staje się wyłącznie rozwój poszczególnych sprawności językowych). Dziecko spotka się bowiem z tekstem ciekawym dla niego, dostosowanym do jego wieku i zainteresowań, z tekstem „odpowiednio trudnym”, który nie zniechęca, ale inspiruje do poznawania, atrakcyjnym brzmieniowo, rytmicznym i melodyjnym. Dodatkową wartością utworu są: zestawianie słów, tematyka, bohaterowie, czyli codzienność, która może się łączyć z odmiennością i wprowadza element zaskoczenia odbiorcy. Takie wiersze mogą rodzić pozytywne emocje motywowane dziecięcą ciekawością i poczuciem odniesienia sukcesu.

W preferowanym przeze mnie podejściu ważne jest rozwijanie umiejętności dziecka, osiągane przez „zabawę i wyobraźnię” (por. Więckowski 1995). Narzędziem, które scala te dwie kategorie, jest tekst literacki, przestrzeń do poszukiwania wiedzy i droga do zrozumienia świata (Krasoń 2005, 40), a jednocześnie – nośnik najpiękniejszych słów użytych w zaskakujących kontekstach.

„Wiersz, czy to otwarty, czy zamknięty, wymaga odejścia poety, który go pisze, i narodzin poety, który go czyta” – napisał Octavio Paz (Hebenstreit 2000, 2). Przyjęcie przez nauczyciela zasady, że bycie czytelnikiem nie zamyka się w pasywnej postawie „wyłącznie dekodującego znaki i sensy”, czyni z czytania najbardziej, najwszechstronniej rozwijającą aktywność. W procesie tym łączy się radość z odkrywania i tworzenia. Katarzyna Krasoń, za Karlem Bühlerem, mówi o odkryciu „A-ha”, w którym odbiorca, w tym przypadku dziecko, doświadcza radości z dostrzeżenia, odkrycia zbieżności między sobą a postacią literacką, „poszerza tym samym wiedzę o sobie i możliwościach ludzkiej egzystencji” (Krasoń 2005, 29).

W wierszu Doroty Gellner pojawia się okazja do spotkania z metaforą, która z samej swej istoty niesie ukryte dla każdego sensy, a ich poszukiwanie, dekodowanie wymaga pobudzenia własnych skojarzeń, użycia kontekstu nie tylko semantycznego, ale też sytuacyjnego. Wbrew oczekiwaniom tekst metaforyczny staje się tak samo trudny i łatwy, tak samo intrygujący dla wszystkich, bez względu na kompetencje językowe. W żargonie nauczycielskim można by było powiedzieć, że metafora jest nośnikiem indywidualizacji w procesie uczenia.

Rozumienie metafor będzie się zatem opierało na procesie desemantyzacji znaczeń zawartych w kodzie abstrakcyjnym, desymbolizacji (wykorzy-

stanie aspektu wizualności metafory językowej) i wizualizacji. Operacja uzewnętrznia się zaś w procesie werbalizacji, za pomocą którego sens metafory jednostka może wyrazić w słowach (Hebenstreit 2000, 2).

Konfrontacja dziecka z tekstem metaforycznym stwarza więc okazję do stymulacji rozwoju myślenia, do wzbogacania wyobraźni. Jeśli metafora posługuje się obrazem i sensem, to tym samym uruchamia obie półkule mózgowe, staje się stymulatorem integracji i harmonijnego rozwoju. Siła metafory w kontekście rozwoju dziecka tkwi także w tym, że może ona być przez nie odbierana zarówno na poziomie dosłownym, jak i przenośnym. Wówczas prawa półkula dokonuje interpretacji dosłownych, lewa zaś rodzi skojarzenia i ujawnia sensy ukryte. Proces zachodzący w prawej półkuli jest wydobywaniem ukrytych informacji i przenoszeniem ich w zakres świadomego doświadczenia (Krasoń 2015, 41). Tak przebiega uczenie się. Uczenie się – nie tylko związane z nabywaniem umiejętności językowych – ale uczenie się rozwiązywania problemów, a także samodzielного uczenia się, ponieważ wszystko, co zachodzi w procesie zabawy z metaforą, jej interpretacji, jest wewnętrznym doświadczeniem dziecka – poznawczym, emocjonalnym i społecznym.

Proces ten jest – w perspektywie edukacyjnej – kanwą, na której dokonuje się konkretyzacja dzieła literackiego. W uproszczeniu, implementację do dydaktyki szkolnej Ingardenowskiej teorii konkretyzacji można opisać jako tworzenie warunków, w których jest możliwe takie percypowanie utworu przez dziecko, w którym dokonuje ono „rozwinęcia”, „rozpostarcia” dzieła, z pełnym zaangażowaniem dopełniając miejsca niedookreślone (Wróblewska 2010, 4).

W konkretyzacji kumulują się bowiem akty intencjonalne dwóch podmiotów: zarówno autora (akty twórcze), jak i odbiorcy (akty odtwórcze, ale i współ-twórcze); co więcej – te drugie ujawniają daleko idące przekształcenia tego, co zostało już zaprojektowane i ukonstytuowało się w bycie (Garlej 2014, 13).

W takim kontekście dziecko staje się jednocześnie odbiorcą dzieła intencjonalnego i twórcą dzieła konkretyzowanego, aktualizując – zgodnie z własnym doświadczeniem – sensy w nim zawarte. W grupie nauczycieli skupionych wokół Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie to fenomenologiczne ujęcie percepcji dzieła literackiego próbowaliśmy wykorzystać w konstruktywistycznej koncepcji uczenia języka polskiego poza Polską

(zob. Wróblewska 2010). Rola aktywności uczącego się w konkretyzacji dzieła została sprzężona z konstruktywistycznym rozumieniem wiedzy jako „umysłowej reprezentacji”, jako konstrukcji umysłu ludzkiego. Przyjęliśmy za Jerome’em Brunerem (1974), że rozwój intelektualny uczącego się jest wynikiem dynamicznego procesu wzajemnego oddziaływania otoczenia i osoby uczącej się (w tym przypadku dziecka). Dominantą tego procesu jest zrozumienie świata, jego mechanizmów, po to, aby w nim aktywnie uczestniczyć, współtworzyć go. Z perspektywy uczenia języka polskiego w środowisku, w którym język ten ma różny status, ale na pewno nie jest to status języka codziennej rówieśniczej komunikacji dziecka i jego środowiska (z wyłączeniem rodziny w przypadku obojga rodziców polskojęzycznych), rozumienie świata będzie ściśle korelowało z jego nazywaniem, z porozumiewaniem się, z tworzeniem świadomości językowej i opartej na niej pragmatyce.

Jak przekonuje Bruner

dziecko nie jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi. (...) Słowem, dziecko postrzega się i jako podmiot poznający, i jako uczący się (2006, 87).

Pierwszą aktywnością proponowaną dzieciom, przygotowującą do spotkania z wierszem, jest przywitanie (Małyska 2016a, 48), czyli zabawa w kręgu, w której uaktywniają się kolejno dzieci w swetrach, bluzkach, spodniach, sukienkach itd. (nauczyciel pomaga w zrozumieniu polecenia, sugestywnie wskazując daną część garderoby). Dzieci nawiązują ze sobą kontakt, odkrywają, co mają ze sobą wspólnego i próbują łączyć nazwę z desygnatem (z konkretnym elementem swojego ubioru). Powitanie ma być ważnym ogniwem zajęć, rytuałem, umożliwiającym zauważenie obecności każdego ucznia. To także początek więzi, na bazie których dzieci będą wspólnie eksplorować świat i eksperymentować. Ważne, aby w relację z dziećmi wchodził także nauczyciel i nawiązywał z nimi dialog. Powitanie jest dobrym wstępem do dalszych działań, które w dużej mierze zostaną oparte na pracy zespołowej. Formuły powitalne są zarówno kierowane do każdego, jak i wypowiedziane (w zakresie indywidualnych możliwości) przez każdego uczestnika zajęć. Po zwrotach indywidualnych powitanie nabiera charakteru wspólnotowego przez wprowadzenie kategoryzacji, np.: *Witam tych, którzy mają białe koszule*. Dzieci wówczas dostrzegają wspólne dla sporej części uczniów elementy, jednocześnie dokonują w aspekcie poznawczym odkrycia, że poje-

dyncze rzeczy (i ich reprezentacje) łączą się w grupy. Z punktu widzenia ko-  
rzyści rozwojowych warto w czasie powitalnym inicjować działania, które  
uczestnicy wykonują w grupach wyznaczonych według poznanych kategorii.

Dzieci, zachęcane do bycia razem, zostają zaskoczone przez nauczyciela  
propozycją otwarcia sklepu odzieżowego, w którym znajdują się ubrania, sta-  
rannie poskładane i uporządkowane według wskazanych kategorii (np. kolo-  
rów, rozmiarów, nazw, zastosowania ze względu na porę roku). Jest to dzia-  
lanie na rzeczywistych przedmiotach, przeprowadzone w grupach. Proponu-  
ję tym samym fabularyzowaną zabawę w sklep odzieżowy, w której w rolę  
kupującego wciela się nauczyciel.

Istotne pożytki wynikające z opisanej sytuacji edukacyjnej to nabyta od  
rówieśników i nauczyciela wiedza ogólna (choćaby o porach roku, w tym –  
o porach roku w Polsce, zasadach organizacji i pracy sklepów, porządkowa-  
nia i przechowywania odzieży). W uczeniu się czytania ona właśnie jest nie-  
zbędna do konkretyzacji utworu, do świadomego odbioru. Dotychczasowe  
doświadczenie dziecka, jego wiedza o świecie, którą zdobywa zarówno  
w czasie systematycznej i systemowej edukacji, jak i ta nabywana w kontak-  
cie z rówieśnikami, są czynnikami wpływającymi na zróżnicowany odbiór  
utworu. Nabywane umiejętności językowe to osłuchanie się z nazwami  
ubrań, kształtów, kolorów, zdolność do poprawnego artykułowania pozna-  
nej leksyki, a także kompetencje, które wynikają z potrzeby komunikowania  
się – prośenie, przeproszanie, dziękowanie.

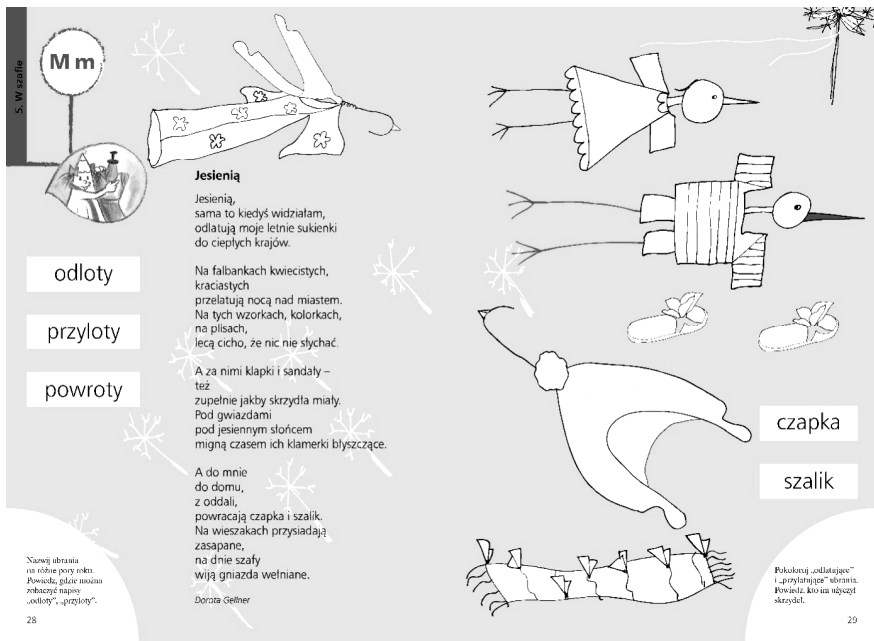
Proponowana zabawa utrwała również umiejętności matematyczne (kate-  
goryzowania, rozpoznawania kształtów i wielkości). Myśląc o projektowaniu  
zajęć z dziećmi, które poświęcają swój wolny czas na dodatkową naukę, sta-  
ram się uwzględnić wszystkie aspekty umiejętności szkolnych, które pozwolą  
na lepsze funkcjonowanie dziecka w szkole w kraju zamieszkania. Przyznam,  
że jest mi również bliskie myślenie o tym, jak wspierać poczucie własnej  
wartości dzieci.

Kolejne sytuacje, które mają przygotować dzieci do konkretyzacji wiersza  
Gellner, wykorzystują kontekst jesieni i związanych z nią realiów, takich jak  
ubiór. Nauczyciel przybliży klimat tej pory roku – charakterystyczny dla Pol-  
ski. Jest to okazja do poszerzania wiedzy o naszym kraju skonfrontowana  
z dotychczasowymi doświadczeniami uczniów.

Przez zabawę uczestnicy porządkują wiedzę związaną z tematyką zajęć,  
tworzą obrazy słów, ich reprezentacje mentalne, które pomagają im w peł-  
niejszym odbiorze utworu. Doświadczają zanurzenia w świecie przedstawi-  
onym, mogą się już w nim samodzielnie poruszać. Metaforyczne określenie

opisanej sytuacji, np. przyloty, odloty ubrań, ma odzwierciedlić to, jak istotna jest wcześniejsza enaktywna „propedeutyka tekstu”, przejście od przedmiotu rozpoznanego za pomocą różnych zmysłów do jego symbolu, od dosłowności do metafory.

Po zabawie dzieci spotykają się z książką, w której odnajdują rozmieszczone na rozkładówce: tekst, ilustrację i wyrazy kluczowe do czytania globalnego (w odbiorze dziecka traktowane także jako obraz)<sup>1</sup>.



Rys. 1. M. Małyska, *Figlarna Kredka* z cyklu „Przyjaciele z piórnika” (2016a, 28–29).

Tak przygotowana strona umożliwia symultaniczny kontakt dziecka z dwoma bodźcami: werbalnym i pozawerbalnym, w tym wypadku wychodzącym od ilustracji – podwójnym zakodowaniem tego samego wycinka rzeczywistości: w słowie i obrazie. Dekodowanie będzie się wiązało z przełożeniem bodźca na inny system semiotyczny, co skłania do wielomodalnego odbioru informacji i takiego jej przetwarzania. Ma to wpływ na aktualizowanie różnych obrazów i doświadczeń, ale też „odkładanie” poznawanych tekstów kultury w poszczególnych obszarach pamięci. Wielotorowe pozna-

<sup>1</sup> To propozycja edukacyjna z podręcznika mojego autorstwa pt. *Figlarna Kredka* (2016).

wanie wzbudza również równoległą weryfikację, uruchamia proces tworzenia swojego tekstu, w którym zostają zwizualizowane, nazwane, zinterpretowane poznawane przekazy (słowny i graficzny). W ten sposób, nie tylko z biologicznego punktu widzenia, dziecko tworzy wiele ścieżek neuronalnych, ale też dokonuje odbioru utworu w aspekcie krytyczno-twórczym.

Zanurzenie w języku, w jego strukturze, kontekstowe rozumienie słów tworzą skuteczne i atrakcyjne dla dziecka środowisko uczenia się. Nabywanie umiejętności i zdobywanie wiedzy zachodzi mimo woli, a jednak dzieje się systematycznie, z racji motywacji wewnętrznej uczestników, odkrywania i tworzenia, zadowolenia z siebie. Nauczyciel stwarza sytuacje edukacyjne, inspiruje i czuwa (jako życzliwy dorosły), zapewniając bezpieczne poznawanie świata.

Po etapie wprowadzającym, kiedy dziecko wykształci już sprawności językowe, kiedy bawi się metaforą i wykorzystuje kontekst do domyślania się znaczeń pojedynczych słów, fraz, sensów zdań, wówczas może się zmierzyć z „poważną poezją”.

Tą konfrontacją niech będzie słuchanie wyjątkowej interpretacji głosowej wiersza dokonanej przez nauczyciela. Pierwsze słuchanie proponuję zorganizować tak, aby każde dziecko mogło widzieć czytającego, a tym samym skupić się na melodii i rytmie wiersza. Na tym etapie „wtajemniczenia językowego” ważne jest, aby w głośnym czytaniu utworu uwzględniać interpunkcję (w ten sposób doskonale można pokazać funkcje poszczególnych znaków przestankowych), tak dzielić tekst, aby każdy mały słuchacz miał szansę na zrozumienie (domyślenie się) sensów poszczególnych wersów. Kolejne odczytania odbywają się z udziałem dzieci, np. poprzez przemieszczanie się we właściwym czasie w umowną strefę „odlotów” czy „przyłotów”, po próbę pantomimicznej interpretacji utworu. Odbiór tekstu ze słuchu proponuję zamieniać stopniowo w dopowiadanie kolejnych fraz wiersza w czasie, kiedy nauczyciel zawiesza głos. Tę zabawę powinna zakończyć zamiana ról: dzieci odtwarzają z pamięci kolejne strofy, które prowadzący kończy. W efekcie tak zorganizowanej pracy z tekstem uczniowie poznają tekst, rozumieją słowa użyte metaforycznie i ich dosłowne znaczenie. Mają podstawę do wyobrażenia sobie procesu powstawania metafory – zastosowanie danego wyrazu w „swoim mówieniu”<sup>2</sup>, np. „mój szalik uwil sobie gniazdko welniane w szufladzie”.

Przytoczony opis pracy z tekstem Doroty Gellner traktuję w swej wypowiedzi jako zobrazowanie przyjętej przeze mnie koncepcji „uczenia czyta-

---

<sup>2</sup> Tak zdefiniowała metaforę 6-letnia Zosia podczas prowadzonych przeze mnie zajęć.



nia” dzieci, dla których język polski jest językiem drugim czy odziedziczonym. Ważnym momentem, na który chciałam zwrócić uwagę, jest etap wprowadzenia do tekstu i jego odbioru – z wykorzystaniem różnorodnych zabaw.

Kolejny przykład ma charakter szczegółowego opisu proponowanych uczniom czynności.

### Droga ze szkoły – zajęcia z dziećmi 9-letnimi

Do kanonu tekstów literackich dla dzieci włączyłam wiersz *Droga* Czesława Miłosza ze zbioru *Świat. Poema naimne*. Koncepcję pracy z tym utworem oparłam na wykorzystaniu doświadczeń uczniów, ich wiedzy ogólnej, domyślaniu się. Na ważny konstruktywny aspekt nierozumienia zwrócił uwagę Roman Ingarden:

gdy wyraz jest nam obcy, nie zachodzi (...) zautomatyzowane przejście od uchwycenia wyrazu do rozumienia jego znaczenia, ale i wówczas występuje naturalna tendencja do tego przejścia. Wobec braku jednak znajomości znaczenia słowa dochodzi do charakterystycznego zahamowania, do chwili pewnej bezradności, potem zaś dokonują się akty „domyślania się”: próby szukania znaczenia. Prawie wyłącznie w tym wypadku wyraz w swej dwoistej (wzrokowo-brzmieniowej) postaci dochodzi sam do wyraźniejszej, centralnej percepcji (Ingarden 1936, 36).

Z tego wczesnego tekstu Ingardena inspirujące dla mnie stało się wskazanie na sytuację, w której uczeń, nie znając słowa, doświadcza bezradności. Ten moment zahamowania, jak zauważa badacz, rodzi potrzebę „domyślania się”. W sytuacji pracy z dziećmi, które uczą się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, jest to niezwykle pożyteczny aspekt czytania. Rzecz oczywista, że domyślanie odwołuje się do skojarzeń, do nabytego wcześniej doświadczenia dziecka, zarówno w sferze językowej, jak i poznawczej. Operacje umysłowe polegające na definiowaniu aktualizują pokłady pamięci trwałej, rodząc nowe asocjacje. W ten sposób następuje nie tylko zrozumienie znaczenia słowa, ale także umiejętność jego użycia, powiązania z innymi, tworzenia wypowiedzi werbalnych czy plastycznych. Przekroczenie momentu bezradności następuje szybciej i efektywniej w pracy grupowej, a element współzawodnictwa dostarcza dodatkowych emocji i wzmacnia koncentrację

na zadaniu. Wówczas dzieci zyskują inspirację, co motywuje do podejmowania kolejnych prób objaśniania słów lub ich gromadzenia, poszerzania słownika czynnego.

Konstrukcja zajęć, odmiennych od zaproponowanych dzieciom młodszym, łączyła działania plastyczne, ruchowe, muzyczne z konwencją gry, w której za trafną odpowiedź dostaje się nagrodę. Połączenie różnorodnych aktywności z potrzebą rywalizacji (w tym przypadku grupowej) powodowało, że w ciągu 90 minut lekcji uczestnicy niemal ponownie „napisali” wiersz *Droga*, świadomie i poprawnie używali wyrazów i zwrotów w nim występujących. Każde z dzieci (dorosłych uczestników także) dokonywało konkretyzacji wiersza zgodnie ze swoimi aktualnymi doświadczeniami, zawsze jednak przejawiając emocjonalny stosunek do tekstu i chęć poznania jego autora. I tak tekst literacki stał się dla dzieci źródłem doświadczeń językowych...

### Opis sytuacji edukacyjnych podczas zajęć *Droga ze szkoły*

Piosenka na powitanie<sup>3</sup>, w trakcie której uczniowie powtarzają śpiew i gesty za nauczycielem

Nauczyciel:

- wita się ze wszystkimi, podając rękę;
- bierze do ręki gazetę;
- macha gazetą;
- zgina ją;
- prostuje (gładzi rękami) gazetę;
- ponownie zgina gazetę;
- wrzuca gazetową kulkę do kosza (celuje, trafia).

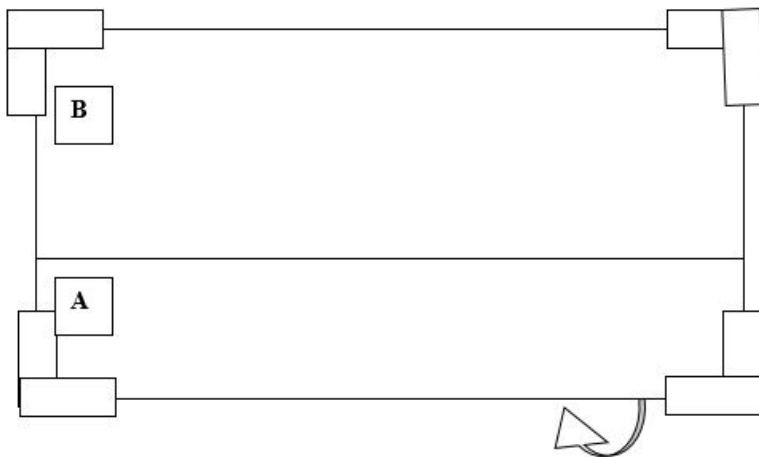
Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna<sup>4</sup> w zespołach (ok. 5 osób w zespole)

Każdy zespół przykleja do stołu duży papier pakowy (szary), zaginając go w 1/3 szerokości. Na części zaznaczonej na rysunku literą „A” uczniowie – w rytm muzyki – rysują plamy zieloną kredką pastelową. Drugą ręką

<sup>3</sup> Można wykorzystać znany większości dzieci utwór pt. *Ojciec Wirgiliusz*.

<sup>4</sup> Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna jest elementem systemu *Edukacja przez ruch* Doroty Dziamskiej.

rozcierają narysowaną plamę, wykorzystując zmiętą gazetę. Zadanie wykonują rytmicznie, śpiewając wraz z nauczycielem poznaną piosenkę. W czasie „mazania” nauczyciel pozwala uczniom chodzić wokół własnego stolika (w obrębie grupy), następnie uczestnicy mogą kreślić na arkuszu dowolnej grupy, z zachowaniem zasady rysowania w określonej części arkusza.



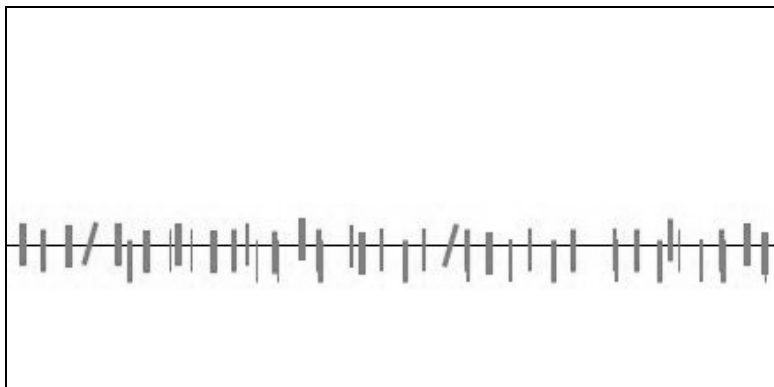
Rys. 2. Schemat papieru do rysowania.

### Co namalowaliśmy?

Nauczyciel prowokuje do tego, by uczniowie odkryli, że pomalowany na zielono fragment papieru przemieni się na obrazie w zieloną dolinę. Następnie prowadzący używa wyrażień, które nawiązują do tekstu literackiego (*Tak wygląda zielona dolina...*; *Rozciąga się zielona dolina...*, *Ściele się zielona dolina...*).

### Kinezyjologiczna zabawa dydaktyczna „Trawa”

Dalszy ciąg zabawy ruchowej. Kreślenie obiema rękami kreski pionowej. Uczniowie przelamują kredki na dwie części i, przechodząc wzdłuż stołu, rytmicznie kreślą naprzemiennie pionowe kreski od góry do dołu.



Rys. 3. „Trawa”.

### Zabawa w słowa

Po wykreśleniu „trawy” uczniowie delikatnie odpinają taśmę i o połowę zmniejszają zakładkę zrobioną z papieru. Wspólnie zastanawiają się, co teraz przedstawia obraz. Odnajdują w pamięci odpowiednie słowa, które mogą im się kojarzyć z przestrzenią pomiędzy trawą a zieloną doliną. Przestrzeń ta kojarzy im się najczęściej z rzeką lub drogą. Tu punktowaną odpowiedzią jest *droga*.

### Konkurs – zgadywanka

Nauczyciel prosi uczniów o zamknięcie oczu i ożywienie w wyobraźni powstającego obrazu. Jeśli ktoś wymyśli taki element, który powstał w wyobraźni prowadzącego, zdobywa dla całej grupy punkt. Taki „punktowany” element uczniowie w każdej grupie dorysowują do wspólnego „dzieła”. Jeśli zaistnieje taka potrzeba, nauczyciel naprowadza uczestników. Na obrazach powinny pojawić się: gaj dębowy, krzewy, chmury, dwoje dzieci (nazywa je – *siostrą i bratem*), berecik na głowie dziewczynki, czapeczka na głowie chłopca, sójka, dom, dach w czerwonym kolorze, ojciec, motyka. Dobrze jest zadawać dodatkowe zagadki, np. przygotować nagranie lub fotografię skrzeczącej sójki czy rysunek motyki. Po każdorazowym wzbogaceniu obrazu o nowy element nauczyciel wylicza to, co już jest narysowane, zaś uczniowie wskazują konkretne miejsca na obrazie.





Rys. 5. Galeria obrazów.

Kto mógł napisać ten wiersz?

Nauczyciel prowokuje dyskusję na temat tego, czy autorem wiersza jest dziecko czy osoba dorosła. Uczniowie uzasadniają swoje wybory.

Moja droga ze szkoły

Prowadzący zachęca uczestników do opowiadania (słownie lub rysunkiem) tego, co widzą, słyszą, czują, wracając do domu ze szkoły.

Poznaliśmy dziś...

Nauczyciel podaje tytuł wiersza, imię i nazwisko autora. Zachęca, żeby na kolejną lekcję każdy znalazł jakąś informację (ciekawostkę) o Czesławie Miłoszu. Raz jeszcze wzorcowo odczytuje wiersz, prosząc, żeby uczniowie wyobrażali sobie to, o czym napisał poeta. Zachęca do zamknięcia oczu.

Co zapamiętaliśmy?  
– wiersz połówkowy

Dzieci pracują indywidualnie. Dostają karty pracy i każdy stara się uzupełnić brakujące wyrazy, korzystając z „banku wyrażeń”. Uzupełniony wiersz wklejają do zeszytów.

Tam, gdzie zielona . . . . .  
I droga, trawą . . . . .  
Przez gaj dębowy, . . . . .

Dzieci wracają . . . . .  
 ( . . . . . )  
 Berecik siostry . . . . .  
 Migają między . . . . .  
 Sójka skrzekocząc . . . . .  
 I długie chmury . . . . .  
  
 Już dach czerwony . . . . .  
 Przed domem ojciec, . . . . .  
 Schyla się, trąca . . . . .  
 I z grządki całą . . . . .

### Bank wyrażeń

co kwitnąć zaczyna,  
 ściśle się dolina  
 puszystą krzewiną,  
 wsparty na motyce,  
 i czapeczka brata  
 widzi okolicę.  
 nad drzewami płyną,  
 zarosła na poły,  
 widać za zakrętem.  
 do domu ze szkoły.  
 listki rozwinięte  
 po gałęziach lata

Zaproponowana w artykule koncepcja uczenia języka polskiego poza Polską wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym stwarza szansę na rozbudzenie zainteresowania czytaniem i tworzeniem własnych tekstów przez uczniów, którzy nie mają kontaktu z krajem lub przyjeżdżają do Polski sporadycznie. Jestem jednak przekonana, że podejście psychologiczne w uczeniu czytania, jednocześnie dbanie o rozwój tej złożonej umiejętności w aspekcie technicznym, semantycznym i krytyczno-twórczym jest podejściem właściwym i pożądanym także w polskim systemie oświatowym. Bez wcześniejszego doświadczenia, nabywanego np. w zabawie, poznawane słowa „przylatują” do dziecka, aby zaraz „odlecieć”. Dążmy do tego, aby konkretyzacja utworów była coraz bogatsza, dojrzała, sięgała po nowe sensy; aby słowa „wylatywały” w postaci kolejnych utworów naszych uczniów.

## Literatura

- Bruner J.S., 2006, *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Kraków.
- Bruner J.S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. Krasieńska E., Warszawa.
- Dylak S., 2000, *Konstruktoryzm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S., red., *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.
- Dziamka D., 2016, *Materiały do kursu „Edukacja przez ruch na języku polskim poza Polską”*, Lublin.
- Garlej B., 2014, *Koncepcja warstwowości dzieła literackiego Romana Ingardena ujęta w perspektywie ontologii egzystencjalnej i jej konsekwencja*, „Estetyka i Krytyka” 33 (2/2014).
- Hebenstreit A., 2000, *Rozumienie metafor językowych przez osoby o cechach neurotycznych i potencjalnych twórców*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 43, nr 4.
- Ingarden R., 1988, *O dziele literackim*, przeł. Turowicz M., Warszawa.
- Ingarden R., 1936, *Formy poznawania dzieła literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, 33/1/4.
- Krasoń K., 2005, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice.
- Małyska M., 2016a, *Figlarna kredka*, cz. 1, cyklu „Przyjaciele z piórnika”, Londyn – Kraków.
- Małyska M., 2016b, *Lekcje z Kredką*, cz. 1, Londyn.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, przeł. Zakrzewska Z., Wrocław.
- Ricoeur P., 1993, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. Graff P., Warszawa.
- Szysko-Bogusz A., 1989, *Pedagogika holistyczna*, Kraków.
- Wadsworth B.J., 1998, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przeł. Babiuch M., Warszawa.
- Więckowski R., 1995, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Wróblewska M., 2010, *Konstruktorystyczne podejście w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego poza Polską. Materiały do kursu „Efektywne metody nauczania/uczenia się języka polskiego poza Polską*, Lublin.
- Wygotski L.S., 2006, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. Grell B., Warszawa.