

Monika Wiśniewska-Kin

*Uniwersytet Łódzki*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6300-8435>

## Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki

**ABSTRAKT:** W artykule przedstawione zostaną wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu Inkubator Innowacyjności 2.0, w roku szkolnym 2018/2019 w wybranym przedszkolu, w środowisku wielkomiejskim (Łódź). Całość działań projektowych sprowadziła się do realizacji trzech obszarów: po pierwsze, skonstruowania założeń programowych projektu „Dwa Języki – Jedna Droga” oraz przeprowadzenia analizy rynku edukacyjnego, po drugie, opracowania kulturowego „zestawu narzędzi” (Bruner, 2010, s. 35) w postaci plansz demonstracyjnych oraz pomocy metodycznych, po trzecie, testowania produktu finalnego „Dwa Języki – Jedna Droga” przez nauczyciela glottodydaktyka. W badaniach przyjęto strategię dydaktycznego działania interwencyjnego. Badacz występował w roli obserwatora jako uczestnika, zaś materiał pochodził z obserwacji uczestniczącej. Obserwację skoncentrowano wokół zainicjowanych według własnego projektu działań interwencyjnych. Obserwacją objęto czynności uczniów, a także skutki tych czynności. Wyniki badań zrekonstruowały dziecięce umiejętności w zakresie identyfikowania głoski i litery oraz czytania techniką ślizgania się z głoski na głoskę.

**SŁOWA KLUCZOWE:** projekt Inkubator Innowacyjności, Projekt „Dwa Języki – Jedna Droga”, dziecięce umiejętności w zakresie identyfikowania głoski i litery, kultura innowacji w edukacji (lub doświadczanie kultury innowacji), teoria J. S. Brunera, propedeutyczna edukacja językowa.

Kontakt:	Monika Wiśniewska-Kin monika.kin@uni.lodz.pl
Jak cytować:	Wiśniewska-Kin, M. (2020). Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 97–111. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.6">https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.6</a>
How to cite:	Wiśniewska-Kin, M. (2020). Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 97–111. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.6">https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.6</a>

Problem kultury innowacji w edukacji uruchamia myślenie wokół postawionego już jakiś czas temu pytania Jerome’a Brunera: jak zaprojektować „złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner, 2010). Równie ważne są pytania: jak zaplanować innowację w kulturze edukacji, aby móc ujmować ją zarówno w procesie zmiany, jak i w programie zmiany (Filipiak, 2019), a także jak doświadczenie kultury innowacji modeluje ludzkie wybory, w zakresie chociażby strategii rozpoznawania tego świata, nadawania mu znaczeń, organizowania przestrzeni do samodzielnego konstruowania sensów (Wiśniewska-Kin, 2013).

Tak postawione pytania wywołują namysł wokół istoty innowacyjnych przeobrażeń kulturowych prowokujących zmiany<sup>1</sup>. Mówiąc o zmianie, mam na myśli zmianę wewnętrzną, głęboką, rzeczywistą, a nie zewnętrzną i powierzchowną. Warto przy tym nadmienić, że zmiany mentalne nie zachodzą masowo, w sposób automatyczny i nie należą do aktów łatwych i przyjemnych. Wymagają pracy nad sobą, stanowią raczej wynik długotrwałych procesów, które muszą skutkować poczuciem odpowiedzialności za dokonywane wybory, podjęte decyzje, wykonane działania (Brzeziński & Witkowski, 1994; Daniecki, 2004; Forgas i in., 2005; Jakubowska & Skarżyńska, 2005; Kłakówna, 2014; Kwieciński, 2007).

Co więcej, myślenie o „zmianie w szkole i szkole w zmianach” (Dudzikowa & Jaskulska, 2011) dramatycznie zderza się z nową rzeczywistością. Z doniesień badawczych wynika, że rozdźwięk między dwiema rzeczywistościami: kulturowo-cywilizacyjną i szkolno-edukacyjną, narasta i utrwała się, a powstający w tej przestrzeni repertuar oddziaływań skutkuje schizofreniczną nieprzystawalnością tego, co prywatne – czerpane z różnorodnej, aczkolwiek często nieprzewidywalnej współczesności, i tego, co oficjalne, narzucone – szkolne. Wzmocnione refleksją o pozorowaniu zmiany i zakłamaniu pedagogicznym (Klus-Stańska, 2011), zyskuje niespotykany dotąd wymiar i ciężar. Co więcej, pozorowane zmiany i zakłamanie pedagogiczne to zjawisko znacznie gorsze niż jawne negowanie alternatyw edukacyjnych, blokuje bowiem szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji, która pomogłaby szukać

1 Z inicjatywy prof. Marii Dudzikowej kategoria zmiany pojawiła się w rozważaniach podjętych przez Zespół Pedagogiki Szkolnej KNP PAN (obradujący 22.06.2009 r.). Namysł zaowocował wydaniem publikacji: *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów* (Dudzikowa & Jaskulska, 2011; por też: Dudzikowa, 2010).

wyjścia z pułapki nawykowego myślenia o celach kształcenia i równie nawykowych, ograniczających praktyk edukacyjnych (Klus-Stańska, 2009).

Z obawy przed zmianą wynika między innymi krzyżująca nierównowaga między zinstytucjonalizowaną edukacją, ściślej: kulturą dydaktyczną szkoły, a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły, w którym głęboko zakotwiczony jest uczeń. Szkolna kultura dydaktyczna pojmowana jako „konfiguracja przekonań, wartości, norm i wzorców zachowań związanych z akceptowanymi w szkole sposobami tworzenia wiedzy” (Klus-Stańska, 2011, s. 43–44) nie zmienia się ze względu na bariery zmiany, które tkwią w niej samej. „Bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej «nienaturalności», wynikające z braków kontaktów z innymi kulturami (tu: dydaktycznymi), blokują możliwość jej poznania [...]. Kultura szkolna staje się tym trudniejsza do zmiany, im głębiej składające się na nią wzory są zinternalizowane, a przez to bardziej ukryte i niedostępne refleksji, szczególnie w obszarze wzorów ról społecznych nauczyciela i ucznia, wartościowej wiedzy oraz języka i komunikacji” (Klus-Stańska, 2011, s. 48). Zmitologizowany obraz kultury dydaktycznej utrwała zatem myślenie o solidnych, sprawdzonych fundamentach tradycyjnego modelu edukacji.

Zachowawczości tej nie likwidują, ani nawet nie osłabiają niejednokrotnie chaotycznie podejmowane inicjatywy innowacyjne. Stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwalają stagnację i usprawiedliwiają bezwład.

Warto zaznaczyć, że te diagnozy nie są bynajmniej sformułowane z pozycji moralizatorskich: pozorowanie zmiany znajduje uzasadnienie w psychologicznych mechanizmach idealizowania przeszłości (Maruszewski, 2005): w możliwościach wytworzenia złudzenia percepcyjnego, doświadczeniach, postawach, schematach, wpływach grupy, intencjach, intuicji, potrzebach, motywach, oczekiwaniach i aspiracjach (Daniecki, 2004). „Tradycja podsuwa nam gotowe wzorce działania i przeżywania, ale równocześnie ogranicza inwencję i jak każdy autorytet – skłania mniej lub bardziej stanowczo do konformizmu” (Jastrzębski, 2015, s. 7). Ta idealizacja jest niebezpieczna nie tylko dlatego, że miesza fikcję z rzeczywistością, co gorsza, bezpowrotnie impregnuje na myślenie o zmianie (Jastrzębski, 2015; Falkowski, 2005; Kubacka-Jasiecka, 2002).

Uruchomiona refleksja prowokuje do podzielenia poglądu Herberta, że „najpiękniejsza jest innowacja, której nie ma”. Widziana z wszystkich stron to znaczy zaledwie przeczuta (Herbert, 1961), nie osiągnie nigdy takiego stopnia estetycznej i etycznej jednoznaczności jak twory wyobraźni. Tworom rzeczywistym rzadko towarzyszą równie intensywne emocje jak owym zrodzonym z potrzeb i tęsknot fantomom. Rzeczy utkane z wyobrażeń tylko pozornie mogą istnieć jednocześnie na zewnątrz i wewnątrz nas (Jastrzębski, 2015, s. 37).

Zasadne są więc pytania o głębokie przesłanki nieuniknionych innowacji. Do nakreślenia horyzontów podjętego przeze mnie przedsięwzięcia innowacyjnego nieodzowne okazały się ustalenia dotyczące znaczenia i roli innowacji. Przyjmuję, za D. Klus-Stańską, że „uświadomienie sobie niejednoznaczności i dyskursywności założeń tkwiących u podłoża uprawianej metodyki, otwiera przed nauczycielem

możliwość podjęcia nowych, bardziej radykalnych poszukiwań. Ten rodzaj dążeń [autorka] nazywa innowacją. Innowacyjna wartość przedsięwzięć edukacyjnych nie polega zatem na stabilnym wyborze określonego modelu edukacji, ale na zdolności do refleksyjnego dystansowania się wobec rutynowo uprawianych rozwiązań globalnych i podejmowanej próbie poszukiwania zasadniczo odmiennych, a więc bardziej osobistych kreacji spotkań nauczyciela z uczniami” (Brzezińska i in., 1999, s. 11).

Zamykając innowację w obszarze „zmian struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym”, przypisuje się jej wyłącznie funkcję pragmatyczną. Ulepszanie systemu z założenia ma dokonywać się w trzech zakresach: pracy nauczycieli i uczniów, treści programowej oraz warunków materialno-społecznych pracy szkolnej (Okoń, 2001, s. 138–139). Stąd też różnicuje się innowacje pedagogiczne na programowe, metodyczne, organizacyjne, ustrojowe, systemowe (Przyborowska, 2013, s. 52). Z innowacjami edukacyjnymi wiąże się nawet nadzieje na uczynienie szkoły instytucją lepiej przystosowaną do rzeczywistości społecznej i gospodarczej XXI wieku (Schulz, 1996).

#### PRZECIW RUTYNOWO UPRAWIANEJ DYDAKTYCE

Bezpośrednim pretekstem do podjęcia prób poszukiwania odmiennych rozwiązań w zakresie rozwijania kompetencji językowej dzieci było refleksyjne dystansowanie się wobec rutynowo uprawianej dydaktyki. Od samego początku działania innowacyjne zmierzały bowiem do skonstruowania bardziej osobistych kreacji spotkań nauczyciela z dziećmi w wyniku przełamania stereotypowego myślenia o nauce czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym.

Nawet jeśli brzmi to utopijnie, to bez dalekosiężnie zakreślonych horyzontów wszelkie próby „reformowania” edukacji okazują się niedostateczne. Potrzebny jest bowiem inny niż powszechnie przyjęty język w refleksji o tym obszarze edukacyjnym (Gołębniak, 1996; 1997). W polonistycznej części podstawy programowej wychowania przedszkolnego kategorycznie (niestety nieczytelnie i co gorsza ogólnikowo) wyłożony jest zoperacjonalizowany cel dotyczący dziecięcych zainteresowań czytaniem i pisanem oraz ich gotowości w tym zakresie. Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno: 1) „potrafić określać kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumieć polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki; 2) potrafić uważnie patrzeć, aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach; 3) dysponować sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania; 4) interesować się czytaniem i pisanem; być gotowe do nauki czytania i pisania<sup>2</sup>”. Jak przełożyć na język prakty-

2 Zał. nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 977 z późn. zm.). Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego-dla-przedszkoli-i-oddzialow-przedszkolnych-w-szkolach-podstawowych>.

ki ten cel? Jak różnie może być interpretowany i realizowany w instytucjach przed-szkolnych? Skupiona na technicznej stronie nauki czytania i pisania (określaniu kierunków oraz miejsca na kartce papieru, wykonywaniu poleceń typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki) edukacja polonistyczna najmłodszych dzieci nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka.

Tymczasem język jest przecież przewodnikiem po rzeczywistości społecznej, wyraża ustalone wartości kulturowe, wpływa w mniejszym lub większym stopniu na sposób myślenia, postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym. Człowiek poznaje siebie i świat przede wszystkim poprzez język (Zob.: Bartmiński, 1999; Dąbrowska & Anusiewicz, 2000; Godlewski, Mencwel, Sulima, 2003; Whorf, 1982). Konkluzja wydaje się oczywista: język powinien być jednym z najważniejszych elementów zinstytucjonalizowanej edukacji najmłodszych jego użytkowników.

### DOŚWIADCZANIE KULTURY INNOWACJI

Poszukując środków zaradczych dla współczesnego przedszkola, myślenie o działaniach innowacyjnych zogniskuję wokół kilku wątków stwarzających dogodny klimat do zainicjowania zasadniczych przekształceń związanych z doświadczeniem kultury innowacji. Bezpośrednio wiąże się ono z pracami przy planowaniu, organizowaniu i wdrażaniu innowacji edukacyjnej<sup>3</sup> „Dwa Języki – Jedna Droga”, realizowanej w ramach programu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Inkubator Innowacyjności 2.o.<sup>4</sup>. Zasadniczym celem zamierzeń projektowych jest próba stworzenia modelu edukacji językowej w zakresie nauki czytania i pisania dzieci w wieku przed-szkolnym<sup>5</sup>. Oparty na metodzie syntetyczno-analitycznej o charakterze fonetycznym, stanowi fundament nauki języka angielskiego. Opracowane założenia programowe

---

3 Sposoby doświadczenia kultury innowacji zróżnicowane były ze względu na działalność prowadzoną w trzech fazach projektu: (1) w fazie definiowania projektu moja działalność koncepcyjna sprowadziła się do inicjowania i definiowania projektu oraz powoływania zespołu badawczego; (2) w fazie organizowania i wykonawstwa projektu podejmowałam przede wszystkim działalność organizacyjną i planistyczną, sprowadzającą się do określenia struktury projektu, planowania przebiegu oraz zasobów projektu, a także organizowania wykonawstwa projektu; zaś (3) w fazie wykonawstwa projektu swój udział sprowadziłam do koordynacji przebiegu projektu.

4 Bezpośrednim celem konkursu organizowanego przez trzech partnerów konsorcjum (Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olszynie) jest wsparcie procesu komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych (B+R). Zgodnie z założeniami warunków konkursowych „realizacja przedsięwzięcia powinna przyczynić się do komercjalizacji wyników badań Partnerów Konsorcjum, promocji osiągnięć naukowych, zwiększenia ich wpływu na rozwój innowacyjności oraz wzmocnienia współpracy między środowiskiem naukowym, a otoczeniem gospodarczym”. Por. na ten temat: [www.bip.nauka.gov.pl](http://www.bip.nauka.gov.pl).

5 Autorkami programu „Dwa Języki – Jedna Droga” są dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, prof. UŁ (nauczyciel akademicki) oraz dr Sylwia Dżereń-Głowacka (nauczycielka języka angielskiego).

wraz z zestawem pomocy do nauki czytania i pisania w języku polskim korespondują bowiem z pakietem do nauki czytania i pisania w języku angielskim „Jolly Phonics”.

Całość działań projektowych sprowadziła się do realizacji trzech obszarów: po pierwsze, skonstruowania założeń programowych projektu „Dwa Języki – Jedna Droga” (koncepcji merytorycznej dotyczącej wprowadzania dzieci w świat głóski i litery oraz kryteriów doboru materiału leksykalnego i ilustracyjnego), po drugie, opracowania kulturowego „zestawu narzędzi” (Bruner, 2010, s. 35) w postaci plansz demonstracyjnych do uaktywniania wiedzy osobistej dziecka oraz pomocy metodycznych (kart do syntezy i analizy wyrazów oraz kart z elementami liter do samodzielnego ich konstruowania), po trzecie, testowania produktu finalnego „Dwa Języki – Jedna Droga” przez nauczyciela glottodydaktyka<sup>6</sup>.

### ROZPOZNANIE NAUCZYCIELSKIEJ SAMOŚWIADOMOŚCI PROFESJONALNEJ

Przedsięwzięcie innowacyjne rozpoczęłam od rozpoznania nauczycielskiej samoświadomości profesjonalnej, którą pojmuję za D. Klus-Stańską jako „zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków” (Brzezińska i in., 1999, s. 8). Interesowało mnie, jaka jest nauczycielska wiedza na temat nauki czytania i pisania w języku natywnym i obcym dzieci w wieku przedszkolnym, czy nauczyciele rozumieją, dlaczego jest ona ważna na tym etapie edukacyjnym i czy wyobrażają sobie odmienne od dotychczasowych strategie kształcenia językowego dzieci.

Z badań sondażowych przeprowadzonych w grupie ponad dwustu nauczycieli (w większości dyplomowanych 38,5% i mianowanych 31,0% ze stażem pracy powyżej dwudziestu lat 40,0%), zatrudnionych w miejskich przedszkolach zlokalizowanych na terenie Łodzi, wynika że są oni głęboko przekonani o istnieniu tylko jednego dobrego sposobu pojmowania rzeczywistości przedszkolnej i tylko jednej właściwej drogi nauczania dzieci w zakresie czytania i pisania w języku polskim i angielskim. Ankietowani nauczyciele nie mają gotowości do istotnej zmiany paradygmatu kształcenia, ujawniającej się w reorientacji przyjmowanych założeń psychologicznych, ukazujących nowe, zdecydowanie odmienne sposoby organizowania spotkań edukacyjnych z dziećmi i współtworzenia ich wiedzy w zakresie początkowej nauki czytania i pisania w obu językach.

Nauczycielskie decyzje wynikające z wyboru uaktywniają się jedynie w sytuacji planowania pracy z pakietem edukacyjnym. W przekonaniu nauczycieli dziecięce umiejętności językowe rozwija i usprawnia praca z trzema powszechnie obowiązującymi pakietami: „Wokół przedszkola” wyd. MAC Edukacja, „Kocham przedszkole” wyd. WSiP, „Nasze Przedszkole” wyd. MAC Edukacja. Swoje wybory w tym zakresie nauczyciele oceniają jako udane. Aż 56,0% nauczycieli uważa, że wybrany pakiet rozwija w najwyższym stopniu dziecięce umiejętności w zakresie początkowej nauki

<sup>6</sup> Produkt testowany był przez mgr Weronikę Kisiel w Szkole Europejskiej w Łodzi, w grupie przedszkolnej w okresie trzech miesięcy.

czytania i pisania. Dla 34% nauczycieli istniejące programy są wystarczające i nie wymagają uzupełnienia.

Potrzebę zmiany istniejących programów w zakresie nauki czytania i pisania w języku polskim i angielskim widzi jedynie 26% nauczycieli. Przy czym możliwość wprowadzanych zmian jest raczej ograniczona: 79% nauczycieli uważa, że edukacja przedszkolna powinna obejmować przede wszystkim naukę głosek i liter w języku polskim, zaś o połowę mniej nauczycieli potwierdza konieczność wspierania tych umiejętności w języku angielskim. Taka aktywność dzieci, zdaniem nauczycieli, jest typowa dla edukacji realizowanej w szkołach międzynarodowych.

Konsekwentna realizacja zadań wynikających z założeń oświatowego systemu transmisyjnego ujawnia się więc też w trakcie organizowania zajęć poświęconych nauce czytania i pisania w języku obcym. Zajęcia z języka angielskiego są niemal całkowicie zabawą, kolorowaniem, śpiewaniem i zapamiętywaniem rzeczowników pochodzących z tych samych obszarów znaczeniowych, powtarzających się zresztą w kolejnych latach edukacji. Poświęcony na tę aktywność czas, przewidziany w programie w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, „upłynnia się” (Bauman, 2009) na działania o charakterze ludycznym. Tymczasem, nie rezygnując z elementów multisensorycznego odkrywania świata, można przeznaczyć go na wczesne rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym.

Przytoczona diagnoza jednoznacznie pokazuje, że tradycja miała czas dobrze się zakorzenić w powszechnych wyobrażeniach o nauce i tkwi w nich mocno do dziś, choć nie wszyscy zdają sobie sprawę ze źródeł swych wyobrażeń o edukacji. Oderwanie się od tradycji jest bardzo trudne i nie zachodzi z dnia na dzień, gdyż oznacza konieczność opanowania całkiem nowych obszarów wiedzy i umiejętności, a także zasadniczych przewartościowań mentalnych. Jednakże nikt nikomu nowego sposobu myślenia nie zafunduje. Nad tym trzeba pracować samemu – uwolnić umysł od schematów i przyzwyczajęń, potraktować rządowy program kształcenia i nadzoru administracyjnego nie jako dopust Boży, lecz jako konieczność i szansę odnowy. Wart szczególnego przemyślenia jest osąd Zbigniewa Kwiecińskiego, że w dokonywaniu się przeobrażeń główną przeszkodą jest „całkowite zetatyzowanie świadomości nauczycieli, którzy przeważnie nie potrafią i nie chcą korzystać z wolności myślenia i działania” (2000, s. 272).

Sprawne, świadome i refleksyjne przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem (za pośrednictwem czytania i pisania) oraz budowanie kultury językowej jest wciąż niedocenionym, wręcz zaniedbanym obszarem w edukacji przedszkolnej. Na zajęciach w przedszkolu nieobecne są bowiem teksty werbalne i niewerbalne, w których autorzy odrzucają przekazywanie prawd gotowych i oczywistych, skłaniając małego użytkownika języka do myślenia abstrakcyjnego. W trosce o dobre samopoczucie dziecka na zajęciach nauczyciel zbyt często wybiera rozwiązania łatwe, rezygnując z zajęć wartościowych z punktu widzenia jakości złożonego procesu rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci. Nauka czytania i pisanie sprowadzona jedynie do technicznej strony nauki głosek i liter, bez nadawania sensu działaniom, staje się często „technologią obróbki”, która nie służy odbiorcy.

Konieczne i pilne jest więc szukanie nowych sposobów motywowania uczniów do nauki czytania i pisania w obu językach, a w miejsce nauczania – tworzenie sytuacji refleksyjnego uczenia się. Jest w tym stwierdzeniu wyraźna wskazówka, że początkową naukę czytania i pisania należy rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ zdolność kojarzenia obrazów fonetycznych z ich odpowiednikami graficznymi nie jest rezultatem natychmiastowej czynności poznawczej, ale pojawia się w procesie scalającym różne rodzaje aktywności poznawczej (uwagę, uczenie się asocjacyjne, transfer międzymodalny, analizę wzorca i uczenie się reguł, pamięć szeregową) (Gleason & Ratner, 2005, s. 447).

#### DZIAŁANIA INNOWACYJNE W ZAKRESIE WDRAŻANIA PROGRAMU „DWA JĘZYKI – JEDNA DROGA”. KONCEPCJA UCZENIA SIĘ „PRZY OKAZJI”

Zastosowana w programie metoda wyzwala entuzjazm poznawczy (Klus-Stańska, 2009), myślenie narracyjne (Barnes, 1988), uaktywnia wiedzę milczącą (*tacit knowledge*) (Polanyi, 1958, Mitchell, 2006), rozbudza emocjonalność i wartościowanie (Puzynina, 1992) oraz interpretacje humorystyczne (Karwatowska & Tymia-kin, 2014), zakłada równouprawienie umysłu, wyobraźni i języka (Warchala, 1991), uwalnia od stereotypów w myśleniu o początkowej nauce czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym, pomaga zachować i rozwijać naturalne umiejętności językowe i komunikacyjne małych dzieci (Wiśniewska-Kin 2013).

Walory kształcące i metodyczne tej koncepcji oparte są na psycholingwistycznych fundamentach teoretycznych (Brzezińska, 1987; Brzezińska & Burtowy, 1992; Gleason & Ratner 2005). Przyjęte psychologiczne podejście do nauki czytania i pisania profiluje strategie pracy z dziećmi, które doświadczają zarówno języka sytuacyjnego, jak i języka abstrakcyjnego (Skudrzyk & Warchala, 2005, s. 24). Język sytuacyjny wyzwalał w trakcie działań komunikacyjnych bezpośrednio wiązał się z zainicjowaną sytuacją edukacyjną. Uwaga dzieci skupiona była na rzeczywistości pozajęzykowej w rozmowach o wizualizacjach M. Ignerskiej oraz w trakcie konstruowania z elementów liter całościowych ich obrazów wyprowadzonych z narracji dziecięcych w procesie interpretacji i oceny tekstu. Język abstrakcyjny zaś, oderwany z kontekstu, ujawniał się w sytuacjach, w których dzieci tylko na języku skupiały swoją uwagę. Uaktywniał się więc w procesie rozpoznawania i kojarzenia ze sobą grafemów i fonemów oraz przekładania języka mówionego na język pisany i odwrotnie (aspekt techniczny), w procesie dekodowania i kodowania znaków graficznych i fonicznych, które prowadzą do rozpoznawania znaczeń (słowo stając się nazwą, odnosi się do rzeczywistości pozajęzykowej) (Brzezińska 1987; Brzezińska & Burtowy, 1992, s. 144–146).

Tak zaplanowane działania zmierzają do rozwijania dziecięcych umiejętności w zakresie odróżniania i tworzenia reprezentacji fonemów języka polskiego (fonologicznego kodowania informacji). Wiedza fonologiczna ułatwia dzieciom skojarzenie jako całości ciągu liter w słowie pisanym ze znanym słowem mówionym oraz



wykrywania i posługiwania się odpowiedniościami grafem-fonem, stosowanymi do dekodowania słów.

W procesie tym ważne jest również kodowanie semantyczne i syntaktyczne. Pierwsze uaktywnia wzajemnie powiązane reprezentacje umysłowe znaczeń przypisanych do jednostek języka (pojedynczych słów lub grup słów). Drugie zaś odnosi się do reguł tworzenia zdań. Za ich pośrednictwem dzieci mogą trafnie uchwycić znaczenie słowa – zarówno w kontekście zdania (za pośrednictwem morfemów fleksyjnych, które modyfikują słowa ze względu na przypadek, rodzaj, czas, tryb etc.), jak i poza nim.

Proces inicjacji językowej ma charakter zorganizowany i jest rozłożony w czasie. Całość zaplanowanej problematyki omawiana jest w sekwencjach, obejmujących poszczególne zjawiska językowe: od najprostszych, konkretnych, takich jak ilościowa zgodność głosek i liter (przy całkowitej tożsamości), do strukturalnie złożonych, jak:

- (a) zgodność ilościowa głosek i liter, przy ich niezgodności jakościowej (dwufunkcyjność i jednofunkcyjność litery *i*),
- (b) różne realizacje głoskowe (z podziałem na trwałe i nietrwałe),
- (c) utrata dźwięczność w śródgłosie i wygłosie (w wyrazach typu *kładka, sąsiad*).

W początkowej fazie duże znaczenie ma jednoznaczna odpowiedniość jeden do jednego między fonemem a grafemem. Całkowita liczba wprowadzanych grafemów jest ograniczona do 22. Liczba optymalna, zapewniająca piśmienności „demokratyczny” charakter (to znaczy 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. Dokonując wyboru fonemów i grafemów, ważne jest to, aby nie przeciążać procesów pamięciowych. (Gleason & Ratner, 2005, s. 442).

Świadomość grafemów narasta stopniowo w wyniku porównywania cech dystynktywnych liter znacznie różniących się od siebie, liter różniących się znakiem diakretycznym oraz liter opartych na tym samym schemacie. Rozpoznawanie elementów kształtu litery, zgodnych z drogą kreślenia litery, dokonywało się w trakcie samodzielnego składania liter oraz w trakcie pracy z literami zgrupowanymi w zbiorze liter podstawowych i niepodstawowych.

Projektując przedsięwzięcie innowacyjne, założyłam, że aktywny udział dzieci w kreowaniu rzeczywistości wytwarza w nich przeświadczenie, że uczenie się nie musi być łatwe, lekkie i przyjemne, a zatem może wymagać wysiłku poznawczego. Przyjęłam więc, że takie praktyki w przyszłości nie będą czyniły dzieci bezradnymi wobec zadań o sensach niejawnym lub skazywały na ich uproszczone, a nawet zdeformowane odczytanie, że wysokie oczekiwania dostarczą dzieciom radości z odkrywania sensów.

Oto najistotniejsze składniki koncepcji propedeutycznej edukacji językowej.

1. Myślenie dziecka i rozwój języka są zakorzenione w obcowaniu z konkretem i działaniem na rzeczach i wśród rzeczy. Dla uczenia się o charakterze percepcyjnym istotne jest bogate i urozmaicone środowisko edukacyjne. O powodzeniu dziecka decyduje zorganizowanie sytuacji edukacyjnych, w których może ono

użyć naturalnych predyspozycji poznawczych i samodzielnie poszukiwać rozwiązań. O skuteczności oddziaływań dydaktycznych przesądza metoda pobudzająca motywację, zapewniająca dzieciom satysfakcję poprzez aktywność sprawczą.

2. Uwzględniając zdolność dzieci do kojarzenia ze sobą dwóch elementów, uruchomione zostało uczenie się o charakterze asocjacyjnym. Stanowiło ono podłoże do ustalania związków między głoską a literą oraz słowami pisanymi a ich odpowiednikami w języku mówionym. Stopniowy przyrost połączeń skojarzeniowych (*connective bonds*) dokonywał się nie tylko dzięki symbolom wzrokowym zinternalizowanych reprezentacji ruchów artykulacyjnych mowy, wykonywanych w toku wokalizacji nazw skojarzonych z tymi symbolami, ale też prototypowym gestom skojarzonym z głoską (dla przykładu dla głoski /a/ – złożone i kołyszące się jak do snu dłoń wraz z melodią „AAA...”, dla głoski /m/ – ruch okrężny ręką na wysokości brzucha). Gesty traktowane jako wskazówki wydobywania z pamięci dźwięku (*retrieval cues sound*), zapewniają stopniowy przyrost połączeń skojarzeniowych: fonem – gest – grafem. Integracja międzysmysłowa umożliwia wiązanie reprezentacji słuchowych, ruchowych i wzrokowych. Ten międzymodalny transfer umożliwia czytanie, które polega na wiązaniu reprezentacji przechowywanych w jednym systemie (reprezentacji umysłowej słowa mówionego) z reprezentacją przechowywaną w innym systemie (reprezentacji umysłowej słowa pisanego) (Gleason & Ratner, 2005, s. 448).
3. Zasadniczym punktem zajęć jest zorganizowanie problemowej sytuacji dydaktycznej, w której uczenie się ma charakter czynnościowy. Działania wysnute są z (1) wizualizacji graficznych, (2) swobodnych narracji dzieci, (3) tekstu, (4) gestu wyzwalającego skojarzenia z daną głoską, (5) kart pracy z zapisem literowym i obrazkowym.
4. „Rozrusznikiem dziecięcej wyobraźni” są obrazy graficzne Marty Ignerskiej i krótkie formy narracyjne, stanowiące ich uzupełnienie. Miały one przede wszystkim poruszyć, otworzyć nowe horyzonty rozumienia rzeczywistości, „oczekiwały” uruchomienia dziecięcej zdolności do myślenia figuratywnego (dla dzieci bowiem coś jest czymś i jednocześnie czymś nie jest). Zgromadzone materiały z założenia nie tyle były pomocami dydaktycznymi, ile raczej stanowiły „zaproszenie” do myślenia, przede wszystkim przez „oczekiwanie” odbioru refleksyjnego „uszlachetniały gust literacki” (Malmquist, 1982, s. 37). Dzieci uczą się liter „przy okazji” obcowania z książką artystyczną oraz w trakcie konstruowania własnych liter z różnych materiałów.

---

7 Marta Ignerska to światowej klasy graficzka, wielokrotnie nagradzana (m.in. Bologna Ragazzi), wyznacza kierunek myślenia o wizualizacjach graficznych dla dzieci. Cztery z blisko dwudziestu zaprojektowanych przez nią książek zostało wpisane na Listę Białych Kruków Jugendbibliothek w Monachium. W interpretacji tekstów stworzonych przez autorki programu „Dwa Języki – Jedna Droga”, często odrywając się od tekstu, projektowała świat przedstawiony z figur geometrycznych wypełniony kolorystycznie. Bawiąc się tekstem, wkomponowywała epizody o charakterze humorystycznym. W jej koncepcji graficznej to obraz staje się tekstem i przemawia z dużą siłą – każe poderwać się i poszukać dźwięków i usłyszeć je (por. na ten temat: Cackowska & Wincencjusz-Patyna, 2017; Olech, 2008).

5. Pracę nad tymi działaniami wieńczy indywidualna (za pośrednictwem kart pracy) i zbiorowa korekta rezultatów działań (podejmowana w konwencji zabawy). Wybrany kulturowy „zestaw narzędzi” (Bruner, 2010, s. 35) staje się tematycznym pretekstem do swobodnej ekspresji, wyposaża dzieci w narzędzia poznawcze, które umożliwiają odbiór rzeczywistości językowej: dzieci z radością odkrywają w zabawie swoje umiejętności czytania i pisania.
6. W procesie nauki czytania i pisania wykorzystane zostały elementy założeń programowych glottodydaktyki ojczystojęzycznej Bronisława Rocławskiego. Dotyczą one: prawidłowej artykulacji głoskowej (długiej i krótkiej artykulacji głosek „trwałych” i „nietrzymałych”), rozpoczynania od syntezy i stopniowego przechodzenia do analizy, czytania techniką „ślizgania się” z litery na literę (zapisywanych małą czcionką pisaną), wprowadzenia liter podstawowych i niepodstawowych w celu uwalniania na trudności ortograficzne.
7. Na zajęciach wykorzystywane są różnorodne pomoce glottodydaktyczne (klocki Lego, dywanik glottodydaktyczny, plansze do czytania techniką ślizgania się z głoski na głoskę). Zadania o charakterze czynnościowym motywują do działania, pobudzają inwencję uczniów i czynią pracę nad tekstem i obrazem atrakcyjną.
8. Na rozwijanie aktywności językowej dzieci poświęca się zajęcia dydaktyczne (wraz z ćwiczeniami utrwalającymi trwają one ok. 60 minut).

Podjmując próbę podsumowania, jeszcze raz podkreślę, w triadzie: dziecko – świat głosek i liter – nauczyciel rzeczywistość językowa i pozajęzykowa są ośrodkami działań, ogniskują aktywność dziecka. Celem nadrzędnym podejmowanych działań edukacyjnych jest jednak rozwój myślenia dzieci i kształcenia nastawienia na nieoczywistość wykreowanego w wizualizacjach graficznych świata. Autonomiczna wartość estetyczna wizualizacji nie jest przeszkodą w formułowaniu celów zorientowanych podmiotowo: nauczyciel bierze na siebie rolę pośrednika między autorem (nadawcą) a dzieckiem (odbiorcą) oraz wykazuje gotowość do współdziałania w tworzeniu sensu podczas działań.

Od wycucia językowego (szerzej wychowania językowego) (Wójtowiczowa, 1997) nauczyciela i sposobów organizowania procesu poznawania języka zależy więc nie tylko to, co dziecko wyczyta z konkretyzacji graficznych, z tekstu, ale też jakie będzie jego nastawienie do procesu czytania i pisania (litery równocześnie są i nie są literami, tak jak w *Alfabcie M. Ignerskiej*). Organizowane przez nauczyciela działania w ramach realizowanej innowacji służą rozwijaniu kompetencji językowych dzieci, godzą aspekty psychologiczne i poznawcze, a w istocie zmierzają do harmonijnego, całościowego rozwoju dziecka. Zamiast nastawienia na aspekt techniczny w nauce głosek i liter nauczyciel większość czasu poświęca na semantyczną stronę tego procesu i samodzielne odkrywanie przez dzieci znaczeń w trakcie zajęć indywidualnych i grupowych.

W projektowaniu sytuacji dydaktycznych najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka jest Brunerowski skuteczne zdziwienie (Bruner, 1971). Uczniowie postawieni wobec sytuacji problemowych wykazują goto-

wość do rozwikłania „zagadki” znaczeń. Z wyboru i układu elementów wydobywają autorski zamysł i sens całości, przy czym różnorodność indywidualnych odczytań nie jest tożsama z przyzwoleniem na dowolność. Obcowanie z wizualizacjami graficznymi, tekstami, pomocami glottodydaktycznymi ma stać się dla dzieci autentycznym doświadczeniem, wspomagającym wielostronnie rozwój ich zdolności poznawczych. Dziecko jako aktywny odbiorca podejmuje trud interpretacji, jest w stanie wyjść poza dosłowność rozumienia. Działania, które podejmuje dziecko, angażują myślenie niedosłowne i nieodtwórcze (dziecko wkracza w świat symboli graficznych). Poznawanie świata głosek i liter powiązane z działaniem, w którym indywidualna ekspresja jest aktem przybliżania się do procesu czytania i pisania, daje szansę na autentyczne zaciekawienie uczniów językiem.

#### BIBLIOGRAFIA

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bauman, Z. (2009). *Niecodziennność nasza codzienna...* W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności* (s. 77–94). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bruner, J. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji* (wyd. 2). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A., & Burtowy, M. (1992). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej* (wyd. 2 uzupełn. i rozsz.). Poznań: Wydaw. Naukowe UAM.
- Brzezińska, A., Klus-Stańska, D., & Strzelecka, A. (1999). *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Brzeziński, J., & Witkowski, L. (1994). *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń: Wydaw. Edytor.
- Cackowska, M., & Wincencjusz-Patyna, A. (2017). *Polska szkoła książki obrazkowej*. Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.
- Daniecki, W. (2004). *Strategie zmian. Teorie i rekomendacje praktyczne*. Warszawa: Wydaw. SWPS „Academica”.
- Dudzikowa, M. (2010). *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: M. Dudzikowa, & M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*: T. 5. *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M., & Jaskulska, S. (red.). (2011). *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf. (Studia Pedagogiczne; 64).

- Falkowski, A. (2005). Umysł konstrukcyjny: fałszywa pamięć, wolność i demokracja. W: U. Jakubowska, & K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian* (s. 161–175). Warszawa: Wydaw. SWPS „Academica”.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 251(1), 33–46.
- Forgas, J. P., Williams, K. D., & Wheeler, L. (red.). (2005). *Umysł społeczny*. Gdańsk: GWP.
- Gleason, J. B., & Ratner, B. N. (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: GWP.
- Gołębiak, B. D. (1996). „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji* (s. 103–110). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołębiak, B. D. (1997). Język w centrum refleksyjnej edukacji nauczycieli. Raport z realizacji „pewnego” projektu. W: H. Kwiatkowska, & M. Szybisz (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli* (s. 83–101). Warszawa: Instytut Technologii Eksploatacji. (Studia Pedagogiczne; 62).
- Herbert, Z. (1961). *Studium przedmiotu*. Warszawa: Czytelnik.
- Jakubowska, U., & Skarżyńska, K. (red.). (2005). *Demokracja w Polsce. Doświadczanie zmian*. Warszawa: Wydaw. SWPS „Academica”.
- Jastrzębski, J. (2015). *Doświadczanie kultury*. Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Karwatowska, M., & Tymiakin, L. (2014). *Światy uczniowskie. Język, media, komunikacja*. Lublin: Wydaw. UMCS.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, & M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2010). Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła. W: J. Surzykiewicz, & M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 35–49). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Klus-Stańska, D. (2011). Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia? W: M. Dudzikowa, & S. Jaskulska (red.), *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów* (s. 43–50). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf. (Studia Pedagogiczne; 64). Pobrane z: <https://journals.pan.pl/Content/98082/mainfile.pdf>.
- Kłakówna, Z. A. (2014). *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2002). Psychologia wobec problematyki zmiany. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 11–20). Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP.
- Malmquist, E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Maruszewski, T. (2005). Złote lata 70. czy szara rzeczywistość? W: U. Jakubowska, & K. Skarżyńska (red.) *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian* (s. 31–40). Warszawa: Wyd. SWPS „Academica”.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. 3 popr.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Olech, J. (2008, 18 maja). Dziewczyny Juliana. *Tygodnik Powszechny*, (20). Pobrano z: [HYPERLINK „https://www.tygodnikpowszechny.pl/dziewczyny-juliana-133875”](https://www.tygodnikpowszechny.pl/dziewczyny-juliana-133875)  
<https://www.tygodnikpowszechny.pl/dziewczyny-juliana-133875>.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mitchell, M. T. (2006). *Miachel Polanyi: The art of Knowing*. Wilmington, Del.: ISI Books. (Library of Modern Thinkers; 1).
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- 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. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydaw. UŚ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wójtowiczowa, J. (1997). *O wychowaniu językowym. (Zbiór artykułów dla rodziców i nauczycieli)*. Warszawa: Wydawnictwo „ABC Font” S. C.

#### EXPERIENCE OF AN INNOVATION CULTURE FROM THE PERSPECTIVE OF AN ACADEMIC TEACHER

**ABSTRACT:** The article will present 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 analysing the educational market, and second, developing a cultural ‘toolkit’ (Bruner, 2010, p. 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:** Innovation Incubator project, "Two Languages – One Way" project, children's skills in identifying sounds and letters, culture of innovation in education (or experiencing the culture of innovation), J. S. Bruner theory, propedeutic language education.