

**Joanna Szymczak**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.48.04>

ORCID: 0000-0002-5755-5790

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

joannaszymczak1@gmail.com

## **Zabawa narracyjna jako strategia sprzyjająca autentycznemu uczeniu się dzieci**

### **Summary**

#### **A narrative play as a strategy supporting authentic learning by children**

A narrative play is a strategy which was used while creating educational situations for children aged 6 to 9, in the *Narrative Environments for Play and Learning* research project. The process of building the strategy and implementing it in practice was monitored in order to answer the question of the strategy's meaning for creating a teaching environment. The observation of children and teachers, the interviews with teachers and the analysis of the collected empirical material in the form of audio and video recordings lead to a conclusion that a narrative play supports developing self-regulation in students (see: Arends 1994: 488–499; Filipiak 2012: 70–79). Some specific properties and the role of a teacher who is a facilitator genuinely engaged in its construction are characteristic qualities of a narrative play. It supports developing reflectiveness and reflection regarding such aspects as: educational problems, motives of one's behavior, one's own beliefs.

**Keywords:** narrative play, self-regulation, reflectiveness, reflection, teacher's and student's genuine engagement

**Słowa kluczowe:** zabawa narracyjna, samoregulacja, refleksyjność, refleksja, autentyczne zaangażowanie dziecka i nauczyciela

### **Wstęp**

Kreowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających osiągnięciu przez dzieci zadań rozwojowych, tworzenie *przestrzeni kulturowej* pozwalającej każdemu uczniowi rozwijać jego umiejętności i zdolności to cele nauczyciela, któremu bliskie jest towarzyszenie dziecku w konstruowaniu siebie jako podmiotu coraz bardziej niezależnego od innych. Próby budowania określonych propozycji pracy nauczyciela z dziećmi podjęto w projekcie *Narrative Environments for Play and Learning* (NEPL) w obszarze wczesnej edukacji. To na tym etapie dzieci tworzą fundamenty dla dalszego funkcjonowania w szkole i poza jej murami (zob. szerzej: Klus-Stańska, Nowicka 2005; Brėdikytė 2012: 104). Efektem działalności zespołów badaczy i nauczycieli jest model projektowania zabawy narracyjnej, w której współuczestniczą dzieci i dorośli, odgrywając określone role.

### **(Za)rys projektu NEPL**

Międzynarodowy projekt NEPL realizowano w latach 2015–2017 w ramach programu Erasmus+ KA2 STRATEGIC PARTNERSHIP PROJECT n° 2015-1-LT01-KA201-013443 w czterech krajach: w Finlandii, Polsce, Wielkiej Brytanii i na Litwie. Jego koordynatorem był zespół badaczy z Lithuanian University of Educational Sciences z Wilna. Kierownikiem zespołu polskich badaczy była prof. dr hab. Ewa Filipiak z Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Głównym celem projektu było zbudowanie takiego modelu pracy nauczyciela z dzieckiem, który wspiera rozwój jego samoregulacji. *Ramę* teoretyczną dla myślenia o zabawie, uczeniu się dziecka i roli dorosłego w projektowaniu środowiska uczenia się badacze zbudowali, korzystając z kulturowo-historycznej koncepcji Lwa S. Wygotskiego w interpretacji Ewy Filipiak (2008; 2011; 2012; 2015a; 2015b; 2015c), natomiast teoretycznym wsparciem w dochodzeniu do rozumienia istoty zabawy narracyjnej było podejście Penttiego Hakkarainena (2015) oraz Mildy Bredikyte i Agne Brandisauskienė (2015). W projekcie – wraz z badaczami – uczestniczyli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnej edukacji (zob. szerzej: Hakkarainen i in. 2017).

Zespół polskich badaczy, jako jedyny, współpracował z dwoma nauczycielami wczesnej edukacji: wychowawcą klasy I i z wychowawcą klasy III szkoły podstawowej. Zadaniem nauczycieli było po pierwsze zrozumienie tego, na czym polega projektowanie środowiska uczenia się w koncepcji Wygotskiego, a po drugie aktywny udział w tworzeniu zabawy narracyjnej. W realizacji tych zadań wspierali ich badacze. Dzięki wspólnemu zaangażowaniu całego zespołu projektowego zostały zidentyfikowane problemy edukacyjne, których dotyczyła zabawa narracyjna. Uczestnicy projektu dokonali tego na podstawie obserwacji funkcjonowania dzieci w codzienności szkolnej i wywiadu z wychowawcami na temat potrzeb, zainteresowań i trudności spostrzeganych w ich zespołach klasowych. Działalność polskich uczniów była związana z trzema głównymi zagadnieniami: bezdomność, tożsamość i pomaganie innym. Istotnym etapem wspólnych przygotowań do korzystania z tej strategii było znalezienie „dobrej” książki, której epizody inspirowały do zbudowania *ramy* dla zabawy narracyjnej. Polski zespół skorzystał z propozycji Beatrice Alemagny (2015). Tworzenie *szkicu* tej metody było zasadniczym, procesualnym zadaniem badaczy i nauczycieli, realizowanym równoległe z gromadzeniem materiału empirycznego, który następnie został poddany analizie. Składały się na niego noty z obserwacji pracy dzieci i nauczycieli, wywiady z nauczycielami, a także nagrania audio i wideo<sup>1</sup>.

### **Zabawa narracyjna jako przestrzeń kulturowa dla doświadczania i przeżywania**

Ucniowie mają potrzebę rozumienia istoty działań, które wykonują. W sytuacji, w której nie otrzymują informacji dotyczącej celu podejmowanych poczynań, samodzielnie nadają im sens (Wood 2006: 70–73; Hakkarainen, 2015: 77). W zabawie narracyjnej pojawiały

<sup>1</sup> Zgromadzony materiał empiryczny znajduje się w Laboratorium Zmiany Edukacyjnej – Centrum Badań nad Uczeniem się i Rozwojem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

się *przestrzenie* dla stawiania dzieci w obliczu ważnego dla nich zadania. Te *pola* tworzył bohater zabawy. To on przeżywał określone przygody, doświadczał trudności i miał wątpliwości. Z tego powodu prosił uczniów o pomoc w podjęciu decyzji. Zespół badaczy i nauczycieli skonstruował zadanie problemowe, uwzględniając ich potrzeby, możliwości oraz zadania rozwojowe (por. Hakkarainen i in. 2017). Autentyczność, niedookreśloność, istotność zagadnienia dla dzieci, złożoność, zespołowość projektowanej sytuacji problemowej (Arends 1994: 383) motywowały je do podejmowania działań, poszukiwania i uwzględniania różnorodnych aspektów, oceniania proponowanych rozwiązań, antycypowania prawdopodobnych konsekwencji. Nauczyciel kreował *przestrzeń kulturową*, aby uczniowie udzielili sobie odpowiedzi na pytanie o powód angażowania się w wykonanie określonego zadania. Kluczową rolę odegrały dwa aspekty rozwojowe charakterystyczne dla uczniów na tym etapie. Należały do nich: 1) doświadczanie poczucia sensu podejmowanych działań i 2) zdolność nadawania wagi podejmowanej czynności. Stawianie przed dzieckiem zadań adekwatnych do jego potrzeb edukacyjnych pozwalało mu nadawać znaczenie własnemu wysiłkowi.

Zabawa narracyjna wspomagała rozwój „świata wewnętrznego” ucznia (Hakkarainen 2015: 78). Dzięki niej dziecko rozwijało zdolność rozumienia i kontrolowania własnych emocji, a także umiejętność reagowania adekwatnie do danej sytuacji. Doświadczało ono tego, że nie zawsze ma możliwość działania zgodnie wyłącznie z indywidualnymi potrzebami i motywami. Uświadamiało sobie, jakie znaczenie dla jego poczynań ma kontekst sytuacyjny, m.in.: obecność innych osób, ich potrzeby i możliwości, dobro wspólne, dostępne środki (por. Gray 2013).

Strategia ta stworzyła uczniowi *przestrzeń kulturową* dla konstruowania roli bohatera, a także dla *doświadczenia siebie „innym”* od tego, którym był na co dzień. Sprzyjała budowaniu – na poziomie wyobraźniowym – konstruktowi własnej osoby (Brédikyté 2012: 104), a w konsekwencji motywowała dziecko do zmieniania siebie (por. Hakkarainen 2015: 94; Hakkarainen i in. 2017: 15).

W opisywanej metodzie znaczącą rolę odgrywały „formy idealne”, czyli postaci występujące w zabawie (Hakkarainen 2015: 94). Dzięki przeżywanym przygodom, problemom, trudnościom dzieci angażowały się w świat zabawy i kreowały rolę. W tej rzeczywistości uczniowie doświadczali poczucia bezpieczeństwa, a ono z kolei motywowało ich do podejmowania różnorodnych, niczym nieograniczonych (w świecie zabawy wszystko jest możliwe) działań. Aktywność dzieci była związana z zadaniem, którego wykonania się podjęły. Ono natomiast dotyczyło kłopotu, z którym borykał się bohater (por. Hakkarainen 2015: 94; Hakkarainen i in. 2017). Uczniowie wspierali „formę idealną” w jej zmaganiach z problemem. Przeżywała ona dylemat, a dzieci pomagały jej w podjęciu określonej decyzji. Analizowały one sytuację bohatera, stawiały hipotezy, wspólnie z rówieśnikami je weryfikowały, a w konsekwencji wybierały dane rozwiązanie. W procesie dochodzenia do niego doświadczały różnicy zdań i poglądów, złożoności określonego fragmentu rzeczywistości, wielości aspektów znaczących dla danej sytuacji i wymagających ich uwzględnienia. Dzięki temu dzieci miały możliwość rozwijania:

poczucia odpowiedzialności (każda decyzja była związana z określonymi konsekwencjami), poczucia sprawstwa (propozycja każdego ucznia była godna uwagi), kompetencji społecznych, umiejętności współdziałania (por. Gray 2013; Hakkarainen i in. 2017: 14).

Dla jakości narracji znaczenie miał sposób prezentowania „form idealnych” i stopień ich atrakcyjności dla uczniów. Bohaterowie stanowili *punkt odniesienia* w zakresie wartości czy też zachowań, które miały ugruntowanie kulturowe (Hakkarainen 2015: 83). Spotkanie się w zabawie narracyjnej różniących się od siebie „form idealnych” stworzyło dzieciom *przestrzeń kulturową* dla przeżywania konfliktu moralnego. Zachęciło je do namysłu nad istotą „dobra” i „zła”, a także nad tym, jakie znaczenie dla oceniania działań własnych i innych ludzi miał kontekst sytuacyjny. Pozwoliło im również doświadczać trudności związanych z uznawaniem danych czynów za jednoznacznie „dobre” czy też „złe”. „Formy idealne” nie muszą prezentować wyłącznie pożądaných wzorców. Można mówić o *idealach pozytywnych* oraz *negatywnych* (Hakkarainen 2015: 94). Te pierwsze charakteryzują się cechami akceptowanymi, zgodnymi z oczekiwaniami społecznymi. Te drugie natomiast prezentują postawy i zachowania spostrzegane w danej kulturze jako niegodne naśladowania.

Strategia ta stworzyła *przestrzeń*, w której działania niemożliwe w świecie realnym miały status prawdopodobnych. Uczniowie doświadczali niczym nieograniczonej możliwości manipulowania rzeczywistością w umyśle. Niemniej mieli potrzebę ustalenia, a następnie respektowania zasad adekwatnych do określonej sytuacji. Chcieli wiedzieć, które ich działania będą akceptowane, a które spotykają się z negatywną informacją zwrotną ze strony pozostałych uczestników zabawy (por. Hakkarainen 2015: 95). Zabawa narracyjna zbudowała *przestrzeń kulturową*, w której uczniowie doświadczali braku możliwości funkcjonowania w świecie pozbawionym jakichkolwiek reguł. To, co dzieci często spostrzegają jako atrakcyjne w świecie rzeczywistym, straciło *moc atrakcyjności* w świecie nierealnym. Doszły one do tego, że wspólnie z innymi funkcjonowanie w danej przestrzeni i sytuacji wymagało istnienia pewnych warunków, a także ich uwzględniania we własnych działaniach (zob. Brédikyté 2012: 105; Gray 2013: 193–194).

Opisywana metoda umożliwiła nauczycielowi towarzyszenie uczniom w ich działalności (Hakkarainen 2015: 95). Zabawa narracyjna sprzyjała osiągnięciu przez nich zadań rozwojowych. Za jej pośrednictwem dzieci uczyły się, rozwijały różnorodne umiejętności, dochodziły do wiedzy (por. Hakkarainen 2015: 97; Hakkarainen i in. 2017). Postawione w sytuacji problemowej poszukiwały rozwiązań i je tworzyły. Ze względu na to, że pracowały w zespole, kreowały naturalne sytuacje, w których przedstawiały własne pomysły, argumentowały, negocjowały, uzasadniały wybrane rozwiązania.

Ten sposób pracy z dziećmi charakteryzowała „logika narracyjna”. Przejawiała się ona w konsekwentnym konstruowaniu fabuły. Aktywność uczniów była rezultatem doświadczenia przez nich tego, jakie znaczenie dla nich i dla innych miał określony problem. W czasie zabawy dzieci poddawały życie codzienne interpretacji, w której podstawowe *tworzywo* stanowiły symbole. To dzięki nim nadawały one znaczenie codzienności (zob. Hakkarainen 2015: 98). Za ich pośrednictwem to, co zwyczajne w zabawie, odgrywał

rolę odmienną od tej, którą miało w rzeczywistości<sup>2</sup>. Uczniowie autentycznie zaangażowani w zabawę narracyjną odgrywali określone role, nadawali znaczenia danym obiektom, pomagali bohaterom w rozwiązywaniu problemów. Ponadto analizowali trudności z wielu perspektyw, doświadczali różnorodności punktów widzenia dotyczących tych samych sytuacji, przyjmowali pewne stanowisko, podejmowali decyzje i antycypowali ich konsekwencje. Wszystkie te doświadczenia były przez nich budowane w dającym im poczucie bezpieczeństwa, wymyślanym świecie.

Proces zabawy był jednocześnie najistotniejszym jej celem i rezultatem (por. Gray 2013). Zabawa narracyjna jest pozbawiona celów zewnętrznych (Moyles 1989; Garvey 1990; Sutton-Smith 1997; Elkonin 2005; Mihailenko, Korotkova 2001, za: Hakkarainen 2015: 98). Trudno było wygospodarować w niej *przestrzeń* dla precyzyjnie sformułowanych intencji. Niemniej nauczyciel, który korzystał z tej strategii, zastanawiał się nad tym, do czego mogą dążyć jego uczniowie, tj. z jakimi problemami będą się zmagać; jaką wiedzę będą mogli budować; jakie umiejętności będą mieli szansę rozwijać. Aranżowanie przez nauczyciela tego rodzaju zabawy nie było konsekwencją przypadku, ale efektem zespołowej, pogłębionej refleksji nad tym, co i z jakiego powodu zaproponuje on uczniom. Dzieci nie były informowane przed udziałem w zabawie o tym, jakie cele mają osiągnąć. Po prostu zostały zaproszone do aktywnego uczestniczenia w danej sytuacji. Nie oznacza to jednak, że zabawa narracyjna niczemu nie służyła. Jej przebieg był trudny (niemożliwy?) do przewidzenia (Hakkarainen i in. 2017), opierał się na wzajemnych działaniach podejmowanych przez wszystkich uczestników, stanowiących rezultat dokonywanych *na bieżąco* interpretacji (zob. szerzej: Blumer 2007). Żaden z uczestników nie był w stanie przewidzieć, co wydarzy się za chwilę, ponieważ zawsze dostępnych było co najmniej kilka możliwości. Dynamika zabawy i jej *kierunek* zależały od tego, jak wszystkie zaangażowane w nią osoby rozumiały sytuację i jakie podjęły czynności. Nauczyciel i bliski mu sposób spostrzegania oraz rozumienia danego fragmentu rzeczywistości nie determinował przebiegu zabawy narracyjnej. Odczuwana przez uczniów potrzeba odnalezienia się w sytuacji zabawy motywowała ich do interpretowania i odpowiadania na działania innych (Blumer 2007; Hakkarainen 2015: 98).

W zabawie narracyjnej uczniowie doświadczali sytuacji problemowej. To oni zidentyfikowali trudność, poddali ją analizie, stworzyli rozwiązanie i podzielili się nim z bohaterem (por. Dewey 1988). Podejmowanemu przez nich działaniu towarzyszyły emocje i *rodziła się* w nich naturalna potrzeba *radzenia sobie* z nimi. Ponadto zabawa ta pozwoliła dzieciom odkrywać wartości i budować relacje społeczne (zob. Hakkarainen 2015: 101), rozwijała ich motywację wewnętrzną. Stworzyła *przestrzeń kulturową*, w której one indywidualnie i/lub w zespole dochodziły do zrozumienia określonego zagadnienia. W tym procesie korzystały z własnych zdolności, a dzięki temu odkrywały ich znaczenie dla uczenia się. W zabawie narracyjnej uczniowie autentycznie *przeżywali problem* i angażowali się w jego rozwiązywanie (por. Bruner 1964: 52–53). Działo się tak dzięki temu,

<sup>2</sup> Por. modele interpretacji rzeczywistości doświadczanej w zabawie wyodrębnione przez Gunillę Lindqvist (za: Hakkarainen 2015: 98).

że weszli oni „(...) w stan *nierównowagi* (...)” (Wood 2006: 51), który był konsekwencją doświadczania sytuacji wystawiającej na próbę przyjmowane przez nich dotąd założenia. Dzieci doznały „(...) zmieszania wynikającego z zakwestionowania przez zaistniałe realia początkowych wytycznych” (Wood 2006: 51). Ze względu na to, że ten stan umysłu był dla nich „(...) nie do zniesienia (...)” (Wood 2006: 51), motywował je do myślenia, a także działania. Dzięki własnej aktywności stworzyły one określone rozwiązanie/rozwiązania, czyli odkryły „(...) bardziej ogólną ideę czy schemat umysłowy, który doprowadzi do przywrócenia równowagi” (Wood 2006: 51).

Punktem zwrotnym w rozwoju „orientacji znaczeniowej”<sup>3</sup> zabawy była „samoinicjacja”. To dzięki niej dzieci podejmowały w zabawie autentyczną i autonomiczną działalność. W trakcie jej budowania ich rozwój był stymulowany w największym stopniu. Tworzyły one w pełni samodzielnie (ale nie w samotności) relacje pomiędzy rolami, uwzględniały potrzeby i oczekiwania innych uczestników sytuacji edukacyjnej. To dzieci kreowały dalszy przebieg zabawy i tym samym tworzyły *przestrzeń kulturową* dla analizowania relacji społecznych, co z kolei stymulowało ich rozwój moralny (Hakkarainen 2015: 103–104). „Samoinicjacja” była *momentem*, w którym uczniowie zapominali o tym, że brali udział w zabawie narracyjnej. Identyfikowali się z sytuacją, w której uczestniczyli, i z działaniami, które podejmowali. Stanowiła ona *etap* w zabawie, który charakteryzowała refleksja dzieci w odniesieniu do tego, co w danej chwili pozostawało w obszarze ich zainteresowań i/lub potrzeb (por. Szymczak 2017: 69–75). Zabawa narracyjna sprzyjała konstruktywnemu rozwiązywaniu przez nie zadań rozwojowych (zob. szerzej: Appelt 2005: 259–301; Kamza 2014).

Jakość zabawy zależała od zaangażowania uczniów i nauczyciela, zdolności spostrzeżenia przez nich problemów i kreowania sposobów radzenia sobie z nimi, zadań i wspólnego ich rozwiązywania (o roli dorosłego w zabawie z dzieckiem zob. Brèdikytè 2012: 102, 114). Wymienione aspekty determinowały „orientację znaczeniową”, która z kolei stymulowała rozwój procesów psychicznych u dzieci. O rozwijaniu się uczniów świadczyła ujawniająca się ich zdolność generalizowania wyobrażeń i pojęć, zdolność mentalnego dokonywania przekształceń w sposób, z którego korzystali oni wcześniej w odniesieniu do realnych obiektów (Hakkarainen 2015: 104).

Zabawa narracyjna była *przestrzenią kulturową* dla doświadczania przez uczniów: myśli i emocji wyimaginowanych bohaterów, przekraczania codzienności, funkcjonowania w świecie określonych aspiracji, a także heroicznych czynów. Dzięki temu stanowiła ona klucz „(...) do rozwoju kreatywnej wyobraźni, wolicjonalnej samoregulacji własnych czynów i życia poprzez emocje innych ludzi” (Hakkarainen 2015: 104). Stworzyła każdemu uczestnikowi możliwość doświadczania „podwójnego subiektywizmu” (Kravtsov, Kravtsova 2010, za: Brèdikytè, Brandisauskienė 2015: 112). Zarówno uczeń, jak i nauczyciel – w tym samym czasie – przeżywali daną sytuację edukacyjną z perspektywy

<sup>3</sup> „Orientacja znaczeniowa” to kreowane, dzięki emocjonalnemu, *uwikłanemu* w kontekst społeczno-kulturowy doświadczaniu interakcji społecznych, rozumienie stanowiące podstawę podejmowanych decyzji (por. Hakkarainen 2015: 103–104).

wewnętrznej (brali w niej udział, ją kreowali) i zewnętrznej (obserwowali: zdarzenia, inne zaangażowane osoby, siebie) (Bredikyte, Brandisauskiene 2015: 112). Rozwijali zdolność diagnozowania sytuacji edukacyjnej i budowania adekwatnej do dokonanego przez nich rozpoznania działalności. Podejmując określone czynności, jednocześnie je analizowali. Obserwowali reakcje uczestników i podejmowali kolejne decyzje związane z własnym zachowaniem (por. Blumer 2007). Strategia ta sprzyjała rozwijaniu refleksyjności, w ramach której pojawiała się *przestrzeń kulturowa* dla refleksji. Jej uczestnicy wchodzili w interakcje nie tylko z innymi zaangażowanymi w nią osobami, ale także ze sobą. Tworzyli siebie jako badaczy nie tylko bliskiej im i współtworzonej przez nich rzeczywistości, ale także samych siebie. Dokonywali wglądu w siebie, we własne myśli, uczucia (por. Brėdikytė 2012: 105).

### **Zabawa narracyjna jako przestrzeń kulturowa dla refleksyjności i refleksji dotyczącej codzienności szkolnej**

Refleksyjność to zdolność: obserwowania codzienności edukacyjnej, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych punktów widzenia/kontekstów, poszukiwania i/lub tworzenia rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego. Do jej rozwijania jednostka motywowana jest przez zdarzenia, które zachodzą w otaczającej ją rzeczywistości, lub też przez osoby, które tę rzeczywistość wraz z nią współtworzą (Szymczak 2017: 69–75). Refleksja z kolei jest samodzielnie inicjowanym przez osobę wysiłkiem intelektualnym, który pozwala jej dochodzić do zrozumienia procesów toczących się w jej życiu i zając wobec nich określone stanowisko. Wysiłek ten podejmowany jest przez nią w momencie, gdy odczuwa ona potrzebę zrozumienia własnego działania w danej sytuacji. Refleksja stanowi *drogę myślową*, dzięki której *podążająca* nią jednostka ma szansę odkrywania interesujących ją, istotnych dla niej kwestii, związanych z jej działalnością (Szymczak 2017: 74). Przedstawione rozumienie refleksyjności i refleksji skłania do skonstruowania twierdzenia, że refleksyjność tworzy *przestrzeń kulturową*, w której może zaistnieć refleksja (zob. Szymczak 2017: 73).

Zabawa narracyjna motywowała uczestniczących w niej uczniów i nauczyciela do systematycznego analizowania tworzonych zdarzeń i reagowania na nie. Biorące w niej udział osoby nie tylko odpowiadały na to, co działo się w danej chwili, ale także własną odpowiedzią *zmuszały* pozostałych uczestników do odnoszenia się do ich zachowania. By dziecko czy nauczyciel mieli szansę odpowiedzieć na sytuację adekwatnie do tego, co ją charakteryzowało, musieli obserwować zachodzące wydarzenia i poddać je interpretacji. Reakcje pozostałych uczestników zabawy stanowiły informację zwrotną, dotyczącą zrozumienia określonej sytuacji i adekwatności podjętych czynności. Wspólna z rówieśnikami (i przy wrażliwym monitorowaniu przez nauczyciela) praca nad danym zadaniem wymagała od dziecka uwzględniania ich pomysłów, rozwijała umiejętność prezentowania własnego stanowiska i negocjowania, a także krytycznego odnoszenia się do cudzych i własnych propozycji. Jej uczestnicy świadomie przyjmowali określone

rozwiązania. Stanowiła strategię, która rozwijała refleksyjność zarówno uczniów, jak i nauczyciela.

Tworzenie zabawy narracyjnej, udział w niej (zarówno z zewnątrz, jak i od wewnątrz), możliwość wnikliwego *przyglądania się* wielu sytuacjom i sobie motywowały uczestników do stawiania pytań skierowanych do siebie, a także do poszukiwania na nie odpowiedzi. Potrzeba obserwowania, analizowania i interpretowania tego, co było kreowane, po to, by się w tym odnaleźć, stwarzała możliwość wcześniej niezaplanowanego *wglądania w siebie*. W tym sensie zabawa narracyjna kreowała *przestrzeń kulturową* dla refleksyjności i refleksji zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

### Zakończenie

Zabawa jest formą działalności dziecka, którą podejmuje ono wcześniej niż w wieku przedszkolnym (zob. szerzej: Smykowski 2005: 198–199; Brédikytè 2012: 106; Gray 2013). Niezwykle ważną rolę w jego rozwoju odgrywa zabawa dramatyczna (na niby), realizowana przez dziecko na etapie przedszkolnym. Pozwala dziecku spełniać pragnienia, których nie jest w stanie zrealizować w tym wieku w inny sposób. Stanowi również *przestrzeń* stymulowania jego rozwoju społecznego, emocjonalnego, moralnego, umysłowego. Ponadto jest dla niego źródłem satysfakcji (Smykowski 2005: 199) i najważniejszą linią rozwoju (Wygotski 2002: 141, za: Smykowski 2005: 199). Stanowi ona dla dziecka *przestrzeń kulturową* dla doświadczania holistycznego i odkrywania przez nie świata (Hakkarainen i in. 2017: 10). Do jej zaistnienia niezbędne są dwa aspekty: „(...) niezaspokojone pragnienia i zdolność oddzielenia pola wizualnego od pola sensu” (Smykowski 2005: 199).

Dziecko nie traci zdolności bawienia się z chwilą pójścia do szkoły (por. Gray 2013: 259). Oznacza to, że zabawa jest sposobem projektowania warunków uczenia się, z którego może korzystać nauczyciel wczesnej edukacji w pracy z uczniami. Ze względu na specyfikę rozwoju dziecka w tym czasie (tj. zadania rozwojowe, indywidualne potrzeby, możliwości, doświadczane trudności) różni się ona od zabawy na niby, realizowanej przez dziecko w wieku przedszkolnym. Rodzajem, który pozwala uwzględnić tę odmienność, jest zabawa narracyjna. Jako strategia pracy z uczniami stanowi ona respektującą ich potrzeby rozwojowe (zob. szerzej: Appelt 2005: 291, 296–300) *pomost edukacyjny*, po którym – w poczuciu bezpieczeństwa i wolności – *przechodzą* oni do etapu edukacji wczesnoszkolnej (por. Appelt 2005: 259–260; Gray 2013: 174–176). Zabawa narracyjna uwzględnia ujawniającą się „postawę pracy”, związaną z wytrwałością w dążeniu do celu i troską o efekt podjętego działania (Appelt 2005: 290–291). Ponadto pozwala dzieciom doświadczać określonych właściwości zabawy, tzn. jest aranżowana przez nauczyciela, który staje się zaangażowanym w jej przebieg towarzyszem uczniów; stawia dzieci wobec problemów, które one wspólnie rozwiązują; kreuje *przestrzeń kulturową* dla analizowania sytuacji bohaterów, a także podejmowanych przez jej uczestników decyzji.



Istnieją określone warunki „dobrej zabawy”. Należą do nich: 1) sytuacja wyobrażona (Wygotski 2003, za: Brėdikytė 2012: 113); 2) odgrywanie ról; 3) zawiązanie akcji (Elkonin 1989, za: Brėdikytė 2012: 113); 4) zdolność zachowywania dystansu do odgrywanych ról i podejmowanych działań; 5) zdolność odróżniania fikcji od rzeczywistości i nieustanne konfrontowanie ich ze sobą oraz 6) gotowość do uniezależniania się od fizycznych ograniczeń środowiska zabawy, czyli miejsc, rekwizytów. Zmiany rozwojowe zachodzące u dziecka w wieku przedszkolnym dzięki zabawie (Smykowski 2005: 200–205) sprawiają, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest ono gotowe do respektowania wymienionych powyżej okoliczności towarzyszących tej formie, a także ma potrzebę ich przestrzegania. To oznacza, że zabawa proponowana uczniowi w szkole – jeżeli ma stymulować jego rozwój – powinna stawiać go w obliczu pewnych wyzwań (poznawczych, emocjonalnych, społecznych czy moralnych), czyli zadań sytuujących się w jego strefie najbliższego rozwoju (SNR) (zob. szerzej: Filipiak 2002: 135–148; 2008: 17–34; 2011: 16–28; 2012).

Zabawa narracyjna jest strategią pracy z uczniami, która pozwala nauczycielowi stworzyć *przestrzeń kulturową* dla osiągnięcia przez nich zadań rozwojowych i zadań edukacyjnych, przy jednoczesnym dokonywaniu wglądu w siebie, a także w określony aspekt codzienności szkolnej. Dzięki niej rozwijają się nie tylko uczniowie, ale także nauczyciel – autentycznie zaangażowany w jej budowanie uczestnik zdarzeń. Wszystkie osoby biorące w niej udział mają szansę kreowania siebie jako coraz bardziej autonomiczne, niezależne od innych współtwórców codzienności szkolnej jednostki. To strategia, która rozwija refleksyjność dzieci i nauczyciela, a także jest *przestrzenią kulturową* dla ich refleksji dotyczącej danego problemu edukacyjnego, uczenia się i siebie.

## Literatura

- Alemagna B. (2015), *Pięciu Nieudanych*. Warszawa, Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arends R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Brėdikytė M. (2012), *Akt kulturowego upośredniania w zabawie dzieci*. „Forum Oświatowe”, 2(47), <http://forumoswiatowe.pl>, 12.11.2019.
- Brėdikyte M., Brandisauskienė A. (2015), *Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Bruner J.S. (1964), *Proces kształcenia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?* Warszawa, Książka i Wiedza.
- Elkonin D.B. (1989), *Izbrannyye psikhologicheskyye trudy* [Zebrane pisma psychologiczne]. T. 1. Moscow, Pedagogika.

- Elkonin D.B. (2005), *Psychology of play I–II*. „Journal of Russian and East European Psychology”, 43.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filipiak E. (2015a), *Możliwość rozwijania myślenia teoretycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podejście Lwa S. Wygotskiego*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Filipiak E. (2015b), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Filipiak E. (2015c), *Myślenie i uczenie się dzieci w perspektywie teorii socjokulturowej L.S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska (red.), *Raport tematyczny z realizacji projektu ACK. Model nauczania rozwijającego we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Garvey C. (1990), *Play*. Enlarged ed. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gray P. (2013), *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Hakkarainen P. (2015), *Podejście kulturowo-historyczne do rozwoju samoregulacji u dzieci w zabawie i uczeniu się*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja ArtStudio.
- Hakkarainen P., Bredikyte M., Skeryte-Kazlauskienė M. i in. (2017), *Organizacja środowiska narracyjnego i uczenie się poprzez zabawę dzieci w wieku 3–8 lat. Przewodnik dla nauczycieli przedszkoli i nauczania wczesnoszkolnego*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Kamza A. (2014), *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania. Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Seria I, t. 3. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. (2010), *Play in L.S. Vygotsky's Nonclassical Psychology*. „Journal of Russian and East European Psychology”, 48.
- Mihailenko N.Y., Korotkova N.A. (2001), *Kak igrat s detmi [How to play with children]*. Moscow, Akademiceski Project.
- Moyles J.R. (1989), *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. London, Open University Press.
- Smykowski B. (2005), *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sutton-Smith B. (1997), *The ambiguity of play*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (2002). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne*. T. 2. Poznań, Zysk i S-ka.
- Wygotski L.S. (2003), *Psichologia razvitia rebionka*. Moscow, EKSMO.