



ISSN 1734-1582

---

**PROBLEMY  
WCZESNEJ  
EDUKACJI**

**KWARTALNIK  
QUARTERLY**

**ISSUES IN EARLY EDUCATION**

---

Rok IX 2013

Numer 1 (20)

**AKTYWNY UCZEŃ:  
OD FILOZOFII EDUKACJI  
DO PRAKTYK NAUCZYCIELA**

**THE ACTIVE PUPIL: FROM  
THE PHILOSOPHY OF EDUCATION  
TO THE TEACHER'S PRACTICE**

**POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE**

## **KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE**

**Eudmila Belásová** – Prešovská univerzita (Slovakia),  
**Anna Brzezińska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poland),  
**Brian K. Gran** – Case Western Reserve University (USA),  
**Demetra Evangelou** – Purdue University (USA),  
**Małgorzata Karwowska-Struczyk** – Uniwersytet Warszawski (Poland),  
**Maria Mendel** – Uniwersytet Gdański (Poland),  
**Astrid Męczkowska-Christiansen** – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna (Poland),  
**Nina-Jo Moore** – Appalachian State University (USA),  
**Roberto Muffoletto** – Appalachian State University (USA),  
**Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA),  
**Sharon E. Smaldino** – Northern Illinois University (USA),  
**Andrzej Szklarski** – University of Linköping (Sweden),  
**Piotr Szybek** – Lund University (Sweden),  
**Bogusław Śliwerski** – Chrześcijańska Akademia Teologiczna (Poland),  
**Vlastimil Švec** – Masarykova univerzita (Czech Republic),  
**Barbara Wilgocka-Okoń** – Uniwersytet Warszawski (Poland),  
**Teresa Vasconcelos** – Lisbon Polytechnic (Portugal),  
**Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski (Poland).

## **KOMITET REDAKCYJNY/EDITORIAL BOARD**

**Dorota Klus-Stańska** (red. nacz.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nacz.), **Małgorzata Dagiel** (sekr. red.); red. tematyczni: **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Wojciech Siegień**; red. językowi: **Małgorzata Dagiel** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.) **Martin Blaszk** (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.); **Natalia Kazanowska** (red. działu recenzji); **Krzysztof Arodź** (red. statystyczny); **Cezary Kurkowski** (red. działu promocji); **Jarosław Jurkowski** (strona internetowa).

**Projekt okładki/Project of the cover page:** Damian Muszyński

**Projekt logo/Project of the logo:** Adam Stański

**Wydawca/ Editor:** Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8

Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

## **Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal**

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.

List of reviewers is published in the last issue of a given year.

## Spis treści

### ROZPRAWY I ARTYKUŁY

<b>Richard Pring</b> , <i>The aims of education: Philosophical issues for educational research</i> . . . . .	6
<b>Katarzyna Krasoń</b> , <i>Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo</i> . . . . .	17
<b>Liv Torunn Grindheim, Sidsel Hadler-Olsen, Modgunn Ohm</b> , <i>How to teach active learners? A didactical approach: How to interact with children as active learners</i> . . . . .	27
<b>Krystyna Lubomirska</b> , <i>Wczesne wprowadzanie dziecka w świat pisma – perspektywa wciąż zaniedbana</i> . . . . .	40
<b>Teresa Vasconcelos</b> , <i>Final practicum as a “boundary zone” in early childhood teacher education: Transversality, relational agency and co-configuration</i> . . . . .	47
<b>Krystyna Nowak-Fabrykowski</b> , <i>Play as narrative demonstration of children’s cognitive development</i> . . . . .	61
<b>Fengling Tang</b> , <i>Can I just observe: Reflection on the role of the researcher in ethnography with young children</i> . . . . .	68
<b>Maria Szczepka-Pustkowska</b> , <i>Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisla Malaguzzi</i> . . . . .	76

### NARRACJE I PRAKTYKI

<b>Jolanta Chowaniak</b> , <i>Performans parateatralny w pracy z dzieckiem 5-6letnim – implikacje praktyczne</i> . . . . .	92
<b>Izabela Bielińska</b> , <i>Dziecko w przedszkolu w Polsce i Norwegii (z zajęciami ruchowymi w tle)</i> 100	

### RECENZJE I SPRAWOZDANIA

<b>Monika Maciejewska</b> , <i>Podróż do „wnętrza” nauczycielskich karier, czyli o odkrywaniu nowych ścieżek pedeutologii. Recenzja książki Hanny Kędzierskiej, Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu. Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek</i> . . . . .	112
<b>Jarosław Jendza</b> <i>Sprawozdanie z Kongresu Montessori Europa (Rzym 25 XI – 29 XI 2012)</i> .	118
<b>Alicja Ostrowska</b> , <i>Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji: Pedagogika dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka. Uniwersytet Zielonogórski 21-22 X 2012 r.</i> . . . . .	124
<b>Autorzy</b> . . . . .	130
<b>Informacje dla Autorów</b> . . . . .	131

## Contents

### STUDIES AND ARTICLES

<b>Richard Pring</b> , <i>The aims of education: Philosophical issues for educational research</i> . . . . .	6
<b>Katarzyna Krasoń</b> , <i>A few harsh remarks about theatre in early-stage school education, but also the quest for solutions for creatively tinged real-life activity</i> . . . . .	17
<b>Liv Torunn Grindheim, Sidsel Hadler-Olsen, Modgunn Ohm</b> , <i>How to teach active learners? A didactical approach: How to interact with children as active learners</i> . . . . .	27
<b>Krystyna Lubomirska</b> , <i>Introducing a young child to writing – a still neglected field</i> . . . . .	40
<b>Teresa Vasconcelos</b> , <i>Final practicum as a “boundary zone” in early childhood teacher education: Transversality, relational agency and co-configuration</i> . . . . .	47
<b>Krystyna Nowak-Fabrykowski</b> , <i>Play as narrative demonstration of children’s cognitive development</i> . . . . .	61
<b>Fengling Tang</b> , <i>Can I just observe: Reflection on the role of the researcher in ethnography with young children</i> . . . . .	68
<b>Maria Szczepska-Pustkowska</b> , <i>Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisa Malaguzzi</i> . . . . .	76

### NARRACJE I PRAKTYKI

<b>Jolanta Chowaniak</b> , <i>Performans parateatralny w pracy z dzieckiem 5-6letnim – implikacje praktyczne</i> . . . . .	92
<b>Izabela Bielińska</b> , <i>Dziecko w przedszkolu w Polsce i Norwegii (z zajęciami ruchowymi w tle)</i> . . . . .	100

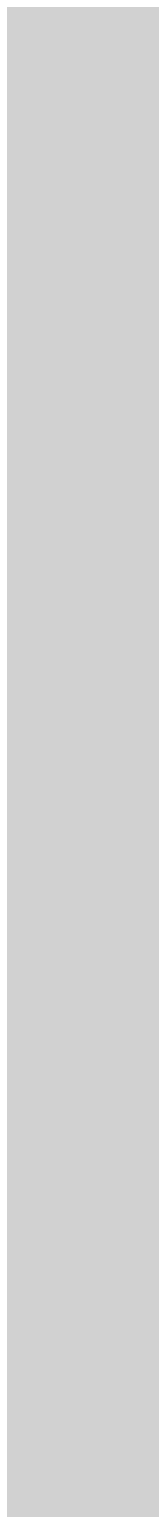
### BOOK REVIEWS AND REPORTS

<b>Monika Maciejewska</b> , <i>A journey to the „inside” of teachers` careers: On discovering the patos of pedeutology. A review of the book: Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu</i> by Hanna Kędzierska. Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek . . . . .	112
<b>Jarosław Jendza</b> , <i>A report of Congress of Montessori Europe (Rome 25<sup>th</sup>–29<sup>th</sup> November 2012)</i> . . . . .	118
<b>Alicja Ostrowska</b> , <i>A report of The first international conference: Child pedagogy. Theoretical perspectives and practice. University of Zielona Góra 21<sup>st</sup> – 22<sup>nd</sup> October 2012</i> . . . . .	124
<b>Authors</b> . . . . .	130
<b>Information for Authors</b> . . . . .	133

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---



*Richard Pring*

University of Oxford (UK)

richard.pring@education.ox.ac.uk

## **The aims of education: Philosophical issues for educational research<sup>1</sup>**

### **Summary**

The paper addresses philosophical issues in educational discourse and thinking. According to the author, the role of philosophy is to question of what are thought to be agreed meanings. Referring to educational discourse, the author analyses the meaning of central but contestable concepts such as 'academic', 'child-centred' and 'standards'. The author also considers two approaches to establishing of and giving meaning to the purpose of education. The first one is expressed in the language of performance management and attaches great importance to raising of educational standards. The second approach is based on the metaphor of conversation and views education as engagement between learner and teacher, and between learner and the products of human activity. According to the author, educational standards lie in the quality of this engagement, not in the preconceived and measurable targets to be hit. Education is therefore an engagement between minds, not a set of interventions aimed at causing preconceived behavioural outcomes. In his concluding remarks, the author claims that failure to address philosophical questions leads to defective educational policy, practice and research.

**Keywords:** philosophy of education, educational deliverology, metaphor of conversation in education, educated person, teachers as researchers

### **Why philosophy of education?**

The place of philosophy of education in educational discourse and thinking is never secure. It needs to justify its place and relevance. Sometimes it succeeds and sometimes it does not.

Richard Peters, a mainstream philosopher at London University, was appointed to the Chair of Philosophy of Education at the Institute of Education, London, in 1962. He famously said that the job of philosophy in such an Institute was to remove the mush from educational theory. And he strenuously worked at bringing what then was mainstream analytic philosophy to bear upon educational questions.

He and his team were very successful. This coincided with the establishment of a Bachelor of Education degree, taken by most teachers in training, because the politicians and others who ran the educational system believed that teachers would be better in their jobs

---

<sup>1</sup> Paper given at the Azim PrANJI University, Bangalore, January 2013.

if they were able to reflect more deeply and critically on what they were doing – the aims and rationale of education, the nature of the knowledge being taught, the values implicit in their activities.

Therefore, philosophy became a component in the training of all teachers. It became popular in the further professional development of teachers through various Masters programmes. Many books were written, sold and read on the philosophical critiques of government reports and policies. One thinks, for example, of the critical examination of the Plowden Committee Report on primary education – the philosophical critique of the otherwise uncritical advocacy of child-centred approaches, of the failure to distinguish ‘needs’ from ‘wants’, and of the ill-defined notion of ‘creativity’. And the influence of this philosophy team spread widely, establishing close links with philosophers abroad – for example, Scheffler and Schwab in the United States.

But such widespread success did not last for ever, and philosophy of education is ever in need of justification if it is to survive. Indeed, it can be seen by those in charge of education as distinctly dangerous. It gets in the way of political initiatives which set forth the targets which teachers have to attain if standards are to be ‘driven up’ (a mode of expression often used). Philosophers have the unfortunate habit, for example, of questioning those targets and the underlying concept of ‘standards’. In a system which is target-driven and in which teachers are seen as ‘deliverers’ of those targets, philosophical reflection and criticism are seen as a dangerous distraction. Hence, the massive decline in the support for philosophy of education at every level and of those teaching the subject.

We should not be surprised. That great teacher, Socrates, was made to take the hemlock because his philosophical questioning was seen to corrupt the youth of Athens. The American philosopher, John Dewey, whose *Democracy and Education* has inspired generations of teachers across the world, was called ‘worse than Hitler by some who felt that he infected schools with epistemological relativism and substituted socialisation for true education’ (Noddings 2005).

However, philosophical problems are embedded in educational thinking, planning and practice, and it is important to acknowledge this and to face the problems. First, however, it is important to explain what I mean by ‘doing philosophy’.

### **Doing philosophy: ‘what do you mean?’**

Take the following statement from England’s Secretary of State for Education:

Our society has not always valued academic achievement as it should ... the poor suffered because of the left-wing doctrine that pursuit of academic excellence was somehow narrowly elitist. The argument for uncompromising emphasis on academic excellence has been won ... tomorrow’s A Level results will show we’ve buried the nonsense about child-centred learning (*Times*, 15.08.2012)

But this statement depends on the meaning of two key words – ‘academic’ and ‘child-centred’. What do they mean? One aim of philosophy has been to analyse what is meant by central but contestable concepts – to undo what Wittgenstein referred to as ‘the bewitchment of the intelligence by the use of language’. By contestable is meant that how words are used has a history which reflects different assumptions about values to be held,

ways of understanding the social and moral worlds we inhabit, the nature of the mind, and so on. Hence, in asking ‘What do you mean?’ one is often taken into those traditional fields of philosophical argument such as ethics, epistemology and philosophy of mind. And this is certainly the case in educational discourse, as the following examples, I hope, illustrate.

#### *Academic*

The longer Oxford English Dictionary provides one amongst several definitions of ‘academic’, namely, ‘boring’? Is Mr Gove recommending very boring education – possibly as an excellent preparation for a boring life after formal education? The point is that as soon as you begin to ask what you *mean* by academic, you get into trouble. In much educational and political discourse, it is contrasted with the practical and vocational. But, then, are the study of Engineering, and Design and Technology thereby not academic, even though they are intellectually demanding? And for art to be academically respectable, must it become the History of Art – thinking theoretically about Art rather than doing or being engaged practically with it? The unresolved conceptual difficulties here are resulting, in England, in a new English Baccalaureate which excludes the Arts and also Design and Technology.

#### *Child-centred*

Or, again, with regard to ‘child-centred’, this word has a history, reflecting different understandings and attitudes towards children. Surely, teaching children requires some attention to how children are thinking and to what is motivating them. Can education be anything other than child-centred? On the other hand, there have been advocates of education arising solely or mainly out of the interests of the child – ‘realising the potential’ is the phrase. But the slightest glance at the newspapers shows that we have as much potential for evil as we do for good. Child-centred in that sense is unacceptable, but was such a notion ever held by the left-wingers whom Mr Gove wants to overcome? There is, of course, an emotive meaning attached to the use of words (which, for some philosophers such as A. J. Ayer, was the central meaning of moral words - see Ayer, 1963). And no doubt Gove was trading on that emotive meaning. There is no obvious logical connection between academic and non-child-centred which his ‘argument’ seemed to assume. It all depends on what you mean.

#### *Standards*

A second and connected example concerns the appeal to standards and the need to ‘drive them up’. Much is made of the need to raise standards, especially as a result of the OECD’s PISA four-year survey of educational performance of 15 year olds in reading, mathematics and science across 65 countries. These surveys demonstrate, so it is claimed, comparative standards between countries, as well as declining or rising standards over time within the respective countries. They are taken very seriously by the countries concerned. Thus, for example, the UK came 27<sup>th</sup> in reading competency, 28<sup>th</sup> in mathematics and 21<sup>st</sup> in science, indicating both a decline in league table position and poor education in comparison with our main competitors.

But what do we mean by ‘standards’ – and what could be meant by such standards going up or down? Take for example, language and reading capacity. The reading measures in the 2009 survey, but not in the previous ones, included understanding and navigating



around electronic texts. Quite possibly many who scored high in the 2006 survey would have done badly on the 2009 survey, including the writer of this paper. Standards change as education tries to keep up with the changing social and economic challenges. Standards cannot go up or down – if they were to, it would be by reference to a higher standard by which standards are judged to go up or down – and thus into an infinite regress. Rather is it *performance* according to agreed standards which go up or down. Standards are the benchmarks against which performance is judged to be good or bad, elegant or crude, intelligent or stupid. But the standards themselves *change*, not rise or decline, and that change in standards relates to changes in what you think to be important. They logically relate to the purpose of the activity. The meaning of educational standards, which underpin much educational research, depends on the aims of education, and thus on the values which are embodied in such aims. You cannot decide on what are the standards by which to judge performance without first making explicit what the aims of education are – standards logically relate to the aims of an activity, and to what one means by being educated.

#### *Interim conclusion*

Therefore, philosophy, as Socrates demonstrated, often begins with the question ‘What do you mean?’ It is the job of philosophy to scratch beneath the surface of what are thought to be ‘agreed meanings’ and to show that our accounts of the world are much more complicated than is often assumed – that our intelligence is often bewitched by the misuse of language. As Wittgenstein (1958: § 464) explained, ‘My aim is to teach to pass from a piece of disguised nonsense to something that is patent nonsense’.

### **Education: its meaning and its aim**

Much follows, therefore, from the particular use of language, especially when the purpose of education (on the basis of which learners are judged successful or failures) lies in *hitting targets* defined by politicians and their civil servants. The targets become the standards. Thereby, teachers’ activities are directed to hitting the targets, rather than developing understanding – to teaching to the test (see Mansell 2007, for evidence).

In recent decades in Britain and the USA, the language of performance management has permeated educational discourse and thereby the language of educational research. The importance attached to ‘raising of standards’ has led to interest by policy makers, and therefore by researchers, into the ‘effective school’ – the school which, if it follows well-researched procedures, will attain the desired results. This in turn has created the ‘science of educational deliverology’ (a centre for which has been established in Washington by Sir Michael Barber, once ‘Director of Delivery’ for the former Prime Minister). The science of deliverology has the tools whereby teachers might ‘deliver the results’, that is, ‘hit the targets’ which politicians have declared to be the mark of the successful school. As a result a new language has arisen which shapes political discourse about educational standards, teacher discourse about educational practice, and thereby the discourse about educational research. Thus, there needs to be specification of *measurable targets*, *performance indicators* by which the attainment of targets is judged, *effective delivery* of curriculum by teachers so as to hit the targets. The teachers, as *deliverers of targets*, are regularly *audited* by inspectors to ensure that the targets have been hit and that the *clients* or

*consumers* (i.e. the parents and students) have the results they desire. The assumption is that by making public the targets, which have been hit and then translated into school league tables, teachers will strive all the harder so as to compete in the *market* created by *free schools* for parents who can now exercise *choice*. Standards are thereby *driven up*.

This new language of education is beguiling. But we need to ask whether it has anything to do with what we mean by ‘education’.

If one changes the metaphor from that of performance management to one which more accurately reflects what it means for people to think, to deliberate or to engage with other people, then teaching, and thereby educating, are seen very differently – affecting the nature of educational research. Ends and means are not contingently related. The means embody the ends. The teacher of literature introduces a book or a play because it embodies the educational values (the feelings, the understandings, the sentiments) which are to be internalised and which transform the person. The book or play is part of the educational conversation between the teacher and the learner, and thereby between the learner and the culture we have inherited.

Michael Oakeshott (1962) spoke of man [sic] as ‘what he learns to become: this is the human condition’. It is through learning what is worthwhile (knowledge and practices of many different kinds) that one learns to live a distinctively human life. Schools, ideally, give access to deeper and wider reflection on the human condition. Education, therefore, for Oakeshott is a ‘conversation between the generations of mankind’ in which the young learner comes to appreciate and participate in what he refers to as the ‘voices’ of science, of poetry, of literature, of history, of philosophy. The metaphor of ‘conversation’ creates different expectations from that of hitting targets. One criterion of a good conversation is that you cannot anticipate the outcome. To do so would not be the nature of serious interactions taking place between two interested people – for example, the teacher and the learner.

There are, therefore, two aspects of this language of education which I wish to emphasise.

First, as Peters (1965: 25) argued, the logical characteristic of ‘to educate’ is like that of ‘to reform’. If I talk of reforming someone, then I am assuming that I am changing that person for the better in some respect (for example, no longer a criminal). Similarly, to educate someone (as opposed to mere training or instructing) is to imply that the learner is in some way transformed for the better by what he or she has learnt. He or she has, in Oakeshott’s sense, come to live a more distinctively human life. At the centre of *educational* thinking by policy makers or by teachers, therefore, there must be deliberations over what it means to live a more human life. What is it to be and to become more fully a person?

The paradox of ‘educated’ in the descriptive sense of having a lot of learning and ‘educated’ in the evaluative sense of living a more distinctively human life is finely expressed in this letter which the principal of an American High School sent to her new teachers:

Dear Teacher

I am the survivor of a concentration camp.

My eyes saw what no man should witness:

Gas chambers built by learned engineers

Children poisoned by educated physicians

Infants killed by trained nurses

Women & children shot and burned by high school and college graduates

So, I am suspicious of education.

My request is: Help your students become human.

Your efforts must never produce learned monsters, skilled psychopaths, educated Eichmans.

Reading, writing, arithmetic are important but only if they serve to make our children more human.

Second, one aspect of what this means to be educated – to become ‘more human’ – is that learners are enabled to enter into that ‘conversation between the generations’ and thereby to understand better the social, physical and moral worlds they have inherited. And the educational engagement is a constant interaction through which those understandings evolve and improve. What one person understands or values may not be exactly what another understands or values. But through that engagement with others and with the wisdom of the past, so are the learners enabled to see things more critically, to engage in the conversations more fully and to advance in understanding. Oakeshott refers to education therefore as an engagement – between learner and teacher, and between learner and what others have written, said and illustrated. And, like all good conversations, there is no way of predicting the conclusions. Standards lie in the quality of the engagement, not in the preconceived and measurable targets to be hit.

To educate, therefore, is essentially evaluative, concerning how people are enabled to realise their humanity, to understand better the physical, social and moral worlds they have inherited, to enter into the conversations between the generations – to become more fully persons. It is a process of constant becoming through contact with what others have done or said over the generations. It is to be enabled to exercise judgment on the life worth living and to have nurtured the dispositions to live accordingly.

The concept of *person* therefore must shape educational policy and practice, and therefore what is distinctively educational research.

## **Educating persons**

We train dogs and horses. We educate persons. To recognise someone as a person is to recognise them, not as objects to be used for others’ purposes, but as ends in themselves, worthy of respect. In that sense, the concept of ‘person’ is more than a descriptive term for a physical object; it is a moral concept expressing the recognition of their own distinctive rights, worthiness for respect, and capacity to have views of their own. They are ends in themselves, not to be treated as means to an end.

This distinction between people as physical objects and people as persons is crucial to our understanding of education and to our criticism of research which, in collapsing the distinction, reduces people to mere objects. That depersonalisation of people is seen in so many ways in current policy backed up by research. Successful learning is equated with what is easily measurable, teaching is reduced to producing the behaviours which will gain the required grades in national tests, priority is given to learners who are borderline between success and failure so that schools can rise in the league table. As a result, lost is the focus on the different ways in which children struggle to learn. Little time is given to the personal

exploration of value and meaning through poetry and the arts since such personal exploration does not enter into the specifications for grades. It is as though the learners are seen as objects to be changed for purposes other than what is personally significant or valuable. So easily do the learners become, not ends in themselves, but means to some end other than what is of value to the learner – for example, the place in the schools' league table, the successful attainment of targets laid down by Government, the supply of skilled workers. Hence, the 'logic of action' which equates educational research to being a branch of the social sciences.

By contrast, education describes not a neutral process that is instrumental to something extrinsic to that process (for example, improved employment opportunities). It is an initiation into a way of life which is judged to be intrinsically worthwhile. It is so judged because that way of life is part and parcel of what is meant to be a person and to become one more fully. That is why at the heart of education are the essentially moral questions about what it means to be and to grow as a person. That in turn entails that ethical considerations and judgements are at the centre of educational discourse, determining what counts as *educational*. Fundamental, therefore, to the Nuffield Review of 14-19 education and training for England and Wales was the question: *What counts as an educated 19 year old in this day and age?*

As with all moral questions, one cannot expect unanimity. Different people and societies will reach different conclusions. But such differences should not preclude critical examination of the often unexamined value assumptions underpinning educational policy, practice, and research. That critical examination requires reflection on what it means to be and to grow as a person: for example, having the knowledge in its different forms for what Dewey referred to as 'the intelligent management of life', the capabilities to flourish practically, the virtues and moral seriousness for living a distinctively human life, and the sense of community whereby one recognises the interdependence of one for the other.

### **Explaining human activity: linking the social science to educational thinking**

If, then, educational thinking is essentially moral (concerned with what counts as development as a person), then is it quite separate from the concerns and interests of the social sciences?

Educational policy and professional practice are ultimately about getting people to learn what is deemed to be of value. To educate is to develop the capacity to think, to value, to reason, to appreciate. These are states of mind, mental capacities, distinctively human qualities.

Such a mental form of life is logically different from a purely physical form of life which is the object of the physical sciences and subject to causal explanations. In many respects the social sciences from Auguste Comte onwards followed the example of the physical sciences, and sought to provide causal understandings of persons' behaviour and of societies. Obvious example of the former was the work of behaviourists such as B. F. Skinner. More recently one has seen the importance attached to the large scale and carefully matched experimental and control groups, in which a particular intervention within the experimental group (all else being held equal) would demonstrate its causal

significance – a key to educational improvement. And there are excellent examples of the success engendered by such interventions – the effectiveness of ‘Reading Recovery’ and the phonological training of children with reading problems. However, such explanations have their limitations, because of the limitations of such a narrow concept of causality where human situation are concerned. Let me explain.

Can there be a ‘science of man’ – the question raised by the once prominent logical positivist, A.J. Ayer (1969)?

Explaining a person’s behaviour requires reference to intentions, motives, prior understandings through which interventions are interpreted. I can observe the hand raised in the same way that I can observe tables and chairs. But I cannot observe the intentions that would explain whether this is a signal, a bit of stretching, or a request to speak. And even if I knew the meaning as that is explained by the intention, I would not necessarily know the motive – whether to be polite, or to create disruption, or to indicate disapproval. Explaining human action requires reference to intention and motivations, not to causes.

Furthermore, these intentions can be understood only within the context of social rules, often implicit, through which that particular hand movement is to be understood. Raising the hand, say, is a socially understood way of seeking attention. One needs to know the social rules through which social intercourse is enabled to happen. And these social rules will change from social group to social group, from society to society. To explain human action (and to engage therefore educationally with the learners) requires not only insight into their intentions and motives but also into the social rules through which they interpret others’ words and gestures.

Education – the pursuit of what is seen to be valuable in terms of understanding, practising, appreciating, moralising and socialising – is necessarily an engagement between minds, not a set of interventions to cause preconceived behavioural outcomes.

But caution is required. In one sense, each individual is unique. My thoughts and intentions are mine, not yours, unique to me, the product of different backgrounds and interactions over time, through which I see the world and interpret what others say and do. That is why policy makers wrongly assume that their detailed interventions will produce the results which they envisaged and hoped for. What is clear to them, the policy makers, is not necessarily clear to the teachers or interpreted in the way intended.

On the other hand one must be careful of the ‘uniqueness fallacy’. Each person and each society is unique in some respect but not in others. I am unique in terms of my exact history, but not unique in terms of my having shared that history to some extent with other people in my social group. And that social group shares basic human needs with other social groups – the need for food, affection, community. As Winch (1958) argued in *The Idea of a Social Science*, we can come to understand from the inside how other societies work and how other people within those societies interpret (generally speaking) the interactions with others. No two languages translate exactly. But there is sufficient proximation to exactness, *given the human form of life that we share*, for the outsider to enter into the way of thinking of the other.

Hence, generalisations can be made but they are inevitably tentative, provisional, open to interpretation, not necessarily applicable to all individuals, some of whom might come from very different backgrounds with very different ways of seeing the social and moral worlds. That is why there can be no direct transmission of the conclusions of general

statements to the particular case. The teacher always needs to exercise judgement as to whether the general conclusion applies to this particular learner.

None the less, that deliberation recognises indirectly the validity of generalised conclusions drawn from social science research. The contrast between uniqueness of each individual, on the one hand, and the large-scale explanations of individual or society behaviour, on the other hand, is a false dualism. The reconciliation lies in the deliberations of the decision-maker, whether that be policy maker or teacher. Moreover, entering into such deliberations or *praxis*, though not necessarily explicitly, are the educational aims and values argued for above.

### Teachers as educational researchers

Many of the great philosophers have had something interesting to say about teaching and teachers – Aristotle, Plato, Augustine, Aquinas, Rousseau, Dewey, Wittgenstein and Oakeshott. Each offers insight into the ways in which ‘teaching’ has been (and could be) conceived, given quite different philosophical presuppositions about the nature of knowledge, about what is worth learning, about the centrality of experience, and, above all, about what it means to be human – and to become more so. They see a moral dimension to what it means to be a teacher.

From different social and philosophical perspectives, what it means to teach partakes in a wider understanding of what it means to help young people to flourish as human beings, to provide access to cultures which shape that humanity, and to engage in what is judged to be worth learning,

To understand teaching within this broader ethical and social context provides the basis for challenging how policy makers often conceive of teachers – as did such ‘radical reformers’ as Ivan Illich, Carl Rogers and John Dewey. Teaching for Dewey lay in the transformation of the experiences which the young learners brought from their families and communities, in the provision of further enriching experiences and in critical reflection upon them. So understood, the educational journey is helped by, for example, the ‘teacher’ introducing at appropriate moments those aspects of the inherited ‘wisdom of the race’ (Oakeshott’s ‘voices in the conversation of mankind’) which may help transform those experiences.

This is most important in thinking about what is distinctively educational research. We have seen, on the one hand, how engaging thoughtfully in education requires addressing the aims of education (*What counts as an educated person in this day and age?*) – essentially moral considerations. We have seen, too, how policy makers and teachers need to take into account what social scientists may say through the various forms of empirical research which bear upon the attempts to answer that question in this context and with these learners.

But reconciling and integrating these different considerations requires systematic and critical deliberation. Such critical and systematic deliberation is at the heart of educational research, and for that reason the teacher has to be seen as a researcher in the following sense.

The teacher is trying to realize in practice certain educational goals. Those goals embody the educational values he or she is committed to. The reflective teacher will constantly try to articulate those goals in the context of his or her practice. And, no doubt

in the light of what others say, what the teachers see to be of educational value for the learners in his or her care will evolve through criticism. Furthermore, in implementing those educational aims, the deliberations of the reflective teacher will take into account what researchers (especially the social scientists) have said – not slavishly because, as I argued above, what is generally applicable may not be so for these children in this situation. For example, generalisations about the benefits of the phonic approach to the teaching of reading would not apply to children with glue-ear!

All that applies to the ‘reflective teacher’. That is not quite the same as the teacher as researcher – but a pre-cursor to it. What turns reflection into research is:

- clarifying as precisely as possible the aims of educating these learners – the knowledge and practical capabilities that are valued, the issues of social concern that impact on them, the sense of personal worth which each is striving to acquire;
- gathering evidence which would support the claim that such aims have been implemented – or not, in which case new approaches have to be found, tested and refined in the light of further experience. Part of that ‘refining’ would lie in openness to criticism of others – other teachers and the feedback from the learners.

The essence of the research, therefore, is the clarity of the *thesis* (the claim being made), the evidence which is relevant to challenging that claim, and the openness to critical scrutiny of the thesis and of the evidence provided.

For this to happen, teachers within or across schools need to become supportive communities of researchers. Knowledge grows through criticism and so one needs to create the sort of communities where criticism can flourish – where the ‘thesis’ can be tested, hopefully survive, or (where that is not the case) be refined. This is so important because the natural human instinct is to avoid criticism and to avoid exposure to any evidence which makes one question what one believes to work.

## **Conclusion**

Educational thinking, whether that be in policy or in practice, raises questions which traditionally have been within the province of philosophy – ethical questions about the aims of education and what is worth learning, about the nature of the knowledge to be acquired, about the relation of private to public good. Failure to address these questions leads to defective policy, practice and research. That philosophical questioning often begins with the puzzlement over what is meant when policies and practices are advocated – with the realisation that there is ambiguity in what is said and that at the centre of such ambiguity are assumptions about values or about what it means to know or about what counts as an educated person. Furthermore, key to such educational questioning should be the teachers, who, far from being ‘the deliverers’ of the curriculum, must be the curriculum thinkers. Furthermore, philosophically aware and questioning, the teachers need to engage in the research which will enable them teach better.

**References**

- Ayer A.J. (1963), *On the Analysis of Moral Judgements*. In A.J. Ayer, *Philosophical Essays*. London, Macmillan.
- Ayer A.J. (1969), *Man as a Subject for Science*. In *Metaphysics and Common Sense*, London, Macmillan.
- Mansell W. (2007), *Education by Numbers: the tyranny of testing*. London, Politico.
- Noddings N. (2005), *Philosophy of Education*. Boulder, Westview Press.
- Oakeshott M. (1962), Voice of Poetry in the Conversation of Mankind. In M. Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays*. London, Methuen.
- Peters R.S. (1965), *Education as Initiation*. In R.D. Archambault's collection *Philosophical Analysis and Education*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Winch P. (1958), *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. London, Routledge.
- Wittgenstein L. (1958), *Philosophical Investigations*. Oxford, Basil Blackwell.



Katarzyna Krason

Uniwersytet Śląski

katarzyna.krason@us.edu.pl

## **Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczowej aktywności nacechowanej twórczo**

### **Summary**

#### **A few harsh remarks about theatre in early-stage school education, but also the quest for solutions for creatively coloured real-life activity**

The article indicates the actual state of education through theatre in Polish schools, hinting at unsettling occurrences and erroneous conduct by the teacher. It also undertakes an initial attempt to capture the model of a theatre based on kinetic activities, inspired by children's situations and the problems which occur in their lives.

**Słowa kluczowe:** edukacja kulturalna, teatr, aktywność twórcza

**Keywords:** cultural education, theatre, creative activity

*Teatru nie jest się w stanie zdefiniować, ponieważ nie ma granic;  
każdy przejaw życia jest teatrem.*

P. Brook

Obserwujemy w edukacji pewne – przyznać trzeba – dość niepokojące zjawisko. Pamiętam – i nie jest to jedynie anegdotka, choć takową się być zdaje – jedną z nauczycielek, która brała udział w moich badaniach nad czytelnictwem dzieci<sup>1</sup>. Zmuszała ona uczniów do czytania szkolnych lektur, choć, jak sam mówiła, książki te są nudne i bezsensowne, a już w tym czasie mówiono szeroko o odejściu od kanonu, zatem mogła przecież dokonać wyboru innego repertuaru. Kiedy zapytano ją o to, dlaczego nie sięgnie do innych książek, odpowiedziała, że nie cierpi czytać i od studiów niczego nie przeczytała (a miała już około 10 lat stażu). Oczywiście rezultat czytelniczy prowadzonej przez nią klasy był możliwy do przewidzenia, bowiem w jaki sposób osoba nieczytająca może przekonująco zachęcić ucznia do czytania? Zorganizować porywającą lekcję odkrywania komunikatów literackich, zorganizować przygodę czytelniczą czy stawiać pytania tekstowi? Szczęśliwie do badań zgłosiły się też nauczycielki, dla których książka nie była jedynie jednym ze sprzętów domowych i atrapą pomocy dydaktycznej w szkolnej klasie.

Celem podjętych w artykule rozważań, jest – z jednej strony – wskazanie owych niepokojących zjawisk<sup>2</sup>, jakie zauważamy w edukacji kulturalnej, realizowanej przez osoby

<sup>1</sup> Była to eksploracja związana częściowo z badaniami prowadzonymi na potrzeby pracy doktorskiej w 1994 roku, w jednej z katowickich szkół podstawowych.

<sup>2</sup> Zjawiska te autorka zaobserwowała w trakcie dwudziestoletniej praktyki – była czynnym nauczycielem w szkole podstawowej i równolegle pracownikiem naukowym. Zarówno prowadzenie własnego zespołu

nieposiadające stosownego przygotowania merytorycznego czy artystycznego oraz – z drugiej – przedstawienie modelu pracy teatrem<sup>3</sup>, który może stać się alternatywą dla tradycyjnie i rutynowo prowadzonej edukacji poprzez sztukę na różnych poziomach kształcenia. Sytuacja, którą przywołano powyżej, dotyczy bowiem także szeroko pojętego wykorzystywania sztuki jako komponentu pracy edukacyjno-wychowawczej czy nawet terapeutycznej (co nawet nosi znamiona przestępstwa<sup>4</sup>) przez osoby, które nie posiadają żadnych kompetencji w zakresie realizowanych przez siebie rodzajów artystycznego działania. Dotyka to głównie – niestety – nauczycieli klas I-III, którym często decydenci placówki szkolnej zlecają określone formy aktywności pozalekcyjnej, do których są niestety nieprzygotowani. Najczęstszą przestrzenią penetrowaną przez dyletantów, jest niestety plastyka i teatr. Muzykowanie broni się jakoś, głównie dzięki temu, że nie można oszukać braku zdolności w tym wymiarze ani symulować umiejętności gry na instrumencie. Natomiast okazuje się, że – pozornie – formy działania plastycznego czy teatralnego są dostępne każdemu, bez specjalnego profesjonalnego przygotowania (wykształcenia lub praktyki artystycznej). Trudno bowiem wyobrazić sobie – i jest to szczęśliwe rozwiązanie – że zajęcia muzyczne prowadzi osoba, która nigdy nie grała na żadnym instrumencie, co zawęży wybór kandydatów przynajmniej do kręgu amatorów, praktykujących jednak muzykowanie jako takie. Nie jest to już tak oczywiste, jeśli sięgamy do innych tworzyw, w arkany plastyki może wprowadzać osoba nierozumiejąca języka wizualnego, nie mająca pojęcia o istniejących technikach plastycznych, że już o żadnej praktyce artystycznej nie wspominając. Aktywność nauczyciela bazuje zatem jedynie na chęciach, które, niewątpliwie istotne, winny jendakowoż towarzyszyć kompetencjom, a nie je zastępować. Widoczne jest to zwłaszcza podczas prezentacji wytworów dzieci, częstokroć jednakowych, niemal „beztematycznych”, wykonanych technikami, które nie uwzględniają potencjalności wychowanka. I choć trudno odmówić tym nauczycielom zaangażowania i aktywności, to jednak efekty takich działań nie muszą przynosić rzeczywistego zysku w wymiarze pedagogicznym.

Osobliwość ta swoiście dotyczy także aktywności teatralnej. Jest to zdumiewające głównie dlatego, że od wielu lat mówi się o edukacji teatralnej (termin używany m.in. przez

---

teatralnego, jak i udział w ogólnopolskich prezentacjach artystycznych, pełnienie funkcji jurora czy merytorycznego konsultanta wielu festiwali i przeglądów oraz spostrzeżenia hospitable zajęć prowadzonych przez nauczycieli pozwoliły na skryształowanie się opinii, jakie stały się punktem wyjścia tego artykułu oraz podstawą poszukiwania modelu pracy teatrem edukacyjnym. Nie bez znaczenie są też stałe kontakty z nauczycielami i animatorami współpracującymi z Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach, którzy, podobnie jak autorka, pragną zmienić realizację edukacji kulturalnej i nadać jej prawdziwie ekspresyjne i twórcze oblicze.

<sup>3</sup> Określenie „praca teatrem” oznacza szersze spojrzenie na edukację opartą na działaniach teatralizacyjnych, kiedy nie unifikuje się aktywności twórczej opartej na kreowaniu roli jedynie z wykorzystaniem jej jako elementu formy scenicznej, ale raczej znamionuje ów termin pewną filozofię edukacyjną, gdzie medium, jakim jest sztuka teatru, staje się kompletną strategią pracy/spotkania wychowanka i animatora, poszukujących samorealizacji, autokreacji i porozumienia z drugim człowiekiem.

<sup>4</sup> Mówiliśmy o tym szeroko 20 maja 2013 roku w Katowicach podczas panelu dyskusyjnego *Oblicza biblioterapii*, będącego częścią 11 Festiwalu Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowe, pod hasłem wiodącym: *Sztuka czytania*, zorganizowanego przez Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach, Bibliotekę Śląską w Katowicach, Zakład Czytelnictwa Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego oraz Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego i Zakład Muzykoterapii Akademii Muzycznej.

Miller 1968; Miller 1970; zob. Żardecki 1997), a w obiegu czytelniczym pojawiło się wiele opracowań, zarówno ocierających się o rozważania estetyczne (artystyczne), jak i metodyczne przykłady pracy teatrem, skierowane do nauczycieli różnych poziomów kształcenia, np. opisujące teatralizację w działaniach polonisty (warto wymienić tu: Pietrzak 2007; Samulczyk-Pawluk 2005; Stróżański 2002; Broszkiewicz, Jarek 2001; Dziedzic 2001; Janus-Sitarz 1999; Marzec, Rzęsikowski 1994; Rzęsikowski 1992). Można także wskazać szereg, mniej lub bardziej udanych, prezentacji autorskich strategii prowadzenia teatru w instytucjach oświatowych (zob. Fastyn 2010; Manville 2009; Miłobędzka 2008; Beling 2005; Adamczyk 2005; Fręś 2005), powstają też ambitne prace o zacięciu naukowym (Żardecki 2012; Żardecki 2012; Guzy-Steinke, Wilk 2008.) Nie wspomnę już o publikacjach opisujących możliwości wykorzystania dramy – choć teatr, o jakim piszę w tym artykule, nie może być utożsamiany z działaniami dramowymi, gdyż obie te koncepcje bazują na innym mechanizmie kreacyjnym (zob. opracowania będące zasadniczą wykładnią metody dramy: Way 1983; polska edycja Way 1995; na szczególną uwagę zasługują też propozycje Pankowskiej 2000 oraz 1997; publikacje prezentujące metodyczne ujęcie strategii dramowej: Lewandowska-Kidoń 2001; Matusiak 1998; Dziedzic, Gudro 1998; Machulska, Pruszkowska, Tatarowicz 1997; Gorczyca 1997; Szymańska 1996; Dziedzic, Pichalska, Świdarska 1995; Dobkowska-Pojnar 1988/89; Pankowska, Światała 1989).

Drama wykorzystuje rolę jako narzędzie, a jej uczestnik pozostaje sobą, jest ona doświadczeniem uczestniczących osób, niezależnym od funkcji komunikacyjnych z widzami (Michałowska 2008: 24). W teatrze rola zostaje odgrywana w sensie artystycznym (Witerska 2010: 25) i jest skonstruowana tak, by nawiązać porozumienie i wymianę pomiędzy aktorami a publicznością (aspekt ostensywny).

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje i dostępność fachowej literatury przedmiotu, trudno zrozumieć, że sceniczne prezentacje dzieci wprzęgnięte zostają w czynności tak dalece nieprofesjonalne, iż efekty ich pracy nierzadko wywołują konsternację widzów. Sztampa, nacisk na pamięciowe opanowanie gotowego tekstu, nieudolna recytacja bliższa poetyce serii karabinu maszynowego, nauczyciel nerwowo przykucający pod sceną i „kierujący ruchem”, podpowiadający teatralnym szeptem kwestie zestresowanemu maluchom. Rodzice skoncentrowani na tym, *dlaczego moje dziecko miało tylko 2 linijki tekstu, czy też czemu Ania miała aż trzy kwestie*, i grupa rodziców „wtajemniczonych”, bo trudzili się nad scenografią i przytłaczającymi małe ciała kostiumami, wypożyczonymi z „prawdziwego” teatru w MDK-u. Pojawiają się, wcale nie epizodycznie, sytuacje, kiedy baza treściowa spektaklu opiera się na materiale zbyt infantylnym dla uczniów; w myśl nieaktualnej już dla siedmio-dziesięcioletka antropomorfizacji czy animizacji, powracamy w ten sposób do wątków interesujących dla 3-4-latków. I nie jest prawdą, że grające w przedstawieniach dzieci są „słodkie” i nie jest ważne, czy myślą tekst i płaczą się w fabule. Tak naprawdę dla wykonawcy, który choć mały, nie jest całkowicie bezkrytyczny – taka pomyłka może być w rzeczywistości nawet małym dramatem.

Celem tego opracowania nie jest jednak danie upustu okrucieństwu autorki, ale raczej zwrócenie uwagi na fakt, iż materia sztuki wymaga specjalnego przygotowania nauczyciela, przygotowania w zakresie nie tylko znajomości mechanizmów rządzących uczeniem się dziecka czy rozeznaniem w nowatorskich strategiach edukacyjnych. Równorzędnie z wiedzą ogólnopedagogiczną potrzebne jest opanowanie na przyzwoitym poziomie umiejętności warsztatowych, artystycznych, a także stała gotowość poszukiwania najlep-

szych form wyrazu dla ucznia. A jest przecież o co powalczyć, biorąc pod uwagę wartość działania teatrem w wymiarze edukacyjnym.

Co daje dziecku aktywność teatralna? Jest niewątpliwie zasadniczą częścią wychowania przez sztukę, które rozumieć będziemy jako zdobywanie czy raczej odkrywanie wiedzy o kulturze, która daje rozeznanie w dorobku człowieka jako gatunku. Scena teatralna przecież to miejsce (niezależnie od tego, w jakiej przestrzeni jest usytuowane<sup>5</sup>) specyficznego uobecnienia uniwersalnych opowieści, odsłaniania zagadek, mitów czy wreszcie „kulturalnego uwikłania”, w którym każdy może się przegłębiać i dostrzec cząstkę siebie i swoich problemów (Pieniążek 2009: 10). Jednocześnie teatr kompetentnie animowany przez nauczyciela, adekwatnie do potrzeb ucznia, może brać udział w kształtowaniu wrażliwości, popartej ćwiczeniami wyobraźni. Kluczowe jest też jego znaczenie dla uaktywniania potencjalności kreatywnej w działaniu twórczym (por. Guzy-Steinke, Wilk 2009: 42).

Gdybyśmy przyjrzeni się funkcjom teatru, które dość wyczerpująco wskazuje H. Witalewska, ukazałby nam się obraz uwidaczniający w pełni zysk edukacyjny, wychowawczy i autokreacyjny tej formy wypowiedzi artystycznej. Wyodrębnilibyśmy w niej potencjał odradzania – rozumianego jako „odkrywanie” i „otwieranie” człowieka, przynoszące oczyszczenie z emocji, a zatem ich sublimację; „budzenie sumienia”, a także integrację – jako całościowo pojmowaną percepcję i koherencję osobowości (Witalewska 1983: 39 i n.). Obok tego pola – rzecz można duchowego – zysku pojawi się także funkcja intelektualna, bazująca na rozwoju wyobraźni, myślenia abstrakcyjnego oraz umiejętności asocjowania i syntetycznego ujmowania zjawisk.

Ważnym momentem jest również zaspokajanie potrzeb ucznia, poczynając od istotowego bawienia się w metonimię rzeczywistości i zmierzając do wcielania się w role nowe, poszerzające jego horyzont oczekiwań. Warto zwrócić – w tym kontekście – uwagę na dostępność zwielokrotnionego doświadczania życia, co oznacza, że dziecko dąży do pełnego zrozumienia świata i transgresji własnych, codziennych doznań, a za pośrednictwem teatru może ono właśnie zdobywać nowe doświadczenia i być uczestnikiem nieznanych wcześniej sytuacji, choć iluzorycznych, to jednak niosących możliwości kompensacyjne. J. Wroński znajduje tu szerszą jeszcze konotację możliwości stymulowania intelektu aktorów, wskazując, iż: „teatr (...) nie tylko rozszerza horyzonty umysłowe, ale stwarza klimat, rodzący potrzeby i problemy, stawia pytania i udziela pomocy w uświadomieniu sobie głębokich i dręczących zagadnień” (Wroński 1974: 4).

Jednocześnie w ten sposób uczniowie widzą świat z wielu perspektyw i ujmują kreację przez siebie granych postaci z różnych punktów widzenia, mogą konfrontować intersubiektywnie swoje poglądy z innymi, przyglądać się skutkom podejmowanych decyzji, mając jednak szansę na przemyślenie ich modyfikacji, jeśli odniesiemy się do realiów, w jakich funkcjonują. Tą drogą uczą się również empatycznego zrozumienia innych osób (Kruszewska 2010: 6). Nie bez znaczenia jest też myślenie metaforyczne i element potencjału społecznego, wszak teatr dziecięcy to działanie zespołowe, stymulujące tworzenie się propedeutyki trybalizmu, jakże rzadko spotykanego w tradycyjnie funkcjonującej szkole.

<sup>5</sup> To może być szkolna sala, która jednak zaadaptowana zostaje do działań scenicznych, posiadająca odpowiednią przestrzeń dla podjęcia aktywności także kinestetycznej. Na szybko usunięte ławki, przemieszczone w kąt sali, nie są najlepszym rozwiązaniem.

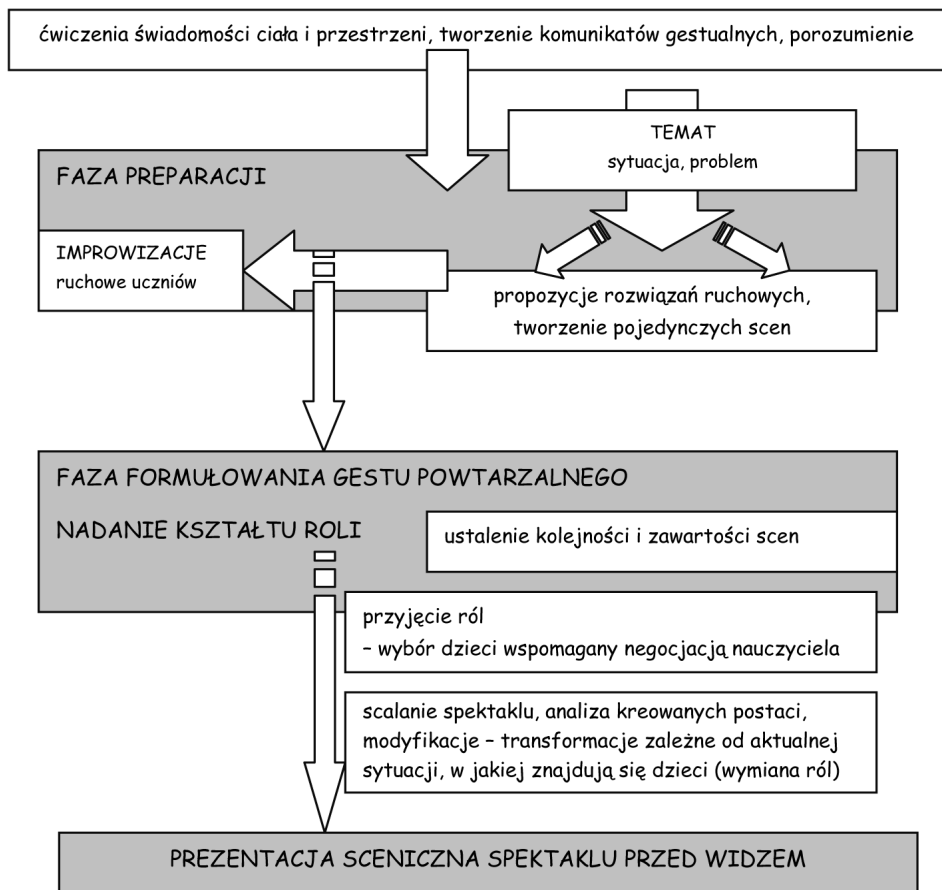
Dodatkowo ujawnia się w działaniach teatralnych zaspokojenie potrzeby wyrażania siebie, ekspresji i potwierdzania swojej autentyczności, odkrywane zostają nieznanne dotąd emocje, a także rozpoznane są słowa, ruch oraz gesty, za pomocą których można wyrazić określone uczucia (Lasota 2007: 36 i n.). Można powiedzieć nawet, że za sprawą takiego treningu społecznego „dziecko powinno przekonać się, w jakich sytuacjach może, a w jakich lepiej nie ujawniać innym własnych stanów emocjonalnych” (Górecka-Mostowicz 2005: 90). Skonstatujmy, że nic nie służy temu lepiej niż właśnie odgrywanie scenek, najtrafniej niewerbalnie, pantomimicznie, kiedy najsilniej koncentrujemy się na wyrazistości ukazywania emocji, nie zamieniając ich w słowa, zatem także najpełniej możemy je doznawać.

Odpowiednio zaaranżowana aktywność sceniczna będzie jednocześnie z wymienionymi wyżej funkcjami spełniała jeszcze posłannictwo estetyczne, a zatem odczuwanie radości z przeżywania i kontaktu z pięknem (Szczepańska 1999: 50 i n.).

Najistotniejszym stanie się więc pytanie, jak aranżować pracę teatrem z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, aby z jednej strony uniknąć pułapek dyletanctwa, z drugiej zaś rzeczywiście wyzyskać możliwości wspierania i aktualizowania ich potencjalności. Podejmiemy próbę skonstruowania modelu edukacji teatrem, rozumianej jako przygotowanie do wydarzeń scenicznych z udziałem widza, ale i jako zaprojektowane ćwiczenia aktorów. Próba modelowego utworzenia wizji teatru realizowanego w edukacji wczesnoszkolnej zakłada kilka komponentów, które zebrane zostaną w schemacie 1.

Najpierw jednak doprecyzujemy warunki wyjściowe. Pierwszym założeniem jest oparcie strategii na aktywności niewerbalnej, a zatem **cielesność teatru**. Ciało jest najbardziej naturalnym medium wyrażania się małego dziecka, które niestety gdzieś na drodze rozwojowej zatracamy. Wyraźnie widoczne jest, iż z łatwością przychodzi uczniom wypowiedanie się oparte na pantomimie, znakach gestualnych, zaś trudniej poprzez komunikaty słowne. Jeszcze bardziej ograniczające jest bazowanie na gotowym tekście, który należy opanować pamięciowo. Nam zależy na swobodzie, naturalności i tu ruchowe działanie okazuje się najstosowniejsze. Dodatkowo już pierwotny parateatr, o czym przekonuje A. Hausbrandt, „to sztuka zrośnięta z ciałem aktora, ogarniająca wszystkie możliwości natchnionego ciała; jest to najbardziej prymitywna i jednocześnie najbardziej różnorodna, w każdym razie najstarsza sztuka ludzkości” (Hausbrandt 1982: 13). Sięganie do tego sposobu wypowiedzi jest zatem również uzasadnione antropologicznie.

Schemat 1. Model pracy teatrem w klasach I-III



Nim rozpoczniemy działania teatrem, winniśmy się zatroszczyć o warsztat cielesny aktorów, czyli stosować ćwiczenia świadomości ciała i przestrzeni. Służą one mają *zdyscyplinowaniu*<sup>6</sup> fizyczności, aby wyraziła wszystko, co chcemy przekazać. To coś na kształt ćwiczeń leksykalnych i syntaktycznych, choć językiem jest tu ciało aktora<sup>7</sup>. Doskonale sprawdzają się tu elementy metody Weroniki Sherborne oraz rytmiki Dalcroze'owskiej. Dobrym rozwiązaniem jest też stosowanie wprawek w postaci etiud dramowych i epizodycznego wcielania się w role. Doskonałą egzemplifikacją takiego „kursu przygotowawczego” będą wszystkie techniki parateatralne, rozumiane jako kompleksowa formuła

<sup>6</sup> O takim zdyscyplinowaniu ciała, służącym komunikacyjności pisze S. H. Fraleigh, *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*. Pittsburgh PA 2004, s. 223.

<sup>7</sup> Ciało staje się elementem komunikowania znaczeń, lecz nim nastąpi ten moment, kiedy uczestnicy zajęć – wychowankowie (a zatem dzieci przedszkolne, uczniowie szkoły podstawowej) posługują się ciałem jako narzędziem komunikacji – muszą opanować pojedyncze znaki, poznać ich potencjał informacyjny oraz uświadomić sobie własne możliwości, stąd tak istotne ćwiczenia świadomości ciała.

aktualizowania potencjału kreacyjnego ucznia. Kluczem do ich odbywania będzie organizowanie okazji do twórczej aktywności skierowanej w stronę działań parateatralnych, które nie wymagają realizacji scenicznej, nie potrzebują sytuacji kontaktu z widzem, wykorzystują natomiast bardziej dostępne formy zabaw i gier dramatycznych, jakie proponowane są uczestnikom (zob. Fręś 2005:48). Należy podkreślić, że w zabawach i grach parateatralnych kluczowym jest założenie procesualności, a zatem stwarzania roli i ciągłej, *multidymensjonalnie*<sup>8</sup> pojmowanej kreacji postaci. Co ważne, istotny jest przebieg ćwiczeń, aktywność improwizacyjna swoiście budująca warsztat sceniczny. I choć nie demonizujemy konieczności ujawnienia się skończonych zdolności aktorskich uczniów, to jednak osobiste doświadczenia dziecka w wielopłaszczyznowej ekspresji siebie, a także to, czego doznaje, co przeżywa, co sobie wyobraża i co obserwuje u innych uczestników gier dramatycznych, buduje pośrednio także jego umiejętności kreowania postaci, a zatem ów warsztat sceniczny właśnie.

Drugi element to **temat opowieści**, którą przedstawia ruchem uczniowie. W naszym założeniu winien on dotyczyć aktualnych problemów, jakimi dzieci żyją, ich wątpliwości i prób poszukiwania odpowiedzi na stawiane sobie pytania. Im bardziej spektakl będzie koncentrował się na ważnych dla wykonawców kwestiach i im bardziej pozwolimy im na własną interpretację zastanej rzeczywistości, tym bardziej możemy oczekiwać zbiorowego i pełnego zaangażowania aktu twórczego, w którym zespół pracujący teatrem odzyskuje „na własność” fragment własnego życia, gdyż spektakl nie jest jedynie zapośredniczony, oparty na poznawaniu „czyjegoś tekstu-jako-przedmiotu, ale jest pracą nad tekstem-jako-procesem-życia grupy” (Pieniążek 2009: 35).

Odwołujemy się więc do zapamiętanych wydarzeń, także sytuacji rodzących się w zespole klasowym. Do wydarzeń, jakie inspirują i pobudzają do głębszej refleksji. Podejmować trzeba tematy nieobojętne, najlepiej sprawdzają się takie, które rozpoczynają się pytaniem, np. co to znaczy, że słowem bardziej ranimy/dokuczamy niż czynami? Co przynosi więcej radości: dostawać czy obdarowywać drugiego człowieka? Jaki powinien być prawdziwy przyjaciel? Każde z tych pytań stanie się scenariuszem interpretacyjnym, poszukującym rozwiązań, będących indywidualną, dziecięcą odpowiedzią na nie. Czasem sięgnąć możemy do tekstu, zwłaszcza nacechowanego metaforą, którego jednak nie interpretujemy głosowo, ale właśnie kinestetycznie (por. Krasoń 2005).

Trzeci element to **improwizacja ruchowa**, generująca indywidualne rozwiązania gestualne, znamionujące pomysły uczniów. Każdy aktor prezentuje swój sposób rozwiązania i w następstwie tego wspólnie już budujemy z tych propozycji **pojedyncze sceny**. Istotne jest zwłaszcza zastanawianie się nad właściwym obrazowaniem ruchowym, nad wyrazistością gestu, ale i nad prawdą emocjonalną. Podejmujemy namysł nad odczuciami postaci uwikłanych w konflikty, oceniamy ich przemyślenia i analizujemy sposób postępowania, głównie go antycypując. Dokonujemy zatem ciągu czynności intelektualnych, służących poznaniu postaci, ale i pośrednio dokonujemy odkrywania samych siebie. Uczymy się słuchać nawzajem swoich pomysłów, negocjujemy i staramy się dojść do porozumienia, by scena mogła zamknąć się w przyjętej przez wszystkich formie przestrzennej.

<sup>8</sup> Oznacza to stałą modyfikację roli, zmiany w obrębie niej samej, jak i kreowanie odmiennych postaci. Pisze o tym szeroko M. Pfister, *Dramatis personae and dramatic figure*. W: M. Pfister, *The theory and Analysis of Drama*. Tłum. J. Halliday, European Studies in English Literature, Cambridge University Press 1988, s. 178.

W tym miejscu stosowne jest również skupienie się na materiale muzycznym, który mógłby towarzyszyć i swoiście porządkować kolejność gestów. Dzieci mogą poszukiwać utworów adekwatnych samodzielnie lub z pomocą nauczyciela.

Kolejny krok obejmuje **zespalandie pojedynczych scen** w całość, tworzy się wówczas układ przestrzenno-ruchowy, będący opowieścią uczniów, inspirowaną postawionym na wstępie pytaniem (lub tekstem), a jego ostateczny porządek zależy od konsensusu i umiejętności dochodzenia do kompromisów. Przy czym jest on też równocześnie efektem aktywności twórczej każdego uczestnika grupy teatralnej. Grupa nie potrzebuje ani specjalnej dekoracji, ani rekwizytu, bazując jedynie na własnym ciele. Warto jednak rozważyć formę kostiumu, najlepiej prostego, aby nie skupiał na sobie zainteresowania tak, by widz w pełni ogniskował uwagę na zachowaniu ruchowym aktorów.

Zwieńczeniem całej procedury jest **doskonalenie wykonania całości i prezentacja spektaklu przed widzami**, bowiem odbiorca wpisany jest w ideę pracy teatrem<sup>9</sup>. Wówczas to intensyfikuje się przeżycie wypowiedzi scenicznej i następuje istotny moment komunikacji, kiedy aktorzy okazują swoją opowieść, a odbiorcy odkrywają własne odczytanie prezentacji ruchowej. Krąg oddziaływania formą sceniczną rozszerzony zostaje poza bezpośrednich twórców, czyniąc, co równie ważne, z oglądających – w pełni aktywnych i interpretujących widzów.

Teatr tworzony przez uczniów i właściwie animowany przez rozumiejącego jego istotę nauczyciela, może być rzeczywistym uobecnieniem idei metod aktywnych i twórczych (jak rozumie je Uszyńska-Jarmoc 2003: 54), jednocześnie stając się też kwintesencją realizacji postulatów edukacji integralnej. Zasadniczym okazuje się w nim przecież założenie powiązania ze sobą wymiarów *self*, *kultury* i *natury* oraz połączenie myślenia krytycznego z doświadczaniem emocji, a zatem scalenie sfer poznawczej i afektywnej. Przy czym założenie zakotwiczenia wysiłku intelektualnego w żywym doświadczeniu jest równoczesne z zaistnieniem gotowości na podjęcie wymiany z innymi osobami biorącymi udział w zajęciach. Każdy uczestnik teatralizacji podejmuje ćwiczenia symultanicznie zespalandzące ciało, umysł i ducha, przynoszące szansę na osobistą transformację, rzeczywiste wzrastanie, zaś edukacja implikuje równoległy wielowymiarowy rozwój w liniach: poznawczej, moralnej, emocjonalnej, cielesnej i duchowej (szeroko o idei edukacji integralnej pisze Kielar 2012: 160-161).

Powiemy zatem, że działalność teatralna przyczynia się do wielostronnego rozwoju, dając możliwość „zrealizowania się” wszystkim dzieciom, bowiem każde z nich może znaleźć tu miejsce odpowiednie dla siebie (por. Drzewiecki 2001: 606-607). Warunkiem zaistnienia jednak uczniowskiej aktywności twórczej w teatrze jest opieka nad tą aktywnością przygotowanego nauczyciela, który nie tylko interesuje się sztuką, nie tylko posiada wiedzę o formach scenicznych i możliwościach teatralizacji rzeczywistości, ale też legitymuje się predyspozycjami do własnej aktywności teatralnej.

<sup>9</sup> I choć jest to swoisty truizm, należy go powtarzać, bowiem, jak się okazuje, wcale nie jest oczywistością. Autorka spotkała się z taką sytuacją: w niezwykle renomowanej szkole ponadgimnazjalnej w mieście średniej wielkości na Śląsku funkcjonuje klasa o profilu teatralnym. Placówka posiada dwie sale teatralne ze sceną i widownią. Przez cały cykl edukacji (trzy lata) klasa teatralna nie prezentuje ani jednego spektaklu... uczniowie, jak mówią, jedynie wcielają się w postacie, nie tworzą swoich opowieści, stąd nie ma to finału, jaki wpisany jest nawet w źródłosłów: słowo *teatr* pochodzi z greckiego *theatron* i oznacza właśnie *miejsce do patrzenia*, przeznaczone dla widza.



W finale zamieścimy jeszcze słowa Joanny Kulmowej, stanowiące jednoznaczna odpowiedź dla tych wszystkich, którzy jeszcze wątpią w to, że koniecznie musimy odnaleźć miejsce dla profesjonalnie organizowanej aktywności opartej na teatrze w edukacji szkolnej.

*Po co jest teatr?  
Ta drabina to schody do nieba,  
a ta miska pod schodami to księżyc.  
Tamten miecz to zwyczajny pogrzebacz,  
a z garnków są hełmy rycerzy.  
Ale kto w te czary nie wierzy?  
To jest teatr.  
A teatr jest po to, żeby wszystko było inne niż dotąd.  
Żeby iść do domu w zamyśleniu, w zachwycie.  
I już zawsze w misce księżyc widzieć...*

Joanna Kulmowa

## Literatura

- Adamczyk P. (2005), *Gra w teatr. Jak prowadzić dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne*. Kraków, Wydawnictwo Rubikon.
- Beling A. (2005), *Teatr dla wszystkich. Podstawy techniki scenicznej*. Zielona Góra, Regionalne Centrum Animacji Kultury.
- Dobkowska-Pojnar H. (1988/89), *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII”, z. 3–4.
- Drzewiecka A. (2001), *Dziecko i teatr.....* „Życie Szkoły”, nr 10.
- Dziedzic A. (2001), *Teatr i edukacja*. Poznań, „Arka”.
- Dziedzic A., Gudro M. (1998), *Drama w szkole podstawowej*. Kielce, Wydaw. Pedagogiczne ZNP.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdowska E. (1995), *Drama na lekcjach języka polskiego*. Warszawa, WSiP.
- Fastyn B. (2010), *Teatr w pracy z dziećmi*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fraleigh S. H. (2004), *Dancing Identity: Metaphysics in Motion*. Pittsburgh PA.
- Fręś J. A. (2005), *Teatr młodzieżowy, warsztat – spektakl – scenariusze*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Gorczyca M. (1997), *O scenariuszach lekcji prowadzonych metodą dramy*. W: M. Gorczyca (red.), *Techniki dramowe na lekcjach języka polskiego*. Katowice, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Górecka-Mostowicz B. (2005), *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- Guzy-Steinke H., Wilk T. (2009), *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Hausbrandt A. (1982), *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa, WSiP.
- Janus-Sitarz A. (1999), *Lekcje teatru*. Kraków, „Znak”.
- Kielar M. B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa.
- Krasoń K. (2005), *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego - kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Kruszewska A. (2010), *Kształcenie umiejętności międzyosobowych dzieci podczas grania ról w inscenizacjach*. Warszawa, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIM.
- Lasota I. (2007), *TESPIS-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Lewandowska-Kidoń T. (2001), *Drama w kształceniu pedagogicznym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J. (1997), *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach IV-VI*. Warszawa.

- Manville Ch. (2009), *Teatr w przedszkolu*. Przekład I. Grońska, Łódź, Wydawnictwo Palatum.
- Marzec A., Rzęsikowski S. (1994), *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Matusiak B. (1998), *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa, „Stentor”.
- Miller R. (1968), *Z rozważań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, rok 13, nr 3.
- Miller R. (1970), *Edukacja teatralna jako droga do poznania świata i siebie we wczesnym dzieciństwie*. „Studia Pedagogiczne”, t. 20.
- Miłobędzka K. (2008), *W widnokregu Odmieńca. Teatr, dziecko, kosmogonia*. Wrocław, Biuro Literackie.
- Pankowska K. (1997), *Edukacja przez dramę*. Warszawa, WSiP.
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pankowska K., Światała W. (1989), *Drama jako propozycja interpretacji utworów literackich*. „Polonistyka”, nr 10.
- Pfister M. (1988), *Dramatis personae and dramatic figure*. W: M. Pfister, *The theory and Analysis of Drama*. Tłum. J. Halliday, European Studies in English Literature, Cambridge University Press.
- Pieniążek M. (2009), *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Pietrzak M. (2007), *Rola teatru w edukacyjnej pracy bibliotekarza i nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Rzęsikowski S. (1992), *Funkcja teatru w polonistycznym kształceniu młodzieży*. Kraków, WOM.
- Samulczyk-Pawłuk T. (2005), *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stróżański K. (2002), *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*. Wrocław, „Atla 2”.
- Broszkiewicz B., Jarek J. (2001), *Warsztaty edukacji teatralnej - teatr dziecięcy*. Wrocław, „Europa”.
- Szczepańska M. (1999), *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Słupsk, WSP.
- Szymańska M. A. (1996), *Drama w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju*. Białystok, „Trans Humana”.
- Way B. (1983), *Development through Drama*. Burnt Mill, Harlow.
- Way B. (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Tłum. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa, WSiP.
- Witalewska H. (1983), *Teatr a człowiek współczesny*. Warszawa, WSiP.
- Wroński J. (1974), *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*. Warszawa-Kraków, PWN.
- Żardecki W. (2012), *Animacja teatru w wymiarze pedagogicznym*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Żardecki W. (1997), *Edukacja teatralna*, „Edukacja i Dialog”, nr 10.
- Żardecki W. (2012), *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.

*Liv Torunn Grindheim*  
Bergen University College (Norway)  
ltg@hib.no

*Sidsel Hadler-Olsen*  
Bergen University College (Norway)  
sidsel.ho@gmail.com

*Modgunn Ohm*  
Bergen University College (Norway)  
modgunn@sportsinteractive.no

## **How to teach active learners? A didactical approach: How to interact with children as active learners**

### **Summary**

Learning viewed as constructed and distributed in human relations situated in a social, historical and physical context and mediated through language and artefacts, challenges the positions of teachers. The main focus is on children as active learners, who might even have more knowledge than the pre-school teacher in some areas. We will discuss some of the challenges facing pre-school teachers in line with this view of learning, illustrated by a project in a kindergarten in Norway. In this project children made a book about Trolls. The way the pre-school teacher planned and worked in the project is presented as a case-study. The specific ways of working are connected to a Didactical Relationship Model. The model is a tool for further development of sensitivity to a variety of learning situations, and extended learning both for the involved pre-school teacher and for the children. The ways of performing this project are described as informal teaching related to children's communicative interactions among peers in specific learning contexts.

**Keywords:** pre-school teacher, didactic challenges, active learners, troll

### **Introduction**

Learning theories focusing on active learners rather than pre-school teachers could challenge the positions of pre-school teachers. The major focus is on learning, and these theories have been criticized for underestimating the work and significance of the teachers. By starting from a project about making a Troll-book in a Norwegian kindergarten, we will discuss challenges facing pre-school teachers in planning, working with supporting active learners. This project was initiated by five five-year-old children. Their pre-school teacher took a special interest in following up child-centered and play-based projects.

Norwegian kindergartens are day-care institutions for the care and education of children from birth to six years of age and include kindergartens, day-care centres and pre-schools. The Norwegian Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (Ministry of Education and Research 2011) applies to all kindergartens. This phase of a child's education and care is seen as separate from mainstream schooling which starts at the age of six. According to the framework plan, kindergartens are educational institutions where the core elements are care, play, learning, and formation. These elements are viewed as interactional processes between children and adults.

The traditional methods of Norwegian pre-school teachers' didactical work underlining the importance of children's initiatives and curiosity of learning are seldom visualized.

In a Norwegian white paper called 'Fordelingsvalget' (NOU 2009,10: 142) we find concern about the so-called holistic view of learning that emphasizes learning as experience and play. The white paper claims that this tradition may foster passive children who are being excluded from significant learning situations. We interpret this concern as an understanding of adult-initiated and child-initiated learning as a dichotomy. According to Hogsnes (2007), Norwegian kindergartens have a challenge in emphasizing freedom and ways of understanding free play as the epistemological core of learning. A didactical approach such as the traditional Norwegian one might conceal the work of the pre-school teacher both for him/herself and outsiders. Pre-school teachers are asked to visualize how their ways of working may include subjects and play, teamwork, everyday life, and cultural activities (J. E. Johansson 2010). Our paper is a comment on this challenge, by visualizing ways of working, exemplified by the Troll-book project, connected to the didactical approach developed by Arve Gunnestad (2007) and Grethe Steen Rønning (1993). Gunnestad's didactical model is commonly used in the training of Norwegian pre-school teachers and hence the interest in contributing to the promotion of teacher's autonomy in how to support children's well-being, play and learning in their daily lives in kindergartens. We find this model a suitable tool to visualize play-based and child-initiated ways of teaching. Therefore ways of working including the teaching of subjects and teamwork by means of play/games, everyday life, and cultural activities can be heard in the polyphonic choir of voices which want to contribute to children's learning and well-being in kindergartens (Grindheim, Hadler-Olsen & Ohm 2010). We focus on how to relate to the art of teaching and how to become a better didactical working pre-school teacher. The topic of our discussion is: *How might examples from a kindergarten project in Norway give a deeper insight into the working processes and challenges facing teachers in their planning and working with active young children?*

The chosen didactical approaches are related to a socio-cultural view of learning where individual learning is viewed as expanding participation in social practices in cultural and situational contexts (Carr 2001; Rogoff 2003; Wenger 1998). The learners are viewed as active constructors of knowledge (Vygotskij 1978). Contexts, teachers, social communities, and artefacts are co-constructors of the learning process (Dysthe 2001). Learning is viewed as distributed among the different participants and mediated by cultural artefacts and as meaning-making through expanding participation in social contexts.

## Method

We present a pre-school teacher's story embedded in the didactical relationship model as a case to explore, describe, and explain how a learning process might appear. According to Robert Stake (2008), the epistemological question for a case is: "What can be learned from each case?" Following Stake (2008), our case might be seen partly as an instrumental case study because we want to provide insight into pre-school teachers' work in informal, contextual, and social learning. However, in this research we stress the importance of the cultural and theoretical contexts of learning, and in this sense the case can be read with an interest in the case itself. Hence the paper views the case of making a Troll-book in terms of both the contextual interest of project-based teaching and in terms of a more general interest in the art of teaching.

The pre-school teacher narrated her learning, referring to the didactical relationship model as a tool to increase her ways of teaching and respecting the children, their interests, play, and learning, as different participants in their provided and cultural contexts of the kindergarten. The narrative dimension in our case refers to what is being told (narrate, lat. "to tell"). Narrative resources (Bruner 1986; Goodson & Sikes 2001) refer to individuals as co-constructors of their learning through the stories in which they present themselves. It is based on a belief that narratives are among the most important cultural meaning-making tools. Through narrative resources, researchers describe their informants' lives and collect, tell, and write narratives built on their experiences (Clandinin & Connelly 2000). The project period lasted from February to June 2009. The pre-school teacher wrote accounts of what happened in interaction with the children, describing her ways of working and her evaluation and thoughts about the contextual situations. Afterwards the three of us discussed and reflecting on what she had been writing, what happened, and how this way of working was related to her didactical way of thinking and her view of learning. The pre-school teacher is one of the three writers of this paper, and this paper is a product of those discussions. Through discussions and the creative work of writing a paper, we all gained a better insight into and consciousness of the multiple considerations involved in a process of interacting with active learners.

### **The Didactical Relationship Model**

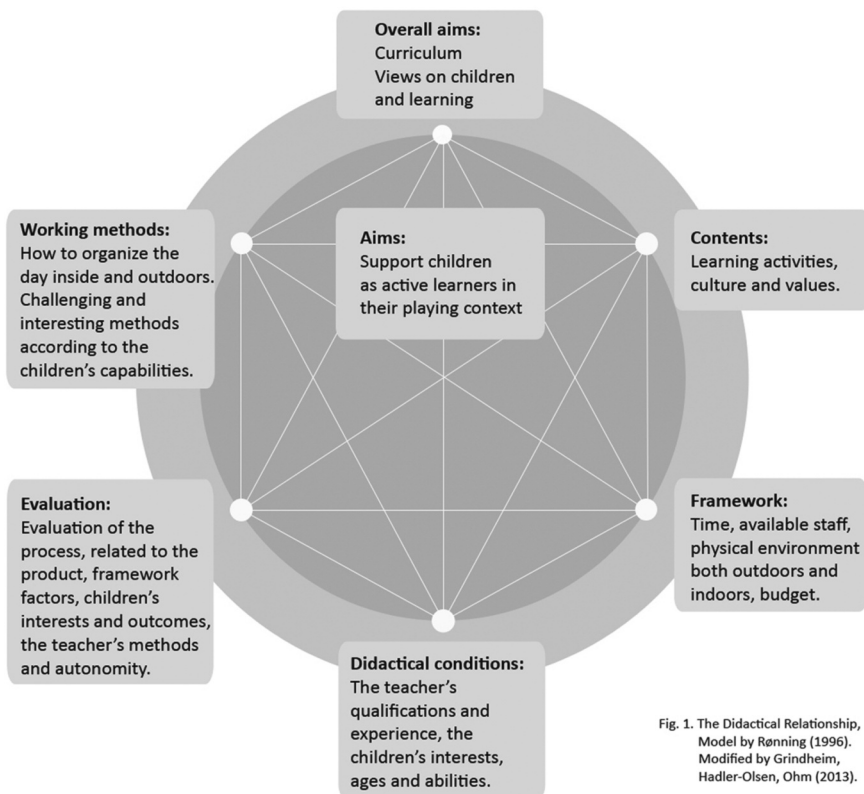
According to Gunnestad (2007) didactical theory consists of terms that teachers use for planning, performing, and evaluating pedagogical work. Didactical models give possibilities of understanding items that teachers consider important to focus on (Rønning 2013). In the Norwegian kindergarten context, the didactical relationship model is seen as a useful tool for reflections including both planned and more spontaneous activities in kindergartens. This implies the ability of teachers to reflect and make choices on a theoretical background (Rønning 2013). We refer to didactics as a field of research and practice concerned with reflections and actions related to planning, teaching, and learning in schools.

The Didactical Relationship Model from 1978 by Bjørndal and Lieberg has been elaborated and further developed by several researchers. In 1983 Gunnestad developed a Didactical Relationship Model. It was originally intended as a model for learning in schools, but pre-school teachers became interested in this way of visualizing teaching and learning. Rønning (1993) has further developed the model to better suit pre-school institutions, and we have used her version. This model is commonly used within pre-school teacher education. Didactics analyses have been taught as a means for students to learn how to plan, act, observe, reflect on, and improve didactical practices.

The model offers a method of systematic thinking about both previously planned learning situations and everyday life where pedagogical aims and values are in the centre of attention all the time, irrespective of situations, contexts, and involved partners. The model is characterized by the dynamic interplay between six elements: aims, contents, working methods, framework factors, didactical conditions, and evaluation (Gunnestad 2007). In addition, the overall aims are presented as influencing all elements, and likewise all elements also influence each other. All everyday situations and activities are seen as important arenas of learning.

The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (2011) also stresses the importance of seeing learning in contexts where learning is taking place in everyday situations, both in teacher initiated and in child initiated contexts, as formal and informal learning situations. Seeing the various elements of didactical work as integrated and dependent on each other, leads to for more flexibility and consciousness of learning in the daily life of kindergartens. Different elements of the situated context can be changed to expand learning. In this way we do not focus only on the learning child, but on learning as situated, contextual, social, distributed, mediated, and participating. The model is a tool for further development of sensitivity to a variety of learning situations, and extended learning, both for the involved teacher and for the children. This will be visualized through a presentation of the project of making a Troll-book, connecting the project to the six elements of the present didactical model.

### The Didactical Relationship Model



### Context of the project 'Making a Troll-book'

Since learning is viewed as contextual it is also important to visualize the context of the present case. The Troll-book project was a continuation from a European COMENIUS project called CARIPSIE (Children as Researchers in Primary Schools in Europe) which

lasted from 2006–2009. Partner institutions in seven countries in Europe were involved in the CARIPSIE project. The Norwegian kindergarten involved was a small kindergarten situated in a homogenous, middle class area of the town and it represented traditions of outdoor learning and child-initiated activities. The Bergen kindergarten partner did a project on a Troll who, the children thought, lived in the woods near the kindergarten. The children and the pre-school teacher became very involved in the project and the ‘research’ about the Troll continued long after the project officially was closed.

The idea of making a book about trolls emerged one day as the project of the Troll was coming to an end. The children and their pre-school teacher were walking in the woods. They were all gathered in *alavvo*<sup>1</sup>, summing up the Troll-project: What had they learned from their searching for knowledge about the Troll? As the conversation passed on Jon (5 years old) came up with a splendid idea: “I want to make fairy tales about the Troll. We (the children) can make the fairy tales and you (the pre-school teacher) can write them down for us”. Both the other children and their pre-school teacher liked the idea, and the project of making the Troll-book was born. Mia (5 years old) proposed that these fairy tales could be read at the summer party for parents and siblings.

Outdoor activities with Trolls as inspiration for a project are also in line with learning viewed as contextual. Taking a closer look at the context, Norwegians have a cultural attachment to nature. Children’s learning in kindergartens is often associated with outdoor play and activities as part of their everyday experiences. A prototypical image of a happy childhood in the Scandinavian countries is that of children playing outdoors irrespective of season and weather (Aasen, Grindheim & Waters 2009). Children in Norwegian kindergartens often play outdoors for three to five hours a day, and outdoor play and activities in nature are part of the curricular content. The kindergarten children in the present project used to play in the woods near the kindergarten. Trolls are part of Nordic folk traditions and fairy tales. They are supernatural beings and mythological creatures mentioned in Old Norse mythology. They resemble human beings, but they may be much larger, and some of them may have more than one head. They are thought to be ugly, dangerous, and simple-minded. Trolls were already well known to the children in the present kindergarten, and the woods where the children used to play were easily imagined as a favourite place for trolls. Accordingly, the project was rooted in a well-known and inspirational context for both the children and the pre-school teacher. Their common experiences laid the table for interests, a new project, and expanding learning (Vygotskij1978).

### **Making a book about Trolls**

Through the presentation of the Troll-project conceptualized in the elements of the didactical relationship model, we want to visualize the interconnection of child initiated and adult initiated learning in social and mediated contexts. The freedom and flexibility

---

<sup>1</sup> A mobile ‘hut’, original used by the Sami people (an ethnic minority group in Norway). A *lavvo* gives shelter against rain, snow and cold weather, containing a fireplace in the middle. It is a common shelter for kindergartens and schools when the children have outdoor lessons and activities. It supplies a warm place for conversations and for cooking meals on the open fire.

of where to start and end is a special characteristic of the model. To illustrate the use of the model we present the pre-school teacher's narratives from the Troll-book project. Her experiences were expressed like this:

*The Didactical Relationship model was a useful tool in my daily work because the model integrated my view on learning as participation in social practices. The cultural context represented by the woods and the trolls was interwoven with what was experienced and gave a broader understanding of different elements to consider in educational work. Through the use of the didactical model I became aware of a variety of elements such as the interconnection of planning, practice, and evaluation.*

In the following text, the pre-school teacher describes her daily work in using the didactical model.

## Contents

According to Gunnestad (2007), the contents in kindergartens comprise the substance of the activities taking place on a daily basis. The contents include cultures, attitudes and values, knowledge, activities and skills which children are gaining from the everyday activities in the kindergarten. The pre-school teacher put it this way:

*I have always taken an interest in the children's possibilities of influencing their own everyday activities in the kindergarten. I have been curious about children's thoughts and ideas. Project work has played a central role in my educational work, and therefore it became natural to start with the content – it was the children's idea to write a Troll-book.*

Thus the content of the project was established- making a Troll-book.

Gunnestad (2007) makes an interesting division of contents into manifest and latent contents as a legitimization of educational activities. Manifest contents are to be found in the national curriculum, the Framework Plan for the Contents and Tasks of Kindergartens (Ministry of Education 2011). The Framework Plan states the importance of communication, language and texts, and learning through play in line with the children's initiatives. The embedded values of fairy tales where the good wins the battle against the evil (often the trolls) are a way of presenting moral values and Norwegian folk traditions. In addition, the annual plans of each kindergarten, period plans, and weekly plans are manifest contents. They all state values, attitudes, knowledge, skills, and experiences which the children are expected to attain at different ages and levels. The pre-school teacher said that in her kindergarten fairy tales were a topic in the annual plan that year. The chosen subject was thus in line with the already settled contents.

Gunnestad (2007) also states the impossibility of naming all the contents as manifested plans. Latent contents which include attitudes, values, experiences, knowledge, and skills are passed on without being planned or wanted, and interact with what is learned. This may include both pre-planned activities and unplanned everyday duties. By relating contents to aims and also to human and physical contexts and evaluation, some of the latent contexts might be easier to explore. In the Troll-book project the pre-school teacher stated the concern that there is a latent content of outdoor education as the best way of carrying out projects with children. Born in a middle class Norwegian, the pre-school teacher was a set of cultural values and established practices. Ways of working and meeting children might be challenged by viewing the variety of elements as important for learning.



## Aims

According to Gunnestad (2007), the overall aim is the long-term objective of the educational activities in kindergartens. Overall aims are often linked to official documents such as the Kindergarten Act (2005) and the Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (2011). These documents are statutory and overarching regulations and guidelines setting the standards for the learning, development, and care of children in Norwegian kindergartens. In relation to our project we also stress the importance of including a view of children as active constructors of their own lives here and now, not only as adults to be. Taking children's everyday life seriously also impacts which aims to reach for. Different teaching models build on different views on teaching and learning. We argue from a socio-cultural perspective of learning, which lays the table for both expanding learning for the child, improvement of the learning context, and evaluations that indicate how to become a better pre-school teacher, so as to be able better to meet both the involved children, and the contextual and situated challenges.

Aims can be divided into the following categories: aims of learning, attitudes, skills, processes, and products (Gunnestad 2007). Consciousness of the variety of possible outcomes of contextual learning might be obtained by specification of the different aims and objectives of the didactical activities. The pre-school teacher explained:

*I spent a lot of time on and took a lot of interest in trying to find the aims and purposes of project works related to the context, the subject, and the involved persons. I wanted to illuminate various aims and aspects of the pedagogical work. The goals that we aimed at in the Troll-book all had their origin in children's play. To support the children's learning and expand their participation I used Gunnestad's various formulations of aims which also gave insight into "taking for granted" the aims and expectations of the project.*

## Gunnestad (2007) specifies the various aims

*Aims of Learning:* Children need challenges that stimulate positive dispositions towards learning and a sense of critical thinking. As children are viewed as constructors of their learning, knowledge about matters of importance and interest to them are preferred aims. The pre-school teacher said: *I found the children highly motivated for the task, and through the playful and imaginative cooperation of making a book, they experienced and learned how to interact critically in a community of peers.* The aims also have to be seen in relation to the individual child and situated identity (Carr 2001). Different situated identities cause different ways of participation and thereby the learning outcome will differ among the participating children. The children in our project identified themselves as troll-experts and friends.

*Aims of Attitudes:* These are aims of constructing attitudes and dispositions towards taking an interest and becoming involved in different activities and developing curiosity about things and processes. In the Troll-project, the aim of attitude was: *creating curiosity about the everyday life of a Troll, both for the children and the pre-school teacher.*

*Aims of Skills:* Aims of skills highlight children's possibilities of varied health, body and physical developments. These aims are made to give opportunities for exploring and

training and developing certain skills. According to the pre-school teacher, the target skills in the Troll-book project were: *widening of the vocabulary and an experimental approach to solutions of what a Troll-book might be.*

*Process Aims:* The process aims concern the interest and joy children experienced from activities in which they took part, and using their senses and imagination in various creative activities and inspiring the use of varied artefacts, or tools for learning. The pre-school teacher stated that the process aims of *joy and imagination were at the centre of the making of the Troll-book.* Trolls are imaginary per se, and focusing on an imaginary creation made almost anything possible because it was all play and imagination. This imaginative way of working also challenged the pre-school teacher's ways of supplying artefacts and tools for learning.

*Product Aims:* These aims are to visualize various sorts of end product. According to our pre-school teacher the end product of the presented project was *the Troll-book, also as entertainment at the summer party in the kindergarten.* This was in line with the children's suggestions and interests.

According to Gunnestad (2007), it is important that as many as possible of the activities are covered by aims, both the formal activities and the informal learning in daily situations. The pre-school teacher emphasized views of learning which included goals involving contextual, social and mediated learning in everyday situations. Viewing children as competent human beings, capable of interacting and making the Troll-book, she emphasized children's learning from organizing their own activities in cooperation with their peers. Her aims also included joy, humour and ways to broaden their interests about trolls.

## Working Methods

Working methods include all planned educational activities which comprise how to organize the social and physical environment as well as the methods to be used. Through the use of various working methods, aims and contents should be concrete and converted into action (Gunnestad 2007). Working methods are central factors in planning and carrying out a project. With respect to the selection of working methods, the pre-school teacher said:

*I reflected on the various elements of the didactical model. This led to questions like: Do I take children's needs, interests and conditions into consideration? Will the activity be exciting and challenging enough for them? I know that I was a co-constructor in the children's learning processes when I was choosing methods of working. The physical environment inside and outdoors played an important role in the progress of the project and also in choosing which methods to use. The involved children's needs and learning abilities were to be taken into consideration when planning the working methods. I had been working closely with the children for years. Both the children and I were used to my way of taking their comments and interests into consideration. In the woods I assembled the children in a ring in the lavvo to create a mystic troll atmosphere. The children thought that the Troll lived in the woods close to the kindergarten, and the lavvo became a natural place to sit down and discuss and make stories.*

The pre-school teacher's knowledge and understanding of different working methods were vital for the way each child was met and understood. Through her role as the writer

of the story, she also described how she was supervising and observing rather than leading the children towards the outcome of the book. She wanted the Troll-book to be the children's product – without her judging the children's texts. By listening to them and writing down what they said, she met her aims that each child should be listened to and all the children had somebody to talk to. She also took part in the story by being in the fiction together with the children, flowing into fantasy and play. By posing questions, she also encouraged the children, going further into their story and keeping up the interest of their storytelling.

The pre-school teacher expressed an interest in supporting each child's learning experiences through their and her engagement and enthusiasm, often by being in playful interaction. Such a working method needs a tactful pre-school teacher who has the ability to see each child, and the group and social cooperation among the children (Van Manen 1991).

### **Framework**

According to Gunnestad (2007), different ways of organizing children and adults and physical conditions in a context can limit and support experiences for learning. The pre-school teacher said:

*I let the oldest children form a group together because they were already involved in trolls through the CARIPSIE project and were eager to continue their research and further their understanding of trolls. The influence of the physical environment was also taken into consideration and was very motivating for learning because of the way we were talking about trolls and fairy tales. To keep up the interest in the project the five children and I decorated a special Troll-room in the kindergarten. Another aspect was time. To make time to spend with the oldest children in the kindergarten, working on the Troll-book, I made arrangements with the rest of the staff to take care of the younger children.*

Experiences of learning were taken care of through the organizing of groups of children who were friends and enjoyed playing and working together. The environment and time were arranged to support the contextual experiences and the motivation to continue their joyful construction of an exciting book.

### **Didactical Conditions**

Didactical conditions are tied to the people involved (Gunnestad 2007) considering whether the coming task is appropriate to the children's abilities, needs, and interests. Didactical conditions are also linked to the staff. For example: The present pre-school teacher had to consider whether there were staff members available to take care of the other children in the group when she was engaged in activities with the oldest ones making a Troll-book.

The pre-school teacher told us:

*The children had suggested the topic and had positive experiences from working together in the first Troll-project. They were Troll-experts and had a common understanding of how to make stories. I considered myself an important part of the children's*

*learning and therefore I had to evaluate my own situation. Did I have time to start a new project? Did I have the energy and endurance? How did this project relate to my view of children, teaching, learning and ethics?*

Gunnestad (2007) states that being aware of your own attitudes, conditions, and educational views are of utmost importance for the quality of the teaching and formation of the children. Such awareness can also contribute to a broader understanding of conditions, including pre-school teachers' willingness and ability, conditions that can easily influence children's learning.

## Evaluation

Evaluation is central and necessary both during a project process and when the work is finished (Gunnestad 2007). Continuous evaluations can provide insight into didactical work. Regular working routines in the kindergarten in question included evaluation which resulted in adjustment of how a project or a process could meet different aims, contexts, and learners. Thus, evaluation provided insight into the children's learning and health, and into ways of working and participating in framing learning contexts.

According to our pre-school teacher, continuous evaluation was first and foremost carried out by the use of observations and the writing down of her personal experiences from the learning situations. When it came to observations, she took notes and observed the ways in which the children participated in the story making, and the ways they cooperated with each other. She had her own way of regulating the children's contributions to the story through the way she looked, smiled, and nodded at the storyteller. She included them all: each child's utterance was taken into account. The children's evaluation of the ongoing process were thus taken into account. A small group of children and a sensitive pre-school teacher made that possible.

The final evaluation of the project also gave important insight into the relational and complicated work of teaching. The pre-school teacher said:

*It was very useful for me to evaluate the Troll-book project together with the children regularly so as to improve my way of working. It was inspiring for me to know that each child felt that they contributed and found it interesting and motivating to continue the Troll-book story.*

The pre-school teacher described how the children were involved in the evaluation process and in their way of ending the Troll-book:

*Jon ended the story in this way: It is night and the thieves are trying to rob the trolls, and then they will take them to the village and put them in jail....But the Troll managed to eat the thieves, and the Father Troll managed to conjure the thieves into the jail instead. And that's the end of the story! I thought that the end of the story came very abruptly, but I decided to listen to the children when their interest was on top – and not be too preoccupied with trying to get a "traditional end" of the Troll-book story.*

This was a strange end of the story, but none of the other children protested. The pre-school teacher evaluated the situation and found out that the children were satisfied with their Troll story and wanted to immerse themselves in new summer activities.

In parallel to the pre-school teacher's job of being the writer of the Troll-book she wrote down her narratives as a tool for reflecting on her own practice; also in discussion between the three of us. Her narratives gave useful information about her experiences and became a tool to analyse, evaluate, and reflect on her work, and on the art of teaching. In the final evaluation, the pre-school teacher summed up that her stories initiated a variety of reflections that nourished new reflections, questions, dialogue, and awareness, together with the rest of the staff, the children, and among the three of us writing this paper.

## **Discussion**

Our focus in this article is on how to relate to the art of teaching, how to teach, and how to become a better didactically working pre-school teacher. The topic of this discussion is: how might examples from a kindergarten project in Norway give a deeper insight into the working processes and challenges facing pre-school teachers in their planning and working with active young children. So what have we learned from the presented case?

Firstly, this way of working connected to the Didactical Relational Model illustrates that the children involved were not the only ones to change in the process of learning. References to aims of learning made critical thinking important. Children were allowed to express their opinions and this might widen and change ways of participating and organizing the learning context. Moreover, conditions for learning are changeable and so is the pre-school teacher. The overall aim was that every child should reach its point of potential learning, but there might be variety in what each child learned and how to expand the children's learning. The context, both as cultural and historical, as available artifacts, as physical environment, and as space for the involvement of both the pre-school teacher and the children as active learners, was of importance. For example: the learning outcomes for the children were closely connected to the status of the project group as experienced project workers. This status had a major effect on the eagerness for exploring and the sustainability of the ongoing process of learning. Teaching was connected to the cultural context in a group of peers who were already taking an interest in trolls. The pre-school teacher also was aware of her own influence as she enjoyed working together with children in play and fantasy.

Secondly, the didactical model constructed as a diamond indicates that a pre-school teacher can motivate learning by starting with a product that the children have initiated and that was not planned in advance. As the project progressed we realized how the writing of the Troll-book project emerged from a lavvo in the woods where the children and their pre-school teacher were talking casually together while eating. This situation was taken as a unique situation by a pre-school teacher capable of listening. This way of teaching demands tactful teachers who develop a caring attentiveness to the unique: to the uniqueness of the children and of their individual and social lives (Grindheim, Hadler-Olsen, Ohm 2010). This 'tone of teaching' can be sustained by the cultivation of a certain kind of seeing, listening, and responding to each particular situation (Van Manen 1991, 2003). Cultivating such 'a tone of teaching' underlines the importance of the pre-school teacher: she was the one who picked up and created the interests of the children.

Thirdly, the pre-school teacher was aware of playful and humorous modes of communication as parts of the forms of expressions in which children often choose to present

themselves and their views (Bae 2004, 2009). She balanced supporting the children's perspectives, while at the same time she provided new experiences for the children and challenged their reflections. Communication and interaction in everyday life are key factors in children's cultural learning (Rogoff 1990). Everyday life for the children in our project was very often in play. In all play there are elements of learning. Play is an existential way of being involved, and embodies much more than learning. This is underlined by the research of Eva Johansson, Ingrid Samuelsson Pramling, and Hanne Dahl (2009) which focuses on similarities between learning and playing. Relating to children's play and learning, supporting their perspectives and providing new experiences, emphasises the importance of the pre-school teacher. As a professional, autonomous teacher, she had the capacity and knowledge to make constructive decisions and facilitate a complexity of factors in the situated learning context.

Fourthly, Gunnestad (2007) states the importance of being aware of the latent contents of the planned and unplanned work. The latent contents refer to unconscious ways of working as a teacher. We might support other options and values than the stated, intended, or planned ones in our everyday interaction with children. Since we all are a part of an established discourse which indicates what is normal and preferable, settled injustice related to class distinction or gender are easily sustained. Our words and attitudes are socialized in the already established inequalities. This concern looks for ways to challenge the taken for granted ways both of working and planning didactically which might be hard to detect in any model.

### Summing up

The pre-school teacher summed up her learning from the Troll-project in this way:

*During everyday life with practical duties that had to be met and the aims of seeing and hearing each child, it was often a challenge to concentrate on the children's learning processes. I was the administrative and the educational leader of the kindergarten and it became quite demanding for me to be aware and take ethical decisions. As the person responsible, I found it important to spend most of my time with the children. The children deserved an engaged and enthusiastic pre-school teacher who enjoyed spending time with them. Taking the children seriously and supporting their learning through everyday situations demanded that I had organized my time so as to be able to interact, observe, and listen to the children. I had to delegate a lot of responsibilities between the other staff members. Through child-initiated projects like the Troll-book I have become more aware of the children's interests. To be able to take care of encouraging the children's enthusiasm and motivation it was important to facilitate varied opportunities and room for solving and mastering various challenges which the children met during their everyday life in the kindergarten.*

From the Troll-book project we concluded that the pre-school teacher as a person and educator was very important for the children's learning, well-being, and ethical upbringing. The art of teaching appears to be a demanding challenge for teachers. Considering learning as interaction between a variety of elements, the Didactical Relationship Model represents a useful tool to meet these challenges.

## References

- Aasen W., Grindheim L. T., & Waters J. (2009), *The Outdoor Environment as a Site for Children's Participation*. „Education”, 37(1).
- Bae B. (2004), *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* PhD – avhandling (Vol. 2004, nr 25). Oslo, Høgskolen i Oslo.
- Bae B. (2009), *Children's right to participate—challenges in everyday interactions*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 17(3).
- Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- Clandinin D.J. & Connelly F.M. (2000), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Carr M. (2001), *Assessment in early childhood settings: learning stories*. London, Paul Chapman.
- Dysthe O. (2001), *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Goodson I.F. & Sikes P. (2001), *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham, Open University Press.
- Grindheim L.T., Hadler-Olsen S., & Ohm M. (2010), *Who Is the Troll?: Children as Active Learners Presented as a Learning Story about the Troll from a Norwegian Barnehage*. „New Zealand Research in Early Childhood Education”, 13.
- Gunnestad A. (2007), *Didaktikk for førskolelærere: en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hogsnes H.D. (2007), *Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-) skoleorientert praksis*. „Barn”, 25(1).
- Johansson E., Pramling S. I., & Dahl H. (2009), *Å lære er nesten som å leke: lekoglæring i barnehageogskole*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Johansson J.E. (2010), *Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen*. „Nordisk barnehageforskning”, 3(3).
- Rogoff B. (2003), *The cultural nature of human development*. Oxford, Oxford University Press.
- Rønning G. S. (1993), *Didaktisk relasjonstenkning: et teori-basert og praksis-relatert utgangspunkt for planlegging*. Kristiansand, Kristiansand Lærerhøgskole.
- Rønning G. S. (2013), *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Stake R. E. (2008), *Qualitative Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc.
- Van Manen M. (1991), *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ont., Althouse Press.
- Van Manen M. (2003), *The Tone of Teaching: The Language of Pedagogy*. London, Ont., Althouse Press.
- Vygotskij L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Finansdepartementet (2009), *Fordelingsutvalget*. Norges offentlige utredninger 2009, 10. Oslo, Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning.

Krystyna Lubomirska  
Uniwersytet Warszawski

## Wczesne wprowadzanie dziecka w świat pisma – perspektywa wciąż zaniedbana

### Summary

#### Introducing a young child to writing - a still neglected field

This article treats the importance of introducing a small child to the world of writing. We consider that introducing the child to books, and interaction with whoever reads to the child, helps discover growing needs. This in turn should result in a good school life and happy functioning in the literary world.

**Słowa kluczowe:** kształtujące się umiejętności czytania i pisania, edukacja przedszkolna

**Keywords:** emergent literacy, pre-school education

Idea uwrażliwiania i kształtowania się umiejętności czytania i pisania powstała i ewoluowała w ciągu ostatnich lat pod wpływem najnowszych informacji z prowadzonych badań i studiów na temat tego, jak małe dzieci rozumieją czytanie i pisanie, przy czym rozumienie tych procesów jest związane z ich rozwojem metakognitywnym (Thériault 2000; Giasson 2005). O rozwoju tych umiejętności należy myśleć jako o kontinuum rozwijających się symultanicznie kompetencji poznawczych dziecka. Nabywanie umiejętności mówienia (języka mówionego) rozwija się równocześnie z pewnymi zdolnościami niezbędnymi do odkrywania i uczenia się języka pisanego (*Emergent literacy* 1993; Giasson 2005; Gresenberg 2006). W ten nurt wpisuje się też koncepcja wczesnego uczenia się czytania przez bardzo małe dzieci opracowana przez G. Domana (1994).

Tymczasem w Polsce wciąż mamy do czynienia z późniejszym, niż w opisanych badaniach, czasem rozpoczynania uczenia się czytania i pisania przez małe dziecko (*Podstawa programowa* 2008). Dodać trzeba, że rodzice dzieci przedszkolnych przestrzegani są przed uczeniem dzieci w domu, zanim te pójdą do szkoły, bo w niej będą się „nudzić”. W Polsce dominującą metodą edukacji czytelniczej, rekomendowaną do pracy z dziećmi 6-letnimi, jest ciągle jeszcze metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym (Jaszczyszyn 2010). Wskazuje na to potrzebę posługiwania się specjalnie stworzonymi ćwiczeniami i tekstami, których treść jest podporządkowana aktualnie realizowanym zagadnieniom programowym (np. wprowadzanie nowej litery), a mniej związana lub wcale z rzeczywistymi sytuacjami znanymi dzieciom z doświadczenia (Jaszczyszyn 2010). Jest to wąskie traktowanie czytania jako umiejętności instrumentalnej i dekodowania znaków graficznych. Badania prowadzone przez E. Jaszczyszyn (2010) potwierdziły, iż model tradycyjny (analityczno- syntetyczny) nie jest nadmiernie skuteczny, jeśli chodzi o gotowość



do czytania i wpływa negatywnie na rozumienie przez dzieci treści czytanego tekstu. Tymczasem badania pokazują (m. in.: Thériault 2000; Giasson 2005; Morrow 2001), że kompetencje konieczne do kształtowania się umiejętności czytania i pisania rozwijają się równolegle z innymi procesami poznawczymi, np. spostrzeganiem, uwagą, myśleniem a także językiem mówionym.

Trzeba wspomnieć, że podczas wielu długich lat specjaliści: psychologowie i pedagodzy dziecięcy – byli przekonani o tym, że dziecko osiąga zdolność do uczenia się czytania i pisania około 6 lub 7 roku życia (Dudzińska 1981; *Vademecum nauczyciela sześciolatek* 1980). Pierwszy rok nauki szkolnej lub ostatni przedszkolnej stanowił więc dobry moment, aby rozpoczynać naukę oficjalną, czyli konwencjonalne nauczanie czytania i pisania. Tymczasem umiejętność czytania i pisania to nie tylko umiejętność „techniczna”, ale zdolność człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie pisma. Zdaniem D. Wooda (2006) język pisany prowadzi do istotnych przekształceń w sposobie myślenia jednostki, ponieważ „[...] tu właśnie kryje się źródło rozwoju abstrakcyjnego logicznego rozumowania” (Wood 2006: 165). Umiejętności czytania i pisania wywierają wpływ na procesy umysłowe dziecka oraz jego szanse rozwoju w szkole, są także zakorzenione w szeroko rozumianym kontekście społeczno-kulturowym (Sénéchal 2009; Giasson 2005; Michalovitz 1993).

Przytoczone już stwierdzenie, zgodnie z którym czytanie i pisanie rozumie się jako zdolność do funkcjonowania w społeczeństwie pisma, jest spójne z założeniem o jego zakorzenieniu w społecznie-kulturowym kontekście. Według L. S. Wygotskiego (1989) to właśnie za pośrednictwem znaku dziecko wprowadzane jest w obszar kultury i określonych znaczeń, które kształtują się w wyniku różnorodnych relacji z otoczeniem społecznym. Kompetencje konieczne do kształtowania się umiejętności czytania i pisania rozwijają się pomiędzy narodzinami dziecka a 6 rokiem jego życia, czyli przed formalnym nauczaniem w szkole, co rzuca inne światło na wagę i znaczenie okresu przedszkolnego. W odmienny sposób pozwala też postrzegać rolę środowiska życia dziecka oraz jakość interakcji z dorosłymi (czytającymi). Autorzy badań poświęconych kształtowaniu się umiejętności czytania i pisania (Morrow 2001; Giasson 2005; Zeiler 1993) używają na określenie tej koncepcji terminów: „uwrażliwianie dziecka na pismo, budzenie potrzeby umiejętności czytania i pisania”<sup>1</sup>. Pojęcia te odnoszą do postaw, wiedzy i zdolności związanych z mówieniem, rozumieniem, słuchaniem, czytaniem i pisanem, które to procesy rozpoczynają się wraz z narodzinami człowieka i które doskonalą on przez całe życie (Morrow 2001). Uwrażliwianie małego dziecka na świat pisma obejmuje – zdaniem J. Thériault (2000) – wszystkie czynności oraz wiedzę dotyczące czytania i pisania, jakie małe dziecko realizuje i odkrywa oraz jakich doświadcza przed nauczaniem formalnym i bez niego. Oznacza to – jej zdaniem – że nauka czytania nie może ograniczać się do ćwiczeń w rozpoznawaniu liter i łączeniu ich z dźwiękami. Zadaniem dorosłych jest stworzenie odpowiedniego środowiska sprzyjającego wchodzeniu w świat pisma oraz umożliwienie dzieciom jego eksploracji, dzięki której dokonują one odkryć dotyczących języka pisanego. W ten nurt myślenia o języku pisanym wpisują się w Polsce prace A. Brzezińskiej (1987), która przekonuje, że dzieci myślą o pisaniu i eksperymentują z nim bardzo wcześnie, bo już w wieku przedszkolnym.

<sup>1</sup> „Emergent Literacy”, *emergence de l’écriture* przetłumaczono na język polski jako „kształtujące się umiejętności czytania i pisania”. Zob. P.P.M. Leseman: *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury. W: Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Eurydice. Warszawa 2009, s. 28.

Optymalne funkcjonowanie we współczesnym świecie jest możliwe dzięki następującym czynnikom (Michalovitz 1993):

1. Zrozumieniu kontekstu kulturowego, w którym dziecko żyje, czyli znajomości wytworów kultury, sztuki, dzieł literackich, itp.
2. Rozwijaniu umiejętności uczenia się, rozumianej jako umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, rozwój umiejętności intelektualnych, strategii uczenia się, itp.
3. Wiedzy na temat tego, jak korzystać z najnowszych technologii.

Jak zatem wynika z dotychczasowych rozważań, optymalne funkcjonowanie we współczesnym świecie możliwe jest przede wszystkim dzięki wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu.

### **Uczenie się mówienia, rozumienia, czytania i pisania**

Autorzy badań, dotyczących kształtowania się umiejętności czytania i pisania u małych dzieci, są zdania, że uczenie się mówienia, rozumienia mowy oraz pewne kompetencje do uczenia się czytania i pisania rozwijają się równolegle, wspierają wzajemnie oraz integrują (Thériault 2000; Giasson 2005; Bouchard 1991).

J. Thériault (2000) opisała kluczowe etapy uczenia się mowy oraz czytania i pisania u małych dzieci (od narodzin do 6 roku życia), z czego wynika, że obydwie umiejętności są bardzo ściśle ze sobą związane, można nawet powiedzieć, że – nierozzerwalne. Innymi słowy – zdaniem autorki – obydwie umiejętności wpisane są we wspólny proces: jedne z nich wyprzedzają inne, ponieważ pełne opanowanie języka mówionego znacząco ułatwia opanowanie języka pisanego. Ważne jest także to, że obydwie formy języka, rozwijając się, wzbogacają się wzajemnie.

Autorka podkreśla fakt, że dziecko nie powinno być samo podczas odkrywania świata pisma. Znaczenie dla tego procesu ma obserwacja czytających dorosłych, ponieważ ich zachowania i rozmowy z dzieckiem budzą zainteresowanie światem pisma. W sytuacjach życia codziennego, rodzinnego lub instytucji edukacyjnej, dorośli stają się swoistym medium uwarzliwiającym dziecko na znaczenie i wagę języka pisanego. Liczne sytuacje życia codziennego, w których dorosły lub starsze dziecko posługują się czytaniem i pisaniem, stają się przykładem towarzyszenia dziecku w odkrywaniu przez nie pisma, jego funkcji i struktury. Na zjawisko to zwraca uwagę również E. Filipiak (2002), wskazując na znaczenie kontekstów w rozwoju aktywności językowej dziecka.

### **Dziecięce odkrycia dotyczące pisma**

Jak już wspomniano, w codziennych, ale sprzyjających rozwojowi umiejętności pisania sytuacjach, dokonywane są podstawowe odkrycia związane z językiem pisaniem. Z kolei okres rozwojowy dziecka od narodzin do 6 roku życia nazywany jest przez badaczy wiekiem odkryć (Strickland, Morrow 1989; Giasson 2005; Thériault 1995).

J. Giasson (2005: s. 132) przedstawia dziecięce odkrycia języka pisanego, które dotyczą następujących wymiarów:

1. Dziecko odkrywa funkcje pisma: osobistą, instrumentalną, kontrolną, badawczą, kreatywną, informacyjną, interakcyjną, rozrywkową. Pojmuje też i dostrzega, że pismo pozwala wyrażać emocje (pamiętniki), formułować instrukcje (recepty, przepisy),

- poznawać i badać świat (artykuły, ulotki), informować (gazety, książki), porozumiewać się (listy, karty pocztowe), bawić (wyliczanki, żarty słowne, anafory, itp.).
2. Dziecko odkrywa relacje pomiędzy językiem mówionym i pisanym. Dostrzega różnice pomiędzy słowem mówionym i zapisanym, przejawiające się na przykład w tym, że słowo powiedziane może być zapisane, natomiast słowo zapisane jest utrwalone i można je przeczytać w każdym czasie. Odkrywa też między innymi, że słowa mówione są zapisywane w kolejności wyprowadzania, natomiast wszystkie słowa usłyszane mogą być zapisane i utrwalone, także opowiadania tworzone przez dzieci.
  3. Dziecko odkrywa kierunek pisma. Dostrzega, że w naszej kulturze kierunek pisania i czytania przebiega od strony lewej do prawej oraz z góry w dół, zdanie zaczyna się w pewnym miejscu i w pewnym miejscu kończy, a książkę otwiera się w pewien określony sposób.
  4. Dziecko odkrywa pojęcia związane z pismem, na przykład: dostrzega, że książka ma tytuł, znajdują się w niej zdania i wyrazy; pojmuję różnicę pomiędzy literą i cyfrą; spostrzega, że litery mają nazwy a słowa składają się z wielu liter; rozumie, że istnieją przerwy między słowami; identyfikuje litery własnego imienia.
  5. Dziecko odkrywa dźwiękowy aspekt języka. Jego doświadczenia w zakresie języka mówionego stanowią podstawę do różnicowania dźwięków w wyrazach w znanych i nowych rymowankach, wyliczankach, wierszach, piosenkach. Dziecko dostrzega też podobieństwa i różnice dźwięków języka, co prowadzi do uwrażliwiania dziecka na dźwiękowy aspekt słowa.
  6. Dziecko odkrywa proces pisania. Dostatecznie wcześnie spostrzega ono różnicę pomiędzy obrazkiem a pismem, a także fakt, że istnieje autor książki, czyli ktoś, kto ją pisze. Podejmuje próby pisania własnego tekstu we właściwy sobie sposób, czyli niekoniecznie konwencjonalny. Początkowy etap tego działania przejawia się w bazgraniu, gryzmołach przypominających pismo. Jest to, zdaniem autorów (Thériault 2000; Freinet 1971: 152), ważny etap w uczeniu się pisania w sposób naturalny, spontaniczny i samodzielny.
  7. Dziecko odkrywa strukturę języka, na przykład budowę opowiadania, czyli fakt, że dzieli się ono na fazy w czasie. Pierwsza faza to początek, który pozwala zaplanować (zagospodarować) umysł dziecka i umożliwić rozwinięcie zdarzeń oraz ich zakończenie. To zachęca dzieci do słuchania czytającego dorosłego, wyrażania próśb o czytanie oraz motywuje do samodzielnego czytania we właściwy dla siebie sposób. Dziecko odczuwa radość z czytania.

W rozumieniu i rozwoju umiejętności stawiania problemów i argumentowania odgrywa rolę interakcja dorosłego z tekstem i dzieckiem. Interakcje werbalne między dorosłym i dzieckiem, dotyczące bohaterów opowiadania i ich działania, prowadzą dziecko do refleksji, stawiania pytań, dialogowania, dzielenia się osobistymi reakcjami. Te zachowania interakcyjne odzwierciedlają sens konstrukcji języka pisanego oraz przejrzystość informacji, a dziecko ma szansę zidentyfikować różne aspekty struktury tekstu.

Jednym z sposobów, który pozwala wprowadzić dzieci w proces konstruowania wypowiedzi i umożliwia poznanie warsztatu pisarskiego, jest na przykład metoda interakcyjnego pisania *sharing the pen* (Żytko 2010). „Zakłada ona, że dzieci uczą się pisać i czytać znacznie efektywniej, jeśli współuczestniczą w tworzeniu i zapisywaniu wyrazów zdań i całego tekstu. [...] Zadaniem nauczyciela jest zbudowanie swoistego rusztowania

między umiejętnościami językowymi dziecka na danym etapie jego rozwoju a tym, co może opanować z pomocą dorosłego lub rówieśników pracując w grupie”. (Żytko 2010: 113)

### **Warunki konieczne, sprzyjające uwrażliwianiu dziecka na pismo – uwagi generalne**

W przedstawionej powyżej w okrojonym zarysie koncepcji kształtowania się umiejętności czytania i pisania oraz uwrażliwiania dziecka na świat pisma, zauważyć można podkreślanie aktywności dziecka. To ono samo odkrywa funkcję języka pisanego, tworzy też wewnętrzne, własne pojęcia na temat korzyści płynących z umiejętności czytania i pisania. W tym procesie pełnią jednak kluczową rolę dorośli, w tym także starsi rówieśnicy i rodzinstwo. Ich zadaniem jest:

1. Stworzenie otoczenia dziecka odpowiednio bogatego i zróżnicowanego w pismo, co umożliwi mu eksplorację świata liter (np. różne rodzaje tekstów, różne rodzaje alfabetów).
2. Pozwolenie dziecku na obserwowanie osób, które posługują się językiem pisanym (dorosły czytający, starsze dziecko piszące, itp.).
3. Sprzyjanie, wspieranie, organizowanie bogatych interakcji między dzieckiem i osobami posługującymi się językiem pisanym (np. komentowanie pisma; rozmowy z dzieckiem na temat, dlaczego używa się pisma; zezwolenie dziecku na tworzenie własnych teorii na temat czytania i pisania; ułatwianie dziecku czytania i pisania we właściwy sobie sposób; organizowanie sytuacji, gdy dziecko tworzy opowiadanie, a dorosły je zapisuje)

Przyzwyczajając dziecko do obcowania z książkami i poznawania ich języka, niejako zmieniamy je w pisarzy zanim staną się czytelnikami w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Dobrze, żeby dzieci komponowały swoje własne opowiadania, ponieważ – aby to zrobić – muszą myśleć, jak czytelnicy. Dzięki temu stają się coraz lepszymi odbiorcami opowiadań, zaczynają się nad nimi zastanawiać, myśleć, co autor „miał w głowie” i jak oni przedstawiliby taką sytuację. Czytając czy słuchając historii, zaczynają negocjować z autorem, stają się bardziej aktywni i krytyczni w odbiorze tekstów. Jedną z kluczowych strategii w czytaniu jest przewidywanie, polegające na tym, że czytelnik przewiduje i oczekuje, co może się stać. Korzysta z niej także dziecko, tworząc własne opowiadanie (Zeiler 1993).

### **Zamiast podsumowania**

Uwrażliwianie małego dziecka na język pisany oraz kształtujące się umiejętności czytania i pisania a także narodzenie się potrzeby umiejętności czytania jest mocno zakorzenione w szeroko rozumianym kontekście społeczno-kulturowym. Język pisany rozwija się już od urodzenia dziecka, jednocześnie z językiem mówionym, spostrzeganiem, myśleniem i innymi procesami poznawczymi. Dokonuje się to jednak w dynamicznej interakcji pomiędzy czytającym dorosłym, starszym dzieckiem, a dzieckiem odkrywającym świat pisma. Dorośli pełnią funkcję kluczową w tym procesie, tworząc odpowiednio bogate środowisko, umożliwiając obserwację osób czytających i piszących, kreując różnorodne interakcje pomiędzy dzieckiem a osobami posługującymi się językiem pisanym. Myślę,

że trafną ilustracją przedstawionej w artykule koncepcji oraz pewnych osiągnięć we wczesnym wprowadzaniu dziecka w świat pisma może być cytata z książki C. Fernyhougha: *Dziecko w lustrze* (2011: 202-203). Jego bohaterką jest dziewczynka w wieku dwóch lat i czterech miesięcy, która chodzi do przedszkola i lubi czytać, choć czyni to „na swój własny sposób”.

„Athena nie pisała książki, ale bardzo dużo czytała, właściciele wynajmowanego przez nas domu zostawili zapasy lektury na całe lata i Athena przekopywała się przez nie metodycznie, zazwyczaj w samotności. Najwyraźniej skończyły się dni, kiedy pozwalała, żebyśmy jej czytali. Stuchanie bajek było dla mięczaków; teraz chciała radzić sobie sama. Potrafiła wprawdzie rozpoznać kilka liter, ale nie umiała składać ich w słowa, tak więc jej ‘czytanie’ było mieszaniną improwizacji i powtarzania fragmentów historii, które usłyszała od nas wcześniej.

‘Urodziny Trewora’ – obwieszczała, jakby zapowiadała powieść w wydaniu dźwiękowym w pierwszym programie radia. Najważniejsza była forma. Siadała po turecku na dywanie i trzymała przed sobą książkę rozłożoną w kształcie litery V, jak to podpatrzyła u opiekunek w przedszkolu.

– Pewneego raaazu – zaczynała przewracając szybko strony i ledwie zerkając na tekst – mała dziewczynka i jeden królik... – Po czym następowało bardzo dużo, ‘ale’. Historyjka była zwykle ciągiem opisów, z tradycyjnym początkiem, zakończeniem i zmienną liczbą zdań oznajmujących w środku. Umiała także czytać je od końca, przy czym przesłanie okazywało się identyczne, afirmacja następstwa czasu, przepływ rzeczy, jedna po drugiej.”

Wczesne wprowadzanie małego dziecka w świat pisma, przyzwyczajanie go do obcowania z książkami, jego bogate interakcje i rozmowy z osobami czytającymi oraz pomaganie mu w tworzeniu dziecięcych teorii dotyczących pisma, przyczyniają się do odkrycia przez nie potrzeby i znaczenia umiejętności czytania i pisania. Przyjemność z czytania, nawet jeśli w początkowym okresie jest to „czytanie na swój własny sposób”, prowadzi w efekcie do biegłości w czytaniu ze zrozumieniem, co jest podstawą dobrego funkcjonowania w społeczeństwie pisma.

## Literatura

- Bouchard M-J. (1991), *Apprendre à lire, comme apprend à parler*. Paris, Hachette – Education.
- Brzezińska A. (red.) (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Doman G., Doman J. (1992), *Jak nauczyć małe dziecko czytać – cicha rewolucja*. Bydgoszcz, Excalibur.
- Dudzińska J.(1981), *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*. Warszawa WSiP.
- Emergent literacy in early childhood education* (1993). UNESCO.
- Fernyhough C. (2011), *Dziecko w lustrze*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Freinet C. (1971), *La méthode naturelle. III. L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel. Delachaux et Nestré.
- Giasson J. (2005), *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles, de Boeck.
- Gresenberg J. (2006), *Laissez le langage être à l'avant-garde de la qualité*. Le rôle des éducatrices dans l'acquisition du langage et des capacités de lecture et d'écriture. W: Revue Interaction FCSGE / printemps 2006 /.
- Jaszczyszyn E.(2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześćoletnich*. Białystok, Trans Humana.

- Leseman P.P.M. (2009): *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*. W: *Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Warszawa, Eurydice.
- Michalowitz R. (1993), *Introduction to literacy*. UNESCO.
- Morrow L.M. (2001), *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (4 ed.) Boston, Allyn and Bacon.
- Podstawa programowa. Wychowanie przedszkolne*. Warszawa 2008, MEN.
- Sénéchal M. (2009), *Alphabetisation, langage et développement affectif*. W: *Encyclopedie sur le developpement des jeuns enfants*, <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/JusticeFRxp.pdf>, 04.04. 2005.
- Thériault J. (1995), *J'apprends à lire-aidez moi*. Montreal, Logiques.
- Thériault J. (2000), *L'Emergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf>.
- Dunin-Łasowicz M. (red) (1980), *Vademecum nauczyciela sześciolatków*. Warszawa, WSiP.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Warszawa, PWN.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zeiler J. (1993), *Emergent literacy – from theory to practice*. UNESCO.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

*Teresa Vasconcelos*

Lisbon School of Education (Portugal)

teresav@eselx.ipl.pt

## **Final practicum as a “boundary zone” in early childhood teacher education: Transversality, relational agency and co-configuration**

### **Summary**

This paper describes the role of an Interdisciplinary Seminar to “scaffold” final practicum for early childhood student-teachers at Lisbon School of Education, Portugal. Student-teachers, cooperating teachers, university supervisors and specific didactics instructors worked together to involve young children in project-work. This cooperation provided an opportunity for innovation and experimentation and, especially, a context for teacher educators to deepen their understanding of their roles and to improve their teaching strategies, specifically around specific methods (maths, language, arts, etc.). As a consequence, the final practicum became central to the teacher education programme. Data from evaluation after a two-year work-seminar will be presented and discussed. New concepts will be developed such as “relational agency”, “co-configuration” and “boundary zone”. It is specified how they may help to understand the crucial role developed by practicum (fieldwork) in teacher education.

**Keywords:** teacher education programme, expansive professional learning, project approach, communities of practice, expansive knowledge

*Interdisciplinary work, so present nowadays, is not about confronting the existing different disciplines (none of them, in fact, having the disposition of not existing). In order to create something in interdisciplinary forms it is not enough to choose a subject or a “theme”, and join around it two or three sciences. Interdisciplinarity consists in a new object that belongs to no one.*

(Barthes 1984, p. 12, translated from French)

### **Final practicum in teacher education**

In his well-known book *Experience and Education*, John Dewey (1938) reaffirms the need to have a coherent *theory of experience* that, “affording positive direction to selection and organization of appropriate educational methods and materials, is required by the attempt to give new direction to the work of the schools. This process is a slow and arduous one” (1938/1963: 30). We see the final practicum in teacher education fieldwork as deeply connected to the process described by Dewey, as he speaks about “new directions for the work of the schools”, in which may be included Schools for Teacher Education.

Final practicum is a crucial component of the process of teacher education, having as its final aim preparation for a profession. Final practicum “clearly leads to learning about a profession” (Formosinho 2001). Yet, teacher educators, in general, seem to have

considered final practicum as a relatively “marginal component” of the overall teacher education process (Campos 2001; Blunden 2000). Jacobs (2001: 126), presents a scaffolding model for early childhood/primary teacher education, where students-teachers “become able to effectively create and teach in a multicultural, inclusive, hands-on, engaging, active environment for young children”.

As experienced teacher educators for the early years, we take final practicum as central to a teacher education programme. The practicum can specifically help to restructure a teacher education programme by re-thinking it as a project with a sense of direction. On the contrary, it is seen as a small piece of a “mosaic” in a teacher education programme, within a juxtaposition of disciplines (Roldão 2001: 15). We believe that a teacher education programme can be structured to help prepare teachers (in this case, early childhood teachers) as “agents of human development” (ibid.), and not as just traditional technically well-prepared teachers. Teachers’ daily activities entail “technical dimensions”, but also “craftsmanship-related, intellectual, and artistic dimensions” (Formosinho 2001: 62). In fact, it is in the pedagogical acts involved in the (final) practicum that all the disciplinary knowledge that students possess converges. It is in the pedagogical act that students synthesize this knowledge. Teaching practice (i.e., final practicum) is the locus of knowing “how to do it in action” (Perrenoud 2000, 2001), how to become competent. Based on the work by Le Boterf, Perrenoud highlights the importance of competence as “knowledge capable of mobilizing in appropriate ways and at the appropriate moment, in the context of a work situation” (2001: 35). Final practicum provides a context in which are to be assessed the competencies required by a student to become a good teacher.

Zeichner in his well-known work *New pathways for Practicum* (in: Nóvoa 2002) makes a fairly complete evaluation of practicum experiences and contests a traditional vision that settles for allocating the student-teacher to a good teacher in order to learn how to become a teacher. He draws attention to the irregular quality of supervision and the lack of preparation both of university supervisors and of co-operating teachers, as well as the lack of a tight connection between university and co-operating schools. More recent studies (Edwards & Mutton 2007) insist on the need for initial teacher training universities to re-think the modalities of organizing final practicum, by creating real partnerships among all participants in the process. Ferrier-Kerr (2003) insists that collaborative strategies are effective tools for the development of professional relationships between co-operant teachers and student-teachers.

### **Final practicum as a “boundary zone”**

A recent study by Edwards (2005) introduces the concept of relational agency which may bring some new contribution into the discussion of final practicum. Edwards affirms: (...) relational agency is a capacity to work with others to expand the object of the one working on and trying to transform by recognising and accessing the resources the others bring to bear as they interpret and respond to the object. It is a capacity which involves recognising that another person may be a resource and that work needs to be done to elicit, recognise and negotiate the use of that resource in order to align oneself in joint action on the object. It offers an enhanced version of personal agency and as a capacity it can be learnt (Edwards 2005: 172).



This concept, drawn from *activity theory* by Leontiev and Engeström (Engeström 1999), insists that individual capacity to interact with the world is augmented when this interaction is developed side by side with other individuals. Edwards suggests the creation of networks of mutual responsibility, of people working together to overcome their own individual perspectives, and being able to negotiate *in place* new ways of problem solving. The others become resources for problem solving, not rivals. Going further exploring these concepts, Daniels et al. describe the inter-agency work as a way of problem solving and they suggest that workers use *co-configuration* as a new form of creating work partnerships:

co-configuration involves an on-going partnership between professionals and service users to support young people’s pathways out of social exclusion. This work demands a capacity to recognise and access expertise distributed across local systems and negotiate the boundaries of responsible professional action with other professionals and with clients (...) call[ing] for ‘joined up’ responses from professionals, and stress the need for new, qualitatively different, forms of multi-agency practice, in which providers operate across traditional service and team boundaries (Daniels et al. 2007: 522).

I suggest in this paper that *co-configuration* may be an interesting process for student-teachers, co-operating teachers, and university supervisors to discuss and plan their work, negotiating different perspectives and developing common strategies.

Final practicum is understood as a transdisciplinary area (Nicolescu 2000), where different kinds of knowledge interact through reflective work. According to Nicolescu, when he discusses the prefix *–trans*, *transdisciplinarity* he indicates what is at the same time *between* the disciplines, *through* the different disciplines and *beyond* any discipline. Its goal is “the understanding of the present world, which needs the unity of knowledge” (p. 35). According to Nicolescu:

(...) transdisciplinarity is a complement to the dialogue among disciplines; from confrontation among disciplines she makes emerge new data that make them interact among themselves and therefore give us a new vision of nature and reality. Transdisciplinarity doesn’t look for the domination of several disciplines but the openness of all disciplines to what crosses and surpasses them (2000: 116).

As a consequence of transdisciplinarity it is possible to make emerge “a new object that doesn’t belong to anyone” (Barthes 1984: 12).

Edwards & Mutton (2007), quoting Konkola (2001), describe the concept of *boundary zones*, as neutral spaces out of pre-established systems where the priorities of each subject are respected, but where new ways of thinking may emerge, so as to create new pathways, more fluid and responsive. This allows for the encounter of professionals of different agencies who, going beyond the security of their institutional nest, may solve common problems, based on the competencies of each one. From these “boundary zones” may emerge new pathways, characterized by a different fluidity and correspondence, out of which emerges a more expansive learning. On the other side “expansive learning” involves the creation of new kinds of knowledge and new practices for an activity which emerges anew: that is to say, a learning impregnated and constitutive of qualitative transformation of the whole system of activity (Konkola 2001). They are self-organized networks of mutual co-operation of distributed expertise that are oriented horizontally in order to create more flexible professionals.

We may understand practicum as a boundary zone, a field “in between” different kinds of knowledge, where we are able to observe numerous migrations of disciplines: language,

maths, science, arts, etc. into a whole. We assume final practicum as a field of contradictions and tensions, but also as an open system allowing for turning points and new challenges, a *boundary zone*: “too often boundaries are seen as barriers to collaboration, rather than terrains in which expansive learning might proliferate” (Edwards & Mutton 2007: 509). We see the contributions of different expertises in the practicum setting – students-teachers, co-operant-teachers, university supervisors, methods and didactics trainers, etc.) “co-configuring” their action. Through that process they may create transdisciplinary knowledge.

As a consequence, we place practicum in a “boundary zone” (Edwards & Mutton 2007), a “zone” “in between different kinds of knowledge”, where we can observe “migrations” among the different disciplines (namely methods courses: maths, language, science, arts) and the various formative experiences. We assume that professional practicum in teacher education is a field of tensions and contradictions as we said before, but, simultaneously, an open system that allows for growing points.

*Relational agency* may help to “expand the comprehension of established versions of learning because it makes central the need to examine or even to contest the interpretations of the object, while people work within a certain set of professional values (Edwards 2005: 179). Recognizing the necessary fluidity of a responsive practice, for example, “the collaborations can emerge with diversified people and the relationships may evolve in the course of action” (ibid.). Professional learning cannot be reduced to the induction of pre-established practices, but should also contemplate the capacity to interpret and face problems, contest interpretations, read the environment (in a truly “ethnographic” practice), looking for local resources, being a resource for others, negotiating meanings. *Learning for* and *Learning with* are key for practicum, learning becoming simultaneously personal and organizational.

## The context

The Lisbon School of Education (Polytechnic Institute) has a long tradition in teacher training since the beginnings of the Republic (1910). During the Movement of “Escola Nova” in Europe (Progressive Movement), the then called “Normal School of Education of Lisbon” was considered one of the most progressive teacher education schools in Europe, with internationally known teacher educators such as Abreu Lima, Aurélio da Costa Ferreira, Faria de Vasconcelos, Irene Lisboa and Ilda Moreira. Very early, in addition to training for primary school teachers, specialized programmes for early childhood teacher education were introduced, in connection with the blossoming interest in the ideas of such pedagogues such as Froebel and, later, Montessori, Décroly, Dewey, etc. Irene Lisboa and Ilda Moreira, highly regarded examples of the Progressive School Movement in Portugal, were initially trained as primary school teachers and became trainers of pre-school teachers. Irene Lisboa was the first Portuguese pedagogue to spread information about “the Project Method” by William Kilpatrick, Dewey’s disciple (Lisboa 1942).

Today, Lisbon School of Education trains teachers at university level and offers professional masters’ degrees in early childhood education, elementary education, and special education, and academic masters’ in educational supervision and school administration, as well as in maths, language and arts education.

### *The Training Programme*

The Training Programme for Early Childhood Teachers has a general component in Maths, Science, Social Sciences, Language and Arts. Practicum is spread throughout the initial years training: students observe crèches, kindergartens, day care centres, primary schools, after school programmes, and non-formal programmes for children who have access to no formal setting, such as playgroups, playrooms, public libraries, etc. According to the new Bologna agreements (European Union) the final year of training gives them a professional degree in early education (masters’): they develop a 4 weeks practicum in a crèche, in connection with formal courses (curriculum units) geared towards working with 0-3 years, and an 8 weeks practicum in a kindergarten (children from 3-6) in connection with formal courses (curriculum units) in curriculum organization in early childhood settings. In the beginning of their specialization they receive “didactics courses” (language, maths, science, social science, arts, etc.) and a general course on “curriculum models in early childhood”. They also receive courses on professional ethics, research methods, evaluation, early intervention, and special education. In the third part of this paper we will be describing more fully the final practicum and the role of the Interdisciplinary Seminar which is the core of our study.

### *The tradition of Project Work*

Working with young children using projects has a long tradition in Portuguese Pedagogy. Katz and Chard consider project work as

(...) an in-depth study of a particular topic, usually undertaken by a whole class working on subtopics in small groups, sometimes by a small group of children within a class, and occasionally by a individual child. The key feature of a project is that it is an investigation – a piece of research that involves children seeking answers to questions they have formulated by themselves or in co-operation with their teacher and that arise as the investigation proceeds (2000: 2).

As explained earlier, Irene Lisboa introduced, in 1942, the “project method” by W. Kilpatrick. Vasconcelos (1998) described how Irene Lisboa spread Kilpatrick’s and Dewey’s ideas on Progressive Education through the “Project Method”. Yet, this was always a very localized experiment since the dictatorial regime didn’t appreciate Irene Lisboa’s progressive ideas. Many years later, after the democratic opening brought in by the 1974, 25<sup>th</sup> April Revolution, with the help of Stockholm University in Sweden, an experimental training of trainers course was developed by the Portuguese Government: teachers of all school levels were trained to develop project work with their students. From that training, experimenting with project work in all school levels became more usual, as opposed to more traditional, fragmented practices.

This training of trainers had a strong influence in the field of early childhood, because two senior inspectors trained other inspectors in the field, who helped the first public kindergarten teachers in developing project work with young children. The Modern School Movement, in Portugal, which applies Freinet’s French progressive pedagogic ideas, introduced *project work* in the eighties as part of their curriculum model. Reggio Emilia’s approach to working with young children has been also widely spread in Portugal since early nineties (Vasconcelos 1994, 1991). Student-teachers are usually familiar with information on how projects are developed in Reggio Emilia schools.

### **Interdisciplinary Project Seminar**

Working to improve the final practicum, the Lisbon School of Education created an integrated interdisciplinary seminar that prepared and followed student teachers into settings where their final practicum takes place, described elsewhere (Vasconcelos 2007). The aim of this seminar is to encourage student-teachers, their co-operating teachers, university supervisors, and university methods instructors (maths, science, language, etc.), to undertake project work (Katz & Chard 2000; Vasconcelos 2009) with young children. Good project work engages children in extended investigations of worthwhile topics. In the final practicum, the Project Approach functioned as a guiding structure for all the people involved – student-teachers, co-operant teachers and university instructors, to help them to clarify their aims and to contribute to the process of implementing innovation in young children’s classrooms through project work.

In their training, student teachers take methods and didactics courses in subjects such as mathematics, social studies, science, language, etc., from instructors who are specialized in those subjects, but not necessarily in early childhood. This Interdisciplinary Seminar has a different approach from these methods courses, yet it incorporates them. During the first semester and also while they are developing their final practicum in the second semester, the students start meeting their university supervisors, their methods instructors, overall coordinated by the author of this paper. They discuss together video examples of good project work with young children (in Portugal and abroad), they study and reflect upon a large list of reading materials, and they discuss how to implement “project work”. The teacher educator who conducts the Seminar (in the present case, the author of this paper) is a “generalist specialist”: a generalist with respect to the early childhood curriculum; a pedagogue and a teacher educator who is, simultaneously, a specialist on how to implement the Project Approach (Katz & Chard 2000) with young children. This teacher educator is also responsible for the integration of the entire training curriculum in the practicum sites, since she is also a university supervisor for practicum and an in-service teacher educator for co-operating teachers. While student-teachers are trained to develop and implement project work among themselves in an intensive week-long practical course – integrated in the general Seminar programme (which will be later described), co-operating teachers have the opportunity to learn about project work through brief sessions, and those members of the teacher education faculty who teach methods (didactics) courses also learn about the Project Approach as a way of integrating the curriculum for young children.

Overall, the Interdisciplinary Project Seminar prepares and follows final practicum. Student-teachers, methods (didactics) instructors, university supervisors and, when possible, co-operating teachers are all involved and participate according to their capabilities in implementing project work with young children (which implies programmed visits to early childhood centres). This Interdisciplinary Seminar has a number of goals:

- to provide a real integration of the final practicum experience into the larger teacher training programme;
- to develop partnerships with co-operating schools and co-operating teachers in providing innovative practices, contributing to the improvement of their pedagogical quality, and also making them an important part of the teacher education programme;

- to help re-think the role of the final practicum in teacher education by helping teacher educators to be professionally developed through that same practicum;
- to help instructors of methods (didactics) to reformulate their courses in order to provide a more integrated teacher education curriculum approach (instead of the “mosaic” approach described above);
- to help student teachers, co-operating teachers, university supervisors, and methods (didactics) instructors to coordinate and co-operate with each other, by introducing “project work” (Katz & Chard 2000) with young children.

### *Dynamics of the Seminar*

We use the metaphor of **a construction site** to help the readers to understand better the multiple dimensions of this approach and the key role of the Interdisciplinary Seminar in the overall teacher education programme. The **foundations** of the building are all the participants who are learning about the Project Approach (Katz & Chard 2000). The participants include, as explained before: student-teachers, co-operating teachers, university supervisors, methods (didactics) instructors, and the author of this paper as the overall coordinator.

The general aim is to introduce project work (Katz & Chard 2000) in classrooms where students develop their practicum, with the help of their co-operating teachers. As explained before, a week of in-depth practical training for student-teachers is provided, where they develop projects as adults, among themselves, through research and group work, using Katz and Chard’s approach. Because they usually have other courses to teach, methods (didactics) instructors cannot participate on a full time basis, but they are present at the final presentation of projects developed by student teachers among themselves and they discuss those projects. Immediately after the whole week of in-depth practical course, student teachers start their full semester of final practicum, and they will work with their co-operating teachers in classrooms using the “project approach”. If co-operating teachers have no experience in developing projects with young children, *they will allow* student-teachers to develop at least one project with young children in their classroom, as part of the formal co-operating agreement signed with the Lisbon School of Education.

**Scaffolding**<sup>1</sup> (Wood, Bruner & Ross 1976) becomes an essential supervisory principle (Vasconcelos 1999), namely on the part of the university supervisors: framing, providing support, and providing guided participation (Rogoff 1990), based on problems emerging from the process of developing and implementing projects in the classrooms, are essential supervisory tools. The **plumb line** is used to frame the construction of the site and to maintain its level of faithfulness to the original plan. The “generalist specialist” (the overall coordinator of this process, the author of this paper, who, herself, visits classrooms) is *the engineer* who maintains the plumb line in its correct position, so as:

- to guarantee the integrity of the philosophy of the Project Approach (Katz & Chard 2000);
- to negotiate the different contributions of the methods (didactics) specialists in each project and in each setting, according to their specialisms;

---

<sup>1</sup> The concept of *scaffolding* was introduced by Wood, Bruner & Ross (1976) to indicate “tutoring adults’ interventions which are inversely connected with the competency of the child to develop a task. For example, the more difficulty a task presents, the intervention needs to be more directed” (p. 284).

- to supervise so that, through the help of the methods instructor, each classroom project, conducted by the teachers who offer their sites for practicum, goes deeper into one or more of the disciplines (maths, science, language, etc.) that are introduced in the methods courses; and, simultaneously;
- to look at indicators of curriculum coherence.

According to the topics of the projects and the need for working deeper different curriculum areas (math, science, language, etc), the student-teachers interact with the methods (didactics) instructors, and they request them to observe the development of the projects in their classrooms. Teacher educators visit students at their practicum sites, provide support according to their expertise, challenge student-teachers and co-operating teachers, by working in their *zone of proximal development* (Vygotsky 1978). Methods (didactics) instructors bring their *expertise* into the projects, but they also learn how to use a specific didactic within a non-fragmented curriculum. The students may also be in touch with them by e-mail and they come to the School of Education for individual or group tutoring sessions. An example of a project “scaffolded” this way was published elsewhere (Vasconcelos et al. 2009). The roles of the different participants (e.g. students, classroom teachers, methods course instructors) are redefined in contrast to the traditional way of functioning – theoretical courses and, then, practical implementation. The teacher educator responsible for the *plumb line* supervises the overall process, negotiates the role of methods (didactics) instructors in each specific project, and encourages co-operating teachers to be involved – guaranteeing an integrated curriculum in each classroom (Vasconcelo 2006; 2007).

Curriculum transversality is the overall aim. We may say that work being done in the Interdisciplinary Seminar above described leads to *co-configuration* work (Daniels et al. 2007). Aware of the many limitations outlined in the subjects involved, we suggest that this seminar has worked as a “fully integrated system”. We have built a “living, growing network” among us that helps our own processes of self-development (Edwards et al. 2005), we have developed “boundary work” (Edwards & Mutton 2007).

### Voices from evaluation

Into the context of this paper we will bring some information about the evaluation of this process. A brief evaluation after a two year implementation of this seminar was conducted, which involved student-teachers, co-operating teachers, and teacher educators (methods/didactics instructors). Two simple questions were formulated to all participants who responded in writing:

- Describe briefly the *positive aspects* of Interdisciplinary Seminar.
- Describe briefly the *negative aspects* of Interdisciplinary Seminar.

The answers were anonymous, only indicating whether they were students, co-operating teachers, or university trainers/instructors. We had a response of 44% of students, 24% of co-operating teachers, and 66% of university instructors. In the context of this paper we will present some of their “voices”:

#### *Student-teachers’ voices*

*I think it was important the preparation seminars with different instructors: we could go back to what we had learned. It was also a key factor that they were able to go into the field and help us directly with the projects that we were developing with the children.*

*Instructors were available, they provided resources and materials and suggestions of activities. There was a lot of interchange of experiences and knowledge.*

*Just the simple fact that we could meet instructors from different curriculum areas (maths, language, science...) (...) and there was a convergence of the different disciplines. We could discuss our projects together. The support we needed was much more focused.*

*Sometimes there was lack of consensus and coherence among instructors: they should have “their act more together”.*

*The co-operating teachers should have been much more involved in the seminars. They might want to say something.*

*There were too many students per instructor.*

We need to highlight some points that may seem contradictory: although they found too many students per instructor, the students highlighted how important it was that these instructors were available. Yet, despite acknowledging a certain effort to work together in an interdisciplinary way, they still think there is “lack of consensus” among instructors concerned with the project in preschool settings. This fact shows the need for university instructors to continue working together and negotiating common ground. Student-teachers also criticize the absence of co-operating teachers from most of the seminars, but in most of the cases their presence was not possible because of conflicting schedules (something that needs to be improved). Students emphasize the value of on-site support and the importance of different disciplines working together, as well as the “convergence” of different kinds of knowledge. Despite the difficulties described, it seems that the overall experience was positive for the students.

### ***Co-operating teachers’ voices***

*It was very important that methods instructors came to our classrooms to support the projects developed by the student-teachers.*

*The method instructors helped students in their planning, having in mind the need for the integration of methodologies and curriculum coherence through project-work.*

*This seminar could have helped co-operating teachers in our own training and that opportunity was missed. There was lack of information about what was going on and we were unable to attend all the sessions.*

*It is important that, despite the fact that the students have to develop project-work with young children, they should also pay attention to the overall routines and activities of the setting.*

*We didn’t have enough information about the seminar and it was difficult for us to attend because of our working hours.*

We may highlight that methods instructors were considered as an important resource in the schools. Co-operating teachers also consider that the integration of methodologies using project work was important. Yet, they draw attention to some weaknesses of this work, one of which is the risk that a monolithic vision goes into project work with all disciplines included in “forced ways”, as they present it. Another problem posed by co-operating

teachers was that the risks of the emphasis on projects could divert students' global attention to the on-going dynamics in the classroom. This is an important point to which university supervisors need to pay close attention and guide the students in co-operation with the classroom teachers. Another important point is that co-operating teachers feel the need to be fully present in all seminars, which implies the re-structuring and the timing of the seminars.

### ***Teacher educators' voices***

Teacher educators had a different process of evaluation. A *Focus Group* (Kitzinger and Barbour 1999) was created during a whole afternoon where teacher educators discussed the process, building on each other's formulations.

*The most important asset was that we worked together, being "specialists" in various disciplines/curriculum areas. There was also lots of flexibility in the coordination of the teams.*

*For me it was very important that I could follow the student as he developed a project with his group of young children.*

*It was real team work, involving different actors (students, co-operating teachers, methods instructors, university supervisors) and allowing for the creation of real transdisciplinary knowledge.*

*Being a methods specialist, it is a real learning experience for me, so that I can adjust the contents of the courses I teach to the needs of the students.*

*Going into the practicum sites was a real learning experience. Working with colleagues from different disciplines was a challenge.*

*It was important to work with different content areas and the crossing the boundaries of different kinds of knowledge.*

*It was important to be able to give a more individual support to each student on a regular basis.*

*We really developed interdisciplinary work through project-work in practicum.*

*We need to go deeper into what it means to develop project-work with young children.*

*We were struggling with lack of time to follow all the students' needs.*

*We found a huge variety in the ways of working among the co-operating teachers. This wasn't easy for us.*

*We need to be more clear in our criteria for student evaluation.*

The opinions of university instructors are rather positive, and it seems that they are experimenting with an important aspect of their specific methodology (didactics) work in the practicum sites. A very important result of this work is that it provides new information for them to restructure their methods courses. It is important to note that university instructors outlined something that may have appeared in previous formulations as problematic, and it was a feature of the richness of their different "disciplinary sensibilities".



The problems analyzed by methods instructors reinforce previous evaluations and indicate that there is long term work to be done among teacher educators. Some resistance was found on the part of university supervisors (generalists, usually former teachers from the field), aware that their “locus” of expertise had to be shared with others (Edwards 2005). Lack of time appears to be a big source of stress for university instructors. The disciplinary fragmentation is still a problem, but it is positive that methods instructors *see it as a problem*. They also emphasize the need to reinforce research and the evaluative component of this work, which calls for more time for individual and collaborative work. They express a clear need for *co-configuration* (Daniels et al. 2007). We insist that *co-configuration* may be an interesting process for student-teachers, co-operating teachers, and university supervisors to discuss and plan their work, negotiating different perspectives and coming to common strategies, as they support the development of project work with young children. The Ministry of Education in Portugal has published a book describing several projects developed in the field and the support provided from the view point of different disciplines (Vasconcelos et al. 2011).

### Final remarks

Despite all its limitations, we may say that this kind of work is a breakthrough in teacher education in our country and may be inscribed into an “emancipatory paradigm” (Mezirow 1996), and also within “experiential learning” (Kolb 1989). It is inscribed in a new movement around professional practicum where co-operating teachers have a much more active role in supervising student teachers’ practicum (Zeichner 2005). However it goes beyond all that thinking and creates “communities of practice” (Wesley & Buyse 2001), taking final practicum as a “boundary zone” (Edwards & Mutton 2007; Konkola 2001) in the overall curriculum of teacher education.

We may outline the following as emergent dynamics and problems:

- Some resistance from university supervisors (former early childhood teachers) who may feel their range of action limited by methods (didactics) instructors and also feel less needed because of the progressive autonomy of co-operating teachers. This highlights a set of correlative questions to which the seminar coordinators have to pay deep attention in order to avoid becoming a blockage in the process.
- The persistence of some disciplinary fragmentation, exactly because the methods (didactics) instructors intervene in classrooms within their specialism; it is important, though, to highlight the level of “in-depthness” and the “provocation” they bring into the projects developed by the children, that no “generalist” would be able to bring. Their specific “expertise” becomes a “scaffold” for the in-depth investigation in the projects developed with young children. Therefore we need to continue working within these contradictions and to be sure to find curriculum coherence.
- The need to work more in-depth on the evaluation indicators as well as on the technique of project work, which implies a close work among university teachers and co-operating teachers.
- The need to insert “project approach” (Katz & Chard 2000) earlier in the training curriculum, so that students arrive at the final seminar and final practicum more familiar with, and therefore less stressed by, this methodology. This can be achieved by working among adults using this methodology and introducing it also in methods courses.

- The need for a flexible overall training project, organized around studying large problems and working and researching in interdisciplinary ways: disciplinary kinds of knowledge appear as an instrument to go deeper into problems so as to create new syntheses: this is how we do research nowadays.
- To assume teacher education as a risk: a permanent exchange of diverse individualities, a “human endeavour”, learning to work with uncertainties and innovations, in a “pedagogy that listens to our times” (Reggio Emilia), where the training institutions are “creators of culture” (Bruner 1996).

Acknowledging final practicum as a *boundary zone* in early childhood teacher education, we move from a technical-mechanicist-bureaucrat paradigm into a paradigm which incorporates new rationalities, affirming the need for *relational agency* (Edwards, 2005) and working for *co-configuration* (Daniels 2001), with an emphasis in acquisition of competencies within authentic and significant events: “We learn and we exercise in practice, but within an informed practice, clarified by old and new formal kinds of knowledge, investigated and discussed with peers and supervisors” (Roldão 2007: 102).

We affirm professional practice as a *boundary zone*, a field “in between” different kinds of knowledge”, where we assume the migration of disciplines and of interaction among them. We affirm professional practice as a potential field of tensions and contradictions, but also as an opened system, allowing for the growing of *expansive knowledge* (Konkola 2001).

## Acknowledgments

The author wishes to acknowledge the outstanding work developed by her colleagues (methods instructors) at the Lisbon School of Education and the fruitful on-going dialogue with Lilian Katz (Professor Emerita, University of Illinois U-C, US).

## References

- Barthes R. (1984), *Jeunes Chercheurs*. Paris, PUF.
- Billett S. (2002), *Toward a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement*. “Adult Education Quarterly”, 53 (1).
- Blunder R. (2000), *Rethinking the place of practicum in teacher education*. “Australian Journal of Teacher Education”, 25 (1).
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Campos B. P. (Org.) (2001), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior [Professional training of teachers in higher education]*. Porto: Porto Editora/ INAFOP.
- Canário R. (2001), *A prática profissional na formação de professores [Final practicum in initial teacher education]*. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto, Porto Editora/ INAFOP.
- Daniels H. (2001), *Vygotsky and Pedagogy*. London, Routledge/ Falmer.
- Daniels H., Leadbetter J., Warmington P., Edwards A., Martin D., Popova A., Apostolov A., Middleton D., & Brown S. (2007), *Learning in and for multiagency working*. “Oxford Review of Education”, 33 (4).
- Dewey J. (1938/1963), *Experience and Education*. New York, MacMillan. Collier Books.
- Edwards A. (2005), *Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner*. “International Journal of Educational Research”, 43.

- Edwards A. & Mutton T. (2007), *Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education*. “Oxford Review of Education”, 33 (4).
- Engeström Y. (1999), *Activity Theory and individual and social transformation*. In Y. Engeström, R. Miettinen, & E.-L. Punamäki (eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferrier-Kerr J. (2003), *Making Connections: Professional relationships between associate teachers and students*. Dissertation presented in partial fulfilment of the requirements of the Master of Education degree. University of Waikato.
- Formosinho J. (2001), *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas [Practical training of teachers: from the initial teacher training college to the co-operating schools]*. In B. P. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto, Porto Editora/INAFOP.
- Formosinho J. e Niza S. (2000), *A Prática Pedagógica na Formação de Educadores e Professores do 1º ciclo [Final practicum in initial teacher education]*. Lisboa: INAFOP. Estudos e documentos.
- Freire P. (1975), *Pedagogia do Oprimido [Pedagogy of the oppressed]*. Porto, Afrontamento.
- Freire P. (1997), *Pedagogia da Autonomia [Pedagogy of autonomy]*. S. Paulo, Paz e Terra.
- Jacobs G. M. (2001). *Providing the Scaffold: A model of early childhood/primary teacher preparation*. “Early Childhood Education Journal”, 29 (2).
- Katz L. G., & Chard S. C. (2000), *Engaging Children’s Minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT, Ablex.
- Kitzinger J. and Barbour R. (1999, ed.), *Developing Focus Group Research*. London, Sage.
- Konkola R. (2001), *Developmental processes of internship at polytechnic and boundary-zone activity as a new model for activity* (in Finnish). Cited in: T. Tuomi-Grön & Y. Engeström (Eds.) (2003). *Between School and Work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford, Pergamon.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lisboa I. (1942), *Modernas Tendências da Educação (Modern Educational Tendencies)*. Lisboa, Editorial Cosmos.
- Moss P. & Petrie P. (2002), *From Children’s Services to Children’s Spaces: Public policy, children and childhood*. London, Routledge/ Falmer.
- Mezirow J. (1996), *Contemporary paradigms of learning*. “Adult Education Quarterly”, 46 (3), Spring.
- Nicolescu B. (2000), *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa, Hugin.
- Perrenoud P. (2001), *Porquê Construir Competências desde a Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdade. [The school’s role in building competencies – The development of autonomy and the struggle against inequalities]*. Porto, ASA.
- Perrenoud P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar [Ten new competencies to teach]*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roldão M. C. (2007), *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional [Teaching role: Construction and knowledge of professionalism]*. “Revista Brasileira de Educação”, 12 (34).
- Roldão M. C. (2001), *A formação como projecto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação [Training as a project: From a mosaic approach to the curriculum as a training project]*. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto, Porto Editora/ INAFOP.
- Senge P. (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London, Century.

- Sim-Sim I. (Org.) (2001), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* [Training teachers to teach Portuguese in preschool and early primary education]. Porto, Porto Editora/ INAFOP.
- Vasconcelos T. (coord.), Rocha C., Loureiro C., Castro J., Menai J., Sousa O., Hortas M.J., Ramos M., Ferreira N., Melo N., Rodrigues P. F., Mil-Homens P., Fernandes S. R., Alves S. (2011), *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias* [Project Work in Early Childhood Education: mapping learning outcomes, integrating methodologies]. Lisboa, DGIDC/ Ministério da Educação.
- Vasconcelos T. (2009), *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências* [Sustained Professional Practicum: crossing knowledge and competencies]. Lisboa, Colibri.
- Vasconcelos T. (2007), *Using the Project Approach in a Teacher Education Practicum*. “Early Childhood Research & Practice”, 9 (2).
- Vasconcelos T. (2006), *Trabalho de projecto em educação de infância: Limites e possibilidades* [Project work in early childhood education: Limitations and possibilities]. In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo. Porto, Areal Editores.
- Vasconcelos T. (2005), *Research in Early Childhood in Portugal*. In: B. Spodek and O. Saracho (Eds.). *International Perspectives on Research in Early Childhood Education*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Vasconcelos T. (1999), *Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação Pré-escolar* [To find better ways of helping The concept of scaffolding and its implications for preschool educational settings]. “Inovação” 12 (2).
- Vasconcelos T. (1998), *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto em educação Pré-Escolar em Portugal* [Perplexities around a hamster and research process: Project work in early childhood education in Portugal]. In: DEB (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisbon, Ministry of Education.
- Vasconcelos T. et al. (2009), *Why are there different moons?* “Children in Europe”, 16.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Zeichner K. (2005), *Professional Development School Partnerships: A place for teacher learning*. Lecture presented at the Advanced Training Program in Teacher Education Design in Colleges and Universities, Beijing Normal University, China, Nov. 28 – Dec.1, 2005.
- Zeichner K.M. (2002), *Beyond traditional structures of student teaching*. “Teacher Education Quarterly”, Spring.
- Wesley P. W. & Buysse V. (2001), *Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry*. “Topics in Early Childhood Education”, 21 (2).
- Wood D., Bruner J. & Ross G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*. “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17.

*Krystyna Nowak-Fabrykowski*  
Central Michigan University (USA)  
nowak1k@cmich.edu

## **Play as narrative demonstration of children's cognitive development**

### **Summary**

In this paper we analyze play as a narrative demonstration of children's cognitive development. The researcher observed fifteen three- and four-year-old children, looking at their development of cognitive concepts such as sources of fuel, construction of a house, and practical use of various geometric figures.

**Keywords:** play, child's cognitive development

Ceglowski (1997) emphasizes that early childhood educators have raised concerns about early childhood programs that have adopted more academic programs (i.e: incorporating worksheets and largely teacher-directed experiences) since research demonstrated that this type of approach makes children less creative, more text-anxious, and having a less positive attitude towards school.

A child's internal world is created by his/her experiences and is represented and changed during that child's involvement in play (Nowak-Fabrykowski 1991). Created and recreated experiences demonstrate a child's knowledge, emotions, desires, and dreams. Observing children and their play, especially symbolic play, is akin to reading a story. Children tell by acting, pretending, and taking roles.

The University of Oulu in Finland is paying close attention to the narrative character of play. In 1996, the faculty of this University created a Narrative Learning Laboratory based on the creation of imaginative learning environments in experimental multi-age groups of four- to eight-year-old children. The activities of this University group are centered on a play-based developmental curriculum combining three ordinary curriculum guidelines (day care, kindergarten of six year's olds, and elementary grades 1–2). New didactic approaches, methods, and materials are developed for multi age imaginative education in the program. The research themes of the program are: learning tasks in imaginative situations; teachers' narrative tools; imaginative learning of literacy; imagination in narrative math learning; the teacher's position in developmental teaching; emergence of a play-world; and children's learning in everyday life contexts. Research themes of the program are: narrative learning of immigrant children; and narrative tools in education of children with special needs.

## Symbolic play

Manifestations of a child's symbolic thinking can be found in symbolic play also known as make-believe play. According to Rogers and Sawyers (1988), symbolic play marks the beginning of representational thought through the use of substitute objects or actions. This type of play emerges between ages 2 and 4 and declines from approximately ages 7 to 12. Symbolic play changes through a child's life and has different manifestations. According to Piaget (1967), make-believe play is the most important manifestation of "symbolic thought". Yet Blow (1894) and Froebel (1895) stressed that symbolic play facilitates preparation for future roles and professions. For Curti, play serves as a most valuable preparation for life as the child learns fundamental habits, and practices activities for future life work. Play provides a self-environment for learning, where children can express themselves freely, without penalties or fear of failure. Rogers and Sawyers (1988) stressed that "in play children persist until they learn what can and cannot be done. Play provides a minimum of risk and penalties for mistakes. This tendency to persist appears to continue into adulthood, especially in the work of artists, musicians, and entertainers, who must face the acceptance or rejection of their work or by scientists who may spend years pursuing research for which outcome is unknown".

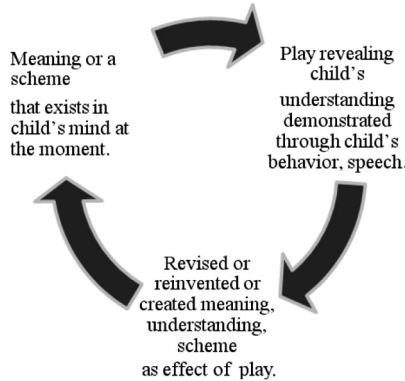
During play, children learn to assume responsibilities and to control their impulses. Furthermore, symbolic play facilitates interactions with peers and adults. Accepting challenges helps children master skills necessary for problem solving. Another characteristic of play is the joy, relaxation and pleasure it brings. By manipulating the symbolic representation of objects and situations, and by recreation of events, children discover new proprieties and meanings.

Children discover symbolic representations that they will find at school, such as written language, drawing, painting, the symbolism of mathematics, and the rules of behavior which will be expected of them. Children learn to make choices and learn what they like to play; they discover the rules of games and fair play. The challenges of making their own rules for imaginary games and making up imaginary friends help children succeed with later tasks such as creative writing and problem solving.

According to Curti (1931), symbolic play has specific functions and values. It plays a hygienic or health role by increasing body fitness. Symbolic play requires that a child represents imagination, creativity, and finds references necessary for pretend characters and situations.

Nowak-Fabrykowski's (1994) research demonstrated that symbolic play has seven functions in the child's process of development. These are: cognitive, creative, simulative, expressive, substitutive, socializing, and ordering functions. In the cognitive function, symbolic play helps children to understand the world and accordingly contributes to a child's cognitive development.

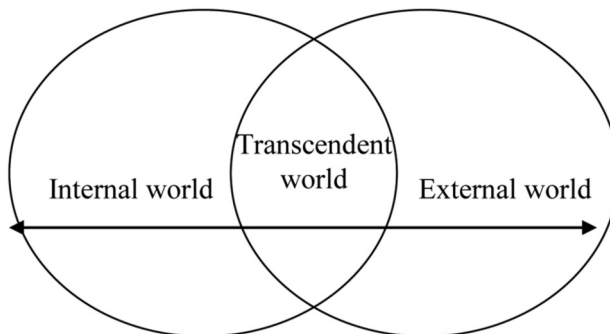
**Figure 1.** Children construct their world and demonstrate their understanding of it through play. They also construct a new meaning and reconstruct it during play.



Source: Krystyna Nowak-Fabrykowski.

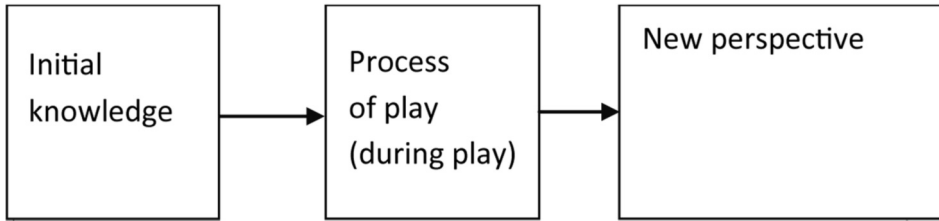
Another way of looking at children constructing their knowledge is via children's internal and external worlds (Nowak-Fabrykowski 1991). The experiences created through children's play transport children to another world – helping them to understand and exercise their thoughts and skills. For example, three boys playing 'Pirates', in attempting to load up their treasure box, realize that their treasured possessions (like cars or trucks) intended for the box will not fit ... they are puzzled about what to do – “change the treasure box for a bigger one or to find other treasures?”

**Figure 2.** The 3 worlds of symbols revealed through play



Source: K. Nowak-Fabrykowski & M. Shkandrij (2004).

This view is also congruent with the Piagetian (1962) notion of disequilibrium, both from internal or external sources, and through existing knowledge that has been challenged, that has been proved to be necessary conflict to move children through more complicated cognitive structures. To capture a child's intention in play we have to refer to Vygotsky's (1933) theory in play – the child creates structure meaning, in which the semantic aspect – the meaning of the world, the meaning – dominates and determines his behavior.

**Figure 3:** Mental images and knowledge are changing.

Source: Nowak-Fabrykowski.

The observation of children at the beginning of play, and through their play, informs teachers about mental images that children have, are in the process of developing or are newly developed. For example: Children are playing with blocks, building a space ship. One boy asks the other about their fuel source ... both boys looked puzzled about the concept of making fuel until one of them said “Why don’t we make fuel out of straws?”

Children get new perspectives on different aspects of life and the development of self-regulation. According to Bodrova and Leong (2008) “Self-regulation is a deep, internal mechanism that enables children as well as adults to engage in mindful, intentional, and thoughtful behavior.”

Bailey (2002) stresses the importance of play in each child’s development as a way of experimenting with possible feelings and possible identities without risking the real biological or social consequences, calling this process of understanding someone’s mind “playing social chess”.

Sterling-Honig (2007) stresses the relationship between play and learning as “...play enhances dexterity and grace; peer play promotes social skills; sharpens cognitive and language skills; helps to acquire number and time concepts; promotes spatial understanding, reasoning of cause and effect; sociodramatic play clarifies the world of pretend versus real; enriches sensory and aesthetic appreciation; extends attention span, persistence, and sense of mastery; helps children release emotions and relieves separation anxiety.”

Ceglowski (1997) quotes the research of King (1979, 1982), who observed children play and asked them later which activities they considered as work and which as play. Children categorized play as freely chosen activities in contrast to teacher’s assigned activities that they labeled work. Also, children viewed play as less important than work (p.108).

Fulmer (1998) stresses recent findings suggesting that each person develops not along a single developmental sequence like a ladder, but rather forms a developmental web.

Casper and Theilheimer (2010) state that through play children communicate meaning-articulate underlying issues motivating their emergent play themes (the main ideas they develop as they play).

## Method

Qualitative approach based on naturalistic inquiry (Patton 1990) based on collecting data during the observation of children playing in centers. It is open to whatever emerges and lack of predetermined constraints on outcomes.



## **Methods of collecting data**

Based on recording anecdotes during anecdotal observation of children playing in a wooden blocks center and a Lego blocks center.

## **Population**

Participants for this study included fifteen children aged three and four.

## **Data analysis**

According to Gay and Airasian (2000), the qualitative researcher must both deconstruct the field notes into data pieces and then reconstruct them into meaningful and relevant data categories and patterns. Data were sorted and organized according to the themes of play created by children. Collected observation/ stories are broken down into themes according to major plot.

## **Results**

Through play, children illustrate what they know and what they are interested in. Some examples of stories that children tell through play are: "Spaceship battles", "Living in the Kalabanga house", "Playing Spaceship" and investigating the use of paper cones and tubes.

"Reading" child's play requires carefully listening to children, knowing them and trying to travel to their level of thought. Being able to observe and analyze children's stories is like reading their journal. In Lego block centers, boys played for many weeks the same scenario of spaceships landing, flying, exchanging pilots etc. In contrast, girls built houses of blocks and blankets. Both boys and girls played with the paper cones. All three themes were ongoing.

In the "Kalabanga House", four girls were building structures out of blocks and covering them with a blanket. First they thought that one block on each corner would hold the blanket until they realized that they needed either more blocks or a different blanket. They also named the house, and they decided on "Kalabanga" since the roof was falling down when they did not have enough weight. They said "it is the Kalabanga house because when it is falling we say 'Kalabanga!!'"

Playing "Spaceship":

Five boys played spaceship and decided how it would be powered. After discussion, they decided that straw fuel was not the best option. The best were "lava bulbs" because they are the most powerful. They changed the fuel source to "lava bulbs" (round, small Lego blocks), and added them to each spaceship.

Playing with paper cones:

What are paper cones for? Are they better than paper tubes? Children tried to use paper cones and paper tubes. They tried to look through them and talk through them. They decided that paper cones are better for listening and looking through than paper tubes.

Using our method of analysis of data and looking at the changing knowledge, conclusions drawn are below – Examples:

**Table 1.** Changes in child’s knowledge.

Initial knowledge	During the process of play	New perspective
Flying a spaceship without thinking about a fuel.	What can we make a fuel of? The straws.	The spaceship needs fuel. The straws can serve as fuel but lava bulbs are better.
Playing with paper cones and paper tubes.	Talking into one end and looking through them.	The cones make voices louder (amplify voice) and you can see better (better focus).
Making houses with blocks and blankets.	One block on each corner can hold the blanket.	It is not enough to place one block on each corner. It will not hold the blanket. We need to change the blanket or use more blocks.
All interesting things can go to treasure box.	Some things are too big.	You have to measure if things can go into the treasure box or we have to change treasure box for bigger.

Source: Nowak-Fabrykowski.

## Conclusion

Observation of children at the beginning of play and through their play informs teachers about the mental images that children have, are in the process of developing or have just newly developed. Preschool teachers and parents can use concepts of different types of symbols to advance children’s cognitive competence by stimulating symbolic play. This can be done by organizing the situations in which children look for some attributes of a given symbol (for example, making a spaceship from the carton boxes), and the different meanings for the same symbol (for example, light as a flashlight, lantern, car light, spot light, or head light). Teachers and parents can also help children in developing creative learning. We assume that exercises which demand giving different references to presented symbols increase a child’s creative abilities. For example, teachers can ask a child to finish a picture which is just a ‘line’ or a ‘collection’ of dots. These exercises motivate the child to look for meanings and representations.

Symbolic play gives children the opportunity to develop their ability to create and recreate reality according to their needs. Symbolic play is a necessary element of children’s cognitive development.

## References

- Blow S. (1894). *Symbolic Education*. New York, Appleton Company.
- Bodrova D. and Leong E. (2008), *Developing self-regulation in kindergarten: can we keep all the crickets in the basket?* "Young Children", 63(2).
- Casper V. and Theilheimer R. (2010), *Early Childhood Education. Learning Together*. New York, McGraw-Hill.
- Ceglowski D. (1997), *Understanding and Building Children's Perceptions of Play Activities in Early Childhood Programs*. "Early Childhood Journal", 25(2).
- Curti M. (1931), *Child Psychology*. New York, Longmans.
- Froebel F. (1895), *Pedagogics of the kindergarten*. New York, Appleton.
- Fulmer K.A. (1998), *Cued Observation and Discussion of Young Children's Play: Promoting Change in Parental Thinking and Reasoning about Child Development*. "International Journal of Early Years Education", 6(3).
- Gay L.R. and Airasian P. (2000), *Educational Research. Competencies for Analysis and Application* (6<sup>th</sup> Ed.). New Jersey, Prentice-Hall.
- Nowak-Fabrykowski K. & Shkandrij M. (2004), *The Symbolic World of the Bilingual Child: Digressions on Language Acquisition, Culture and the Process of Thinking*. "Journal of Instructional Psychology", 31(4).
- Nowak-Fabrykowski K. (1995), *Can Symbolic Play Prepare Children for the Future?* "Early Child Development and Care", 1(2).
- Nowak-Fabrykowski K. (1992), *Symbolism, Learning and Creativity*. "Journal of Creative Behavior", 26(4).
- Nowak-Fabrykowski K. (1991), *A Child's Symbolic World*. "Early Childhood Education", 24(1), Spring/Summer.
- Patton M. (1990), *Qualitative Evaluation and research Methods*. Newbury, Basic Books.
- Piaget J. (1962), *Play, dreams and imitation in childhood*. New York, Norton.
- Shank G.D. (2002), *Qualitative research: a personal skills approach*. New Jersey, Pearson.
- Sterling-Honig A. (2007), *Ten Power Boosts for Children's Early Learning*. "Young Children", (September).
- Vygotsky L.S. (1933), *Play and its role in the mental development of the child*. "Вопросы Психологии" 1966, number 6 (translated by Catherine Mulholland).

*Fengling Tang*

School of Education, University of Roehampton (UK)

F.Tang@roehampton.ac.uk

## **Can I just observe: Reflections on the role of the researcher in ethnography with young children**

### **Summary**

This paper analyses the complexity of the researcher's role in ethnographic research with young children. As an inexperienced researcher, the author constantly felt the pressure from the intense emphasis on objectivity in early childhood research. This paper attempts to show that the engagement of self, including emotional engagement, moral involvement, and professional responsibilities in the process of research is far outside the objectivity arena. In relation to observations of young children, ethical conflicts and moral dilemmas continue to remain, and the researcher's emotionality is strongly involved. While arguing the inappropriateness of objectivity in early childhood research, the paper reveals why the researcher had to conform to the conventional objectivity debate.

**Keywords:** research with young children, participant observation, ethical dilemmas, engagement of self, subjectivity

### **Introduction**

I have been constantly asking myself these questions after the completion of my PhD thesis: What kind of engagement was I involved in my research? What does this mean to an inexperienced researcher in ethnography? Which part of the research went well and which part went badly and why? What is the researcher's role in ethnography with young children? These are the questions for me to examine seriously: the impact of reflexivity, 'the ability to interrogate one's own influence on the research process' (Aubrey, David, Godfrey and Thompson 2000: 153). I shall be discussing in depth the complexity of the researcher's role in ethnography with young children by arguing that the subjectivity of the researcher plays a crucial part in the process of research – maintaining healthy relationships with research participants and resolving conflicts arising from constraints of professional/academic responsibilities and ethical principles.

### **Complexity of relationships**

As Aubrey et al. (2000: 153) argue, research in the field of early childhood education and care involves 'demanding emotional experiences' in terms of role, responsibility, and relationships, which are far more beyond the positivist notion of research as pursuit of objective truth. Like Smith's (2007) reflection on the role of emotionality in his ethnographic study, what I have been most impressed by in my research is not the product of my thesis itself, but rather the process of how I was emotionally engaged in my research

and how I interacted with the participants. My role as a researcher can be called a full engagement of 'self'. This is reflected in Woods (1996: 53), who argues that 'the researcher is a finely tuned instrument with considerable skills, but is a person no less, with values, beliefs and a self'. In the following passages, I shall illustrate the multiplicity of facets of engagement of self, by analysing how self was engaged in social relationships with research participants including children, headteachers, and teachers in both Chinese and English settings where my research took place.

### **Access to research sites**

As for my access to the research sites, I first approached headteachers, building on my previous contacts and networking, which ensured my contact with teachers and parents before embarking on my empirical investigations. I agree with Festinger and Katz (1966, cited in Cohen et al. 2000) that there is real economy in going to the very top of the organization in order to obtain access and cooperation, as this promoted the process of my research and strengthened my relationships with teachers and parents. However, my relationships with research participants were never even, either in Chinese or English settings. I was engaged in a process of making a great effort to maintain healthy relationships with participants, especially teachers in the Chinese context. This engagement was never purely linear by nature, but rather a combination of delicate strategy, personal attributes, and a certain degree of conformation to cultural perceptions.

Chinese society is built upon a tradition that filial piety regulates the social relationships involved, ranging from family members, communities, and organisations in local and national levels (Xiao 2001; Zhang and Fang 2004). My initial contact with the headteacher in the pilot research setting was made through a local education authority (LEA) official, who was in charge of overall education for the city. He asked one colleague who was working for him in the sector of preschool education to contact the headteacher of the kindergarten. I was then given the contact details of the headteacher. The headteacher granted me access to the kindergarten for the conduct of my research. My contact with the headteachers in the English setting was a different story. I was able to access one of my pilot research sites because of my personal contact with the headteacher, who was my friend at my Postgraduate study programme. This contact made me feel very confident about the conduct of my pilot study in her setting, as mutual trust and understanding between us had already developed. I felt as lucky as I did in terms of my access to the Chinese setting. However, the difference is that I encountered a kind of uneasiness in the Chinese setting, worrying how long this 'officially granted' access would last, whilst I felt at ease with this personal-effort access in the English setting.

### **Relationships with teachers**

As a participant observer, I kept alerting myself to bring as few disturbances as possible to children and teachers whilst I offered immediate support when either teachers or children needed me. With time going on, my sensitivity to research participants and the care and sympathy inherent in me helped me to develop mutual trust and understanding between me and research participants in both Chinese and English settings. However, some striking

differences remained. The hierarchy system in the Chinese kindergarten made me self-conscious about my interactions with the class teacher leader, with teachers who were in charge of teaching activities, and with the teacher who was mainly involved in care of children. The class teacher leader was a very experienced teacher and specialised in teaching music and dance. The relationships between her and the other two teachers who were organising language, mathematical, and art activities were quite subtle as the teacher leader was 'bossy' in the eyes of other teachers in terms of how to organise activities. The other two teachers showed a little anxiety and pressure. I listened to the two teachers in such a way as to let them feel they could express their concerns with ease. They expressed their gratitude for my being a good listener. The two teachers sometimes asked me how to deal with some practical issues, such as how to calm down a crying child. I offered my views when I knew the answers, and attempted to work out later when I was not able to offer immediate help. My honesty and frankness won their trust and understanding. This helped me to maintain a very healthy relationship with them from beginning to end.

My relationship with the teacher leader was more complex. She kept calling me 'Dr Tang' from the very beginning, although I told her that I was still a candidate student of PhD and asked her to simply call me by my full name. The teacher leader was very curious about what I was doing, as she showed by checking my field notes, asking questions about child development theories, and asking me to make comments on a Chinese article she was reading. I agree with Smith (2007: 167), who argues that as a 'fledging' ethnographer, he had to get his hands dirty so as to manufacture trust with his participants. I am wondering whether the teacher leader was challenging me in some way or whether she was perhaps doubtful about being used by a researcher. The latter is identified by Troman (2006) as one factor to worsen relationships between the researcher and participants.

The English setting provided me with a social space, in which my relationships with practitioners were comparatively even. The setting had its hierarchy system in terms of management, but this did not seem to bring hierarchy relationships into the classroom regarding the way the practitioners were interacting with each other among teachers, assistant teachers, and nurses. I did not know whether this was because of the impact of English society with liberal and democratic ideology at the centre (Kwon 2002) or because of the practitioners' personal attributes. The routines of the English setting were much more like parallel activities organised by the practitioners for the children to choose as they wished. The relationships between practitioners were rather transparent. I did hear some complaints occasionally about their colleagues, but they made them in front of the others. The class teacher often talked with me during break times. She talked about the differences between what she did in the U.K. and what she did in her home country, and asked me how we did things in China. She was aware that I was living as a PhD student in a foreign country. She showed sympathy to me and understood how hard the study was and thought about the future for me when I had finally finished my PhD. This relationship made me feel at ease. In addition, the relationships between the practitioners in the English setting were not intense as in the Chinese setting, which again made me feel comfortable.

The engagement of self was vaguely but constantly unfolding in the process of how I interacted with participants. A non-judgemental tone was used to describe how the teacher leader did her teaching and to quote what she said in the interview and informal conversations with me. In my thesis, I tried to be objective in analysing the data I collected

from the setting. But now, I seem to be more aware of the hidden effects of my emotional involvement of self in my research. This, seemingly, can be extended into another PhD thesis.

### **Relationships with children**

The children in the Chinese setting were much quicker to accept me as part of their daily routine. Some children became very attached to me during the course of my research. I still wonder if this was because the Chinese children easily got bored by teaching and considered me as a means of escaping boredom, or in Breidenstein's word, so as to 'divert their attention from the time that passes so slowly' (2007: 94) whilst English children seemed to be more engrossed in the variety of learning activities provided for them (Tang 2008). Sometimes, children in the Chinese setting wanted to sit beside me when they had lessons in the classroom; sometimes several children fought to hold my hands when they went out to do morning exercises or outdoor play in the afternoons. This made me nervous as I tried to keep a distance from them in order not to disturb their activities. I always reminded myself of my role as a researcher, 'I'm a researcher not their teacher'. However, the children did not seem to understand what 'researcher' meant to them. Some children seemed to be very interested in my field notes and asked me what I was writing. A girl who had very few friends in this class became particularly attached to me although I tried to avoid this.

Children in the English setting seemed to be less distracted by my presence. They seemed to be more independent and have more autonomy in choosing what they wanted to do than children in the Chinese setting. It is interesting to me that the children did not approach me until two weeks after I had started my research. They seemed to keep their distance, looked at me with indifference, or seemed to ignore my presence. It was some children from minority ethnic groups such as African and Asian children that first broke the ice. Some girls touched my hair with curiosity, asked me where I came from, and began to talk with me about things which had happened at home. With the distance closing between me and the children, they however did not show attachment as the Chinese children did. Friendship developed between me and several girls in the English setting.

Language was crucial in influencing the way I interacted with participants, particularly children in the English setting. With English as my second language, I was a little nervous when I first entered the research site although I had more than twenty years learning experience of the English language. I had strong confidence in my language ability in terms of the conduct of interviews, questionnaires, and informal conversations in the English setting. However, I had a little difficulty at the very beginning of my pilot study in understanding children in great detail, because children in this setting came from diverse cultures. Several children from minority ethnic groups spoke a little English, whilst some British white children spoke with a kind of accent which was hard for me to understand. With time going on, I got used to their ways of speaking and felt relieved that I did cross this big hurdle. The more I understood their language, the more data I gathered, and the deeper understanding of childhood culture I had. Accordingly, the distance kept between me and the children shortened. My initial feeling of being a stranger to the children disappeared gradually. Interestingly, as a Chinese native speaker, I did not think that there was

no difficulty in understanding children in the Chinese setting either. I understood the children's language, but this did not mean I totally understood their culture at the beginning – the way they played, the signals they passed on, and the way they interacted with others. Similarly, it took me some time to get immersed in their worlds too.

### Observational dilemma

Sometimes, I did realize that I had in some way passed beyond the limits of being an objective researcher: I might have stayed too close to children or showed too much sympathy with them. However, it was the professional responsibility inside the researcher that consistently aroused sympathy with the research participants. I still do not think I would be able to remain calm facing the episode in the following:

Piao [passing the bottle to Ze]: This is poisonous medicine!  
 Zeze [said to Sheng without looking at Piao]: Let's open it. Give it to these monsters. They will die after they drink it!  
 [Zeze and Sheng began to feed the monsters poisonous medicine. They held their monsters in hand to fight against each other. Piao went to the classroom.]  
 Piao [with two tooth paste cases in hand, said to Zeze and Sheng with a bit excitement]: This is bombing powder for you!  
 Zeze [looking at the tooth paste cases]: Smelly shit bombing powder!  
 Sheng: We don't need bombing powder!  
 Piao [looked rather sad, holding her bombing powder without saying a word. She came to another boy Bin who was playing opposite to Zeze and Sheng]: Do you want to buy bombing powder?  
 Bin [holding his Monkey King wand and looking at Piao]: What smelly doggy stuff! Aren't they just two old tooth paste cases?

I also felt powerless as a researcher at the time when I was observing the above episode. I felt strongly, from a sense of being an early years professional and being an adult with responsibility to offer children help, that I wanted badly to comfort the little girl Piao, 'They just told you jokes and they didn't mean to hurt you...' But no sooner had I said that than Piao had left the construction corner with saddened eyes but not a single word with which to respond to 'Aren't they just two old tooth paste cases?' I talked with one teacher afterwards very carefully about the incident in order not to let them feel that I was indirectly criticising them for not being a witness. Surprisingly, I found that the teacher seemed to have the same feeling as me. She talked with me about Piao's mother. She was very pleased to see the mother interact with Piao in a very 'Western' democratic way – in her word, 'give her daughter a lot of freedom and autonomy in choosing what she likes to do'. However, she worried about Piao, who seemed to be so different from the rest of children and had not had friends. She did not know how to deal with this properly as there were so many children in a class and they were occupied each day. This revealed a tension among the teachers in the kindergarten.

I was amazed by their beaming faces, full concentration, and childish humour and wisdom that shone through their play, whilst I worried about children who were 'bossed' around by others very often. For example, in the following episode three girls were sitting against the wall. Marian, wearing a pink hat, was carrying a pink bag in her arms; Natasha



had a grey bag and a bear; Lynn was holding a blue paper bag and wearing a pink hat. Marian opened her pink bag, took something out, and threw it onto the floor:

Marian: They are all crisps! Take some crisps!

[Natasha and Lynn immediately kneeled down and tried to take crisps from the floor]

Marian: Sit down then, get all of the crisps and eat them! Eat them, quickly!

[Natasha and Lynn did what Marian told them to do by speeding picking up crisps and putting them into their mouths]

Marian [speaking in one breath]: Get it into your bag! Who's doing faster? Who's eating quickly? Who ate all of them?

Natasha: I don't like it!

[But she continued to pick up 'crisps' and put them into mouth]

Marian: Open your mouth! Do you eat all of them? Yes, good. What about you? Not really, finish it...'

The episode continued: Marian asked Natasha and Lynn to pick up ants from the floor without stopping; Marian led Natasha and Lynn to the clothes shop area to sleep on the top of a desk; and Marian asked Natasha to stay inside watching her play 'monkey bar' outside... The whole game lasted about 40 minutes. It was mainly controlled by Marian whilst Natasha and Lynn were barely heard. There was tension there from the beginning to the end. Marian initiated the idea of picking up crisps and eating them, which put Natasha and Lynn in a position of having to listen to her. As an observer, I felt strongly that Natasha and Lynn were not happy at all, but they had to keep doing what Marian asked them to do. This was free-flow play for Marian in some sense, but for Natasha and Lynn, it was totally the opposite. They did not have a playful and enjoyable experience at all. On the contrary, they were suffering from the beginning to the end.

I felt the pain that I could not do anything about those episodes. First, as an observer, I was confined by the ethical principles attached to what 'observation' contains and by the consent agreed by the participants. Secondly, there have been demands for increasing objectivity in the debate over the observation of young children (Rolfe 2001). In the third place, there were no practitioners around I could talk with immediately. Or even when practitioners were around, such incidents perhaps could not be counted as something that needed their extra attention. This again made me feel powerless as a researcher, but, at the same time, I did not mean to act as a moraliser, 'who seeks to impose upon others his view of how they should live and behave' (Grayling 2001: 3), in the disguise of a researcher.

### **The place of subjectivity**

During my PhD research, I had been going through a process of resolving conflicts between maintaining the interests of the researcher and the protection of the interests and on-going welfare of the participants (Rolfe and MacNaughton 2001). This is considered by Frankfort-Nachmias and Nachmias (1992, cited in Cohen et al. 2000: 50) as 'the primary ethical dilemma in social research'. In addition, this poses another basic question – does social research need to be objective or subjective or both (Woods 1996)? At the time when I was writing up my thesis, I was bewildered by this paradox, but guided by the safe position that I needed to be objective in reporting my findings in order to show the credibility

of my research. I was aware of the danger of projecting our own feelings and personal bias onto research participants (Aubrey et al. 2000).

I feel now that it is right to justify the role of subjectivity in my research in a way that teaching does, which is described by Nias (1989) and Riseborough (1981) – an arena that cannot and should not exclude the emotions and passions of both the researcher and the research participants. However, as Smith argues, ‘Even today, when personal narratives are commonplace in qualitative research... there remains a distinct air of hesitancy and circumspection about self-disclosure, especially among apprentice researchers newly embarking on academic careers’ (2007: 159-160).

The other point which came to me strongly in the process of preparing this article is the question ‘Can I just observe?’ in relation to research with young children. The answer is still a straight ‘NO’. In the case of very young children such as babies, Elfer (2003: 118) recommends ‘Our subjective feelings can seem to be a much better clue to the ‘truth’ than what we are more objectively hearing or seeing’. However, there seems to be a kind of ‘insecurity’ among early years academics with regard to the value of subjectivity in researching young children. I knew this involves an ethics debate – the interest of the researcher versus the right of the child. This also ignites conflicts between responsibility as a researcher and responsibility as a professional. This is also about relationships or power-sharing between the researcher and participants – can the researcher have the right to report his/her observations straightforwardly to participants? Or more importantly, does the researcher feel right in reporting to participants in order to solve what he/she regards as a problem? These are all difficult questions, which reflect the complexity of research with children.

## **Conclusion**

The role of the researcher involved in ethnography is a complex one. Owing to the comparative nature of my research, cultures played a big part in facilitating the researcher in performing her/his role. The common ground shared between the Chinese and English settings is that engagement of self was involved in the researcher’s relationships with research participants. My strong feeling is that the ethnographic research demanded the researcher’s emotions, empathy, and sensitivity to participants in order to explore in depth the subjective nature of ethnographic inquiry. My experience tells me that I, as a researcher confined by academic or professional regulations, principles and standards, encountered immense emotional involvement in the process of the research whilst the need and attempt to ‘hide’ or ‘undermine’ the existence of emotions especially in reporting findings can be unavoidable. The diversity of voices thundering in the specific field of research gives an inexperienced researcher opportunities to express his/her emotional feelings or subjective experiences whilst a stronger stance building on professional experience and academic capital could help him/her in making these invaluable subjective experiences more visible to the academic world.

## References

- Aubrey C., David T., Godfrey R. and Thompson L. (2000), *Early Childhood Educational Research: Issues in methodology and ethics*. London and New York, Routledge Falmer.
- Beach D. (2006), *Artistic representation and research writing*. In G. Troman, B. Jeffrey B. and Beach D. (Eds.), *Researching Educational Policy: Ethnographic Experiences*. London, the Tufnell Press.
- Breidenstein G. (2007), *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form*. "Ethnography and Education", 2 (1).
- British Educational Research Association (BERA) (2004), *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*, BERA: PDF file. In <http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/ETHICA1.PDF?PHPSESSID=ed346d02a2c1d3835ccb360cf1a0635b> (accessed on 12<sup>th</sup> July 2008).
- Elfer P. (2003), *Observation matters*. In L. Abbott and A. Langston (Eds.), *Birth to Three Matters*. Maidenhead, Open University Press.
- Grayling A. G. (2001), *The Meanings of Things*. London, Phoenix.
- Hargreaves A. (1985), *The Micro-Macro Problem in the Sociology of Education*. In R.G. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. East Sussex and Philadelphia, The Falmer Press.
- Kwon Y. I. (2002), *Changing curriculum for early childhood education in England*. "Early Childhood Research & Practice", 4 (2).
- Rolfe S.A. (2001), *Direct observation*. In G. MacNaughton, S.A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice*. Maidenhead, Open University Press.
- Smith J. (2007), *Getting emotional over class concerns: reflecting on fieldwork and the pursuit of ethical practice by a fledging school ethnographer*. "Ethnography and Education", 2(2).
- Tang F. L. (unpublished PhD thesis) (2008), *A Comparative Ethnographic Case Study of the Early Years Curriculum in Chinese and English Settings*. Roehampton University, PhD thesis.
- Troman G. (2006), *No entry signs: educational change and some problems encountered in negotiating entry to educational settings*. In G. Troman, B. Jeffrey, and D. Beach (Eds.), *Researching Educational Policy: Ethnographic Experiences*. London, the Tufnell Press.
- Woods P. (1996), *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London and New York, Routledge.
- Xiao Q. Zh. (2001), *Filial Piety and Chinese Culture*. Beijing, People's Press.
- Zhang D. N. and Fang K. L. (2004), *General Theory on Chinese Culture*. Beijing, Beijing Normal University Press.

Maria Szczepska-Pustkowska

Uniwersytet Gdański

pedmsp@ug.edu.pl

## ***Sto języków dziecka: wczesna edukacja z inspiracji myślą pedagogiczną Lorisa Malaguzzi***

### **Summary**

#### ***The hundred languages of the child: early childhood education inspired by Loris Malaguzzi's pedagogical thinking***

Reaching so deeply into the past, the school has been criticized for incomplete and incorrect implementation of its basic functions. This was done from conservative, liberal and radical points of view. Conservative criticism concentrated its attack on a school, focusing primarily on the fact that the transmission of culture does not provide students with training that meets the requirements of modern civilization. Liberal criticism focused on unmasking the anti-humanitarian nature of the school: the purpose of their actions has been the protection of children's rights and education efforts to create a welcoming development of an individual. Finally - radical criticism showed a school as an institution possessing a potent tool of symbolic violence and political and cultural marginalization. It was pointed out that the current school relationship reflects the attitudes and practices typical of an oppressive society. Therefore, it becomes an institution in which to carry out acts of violence on the identity of individuals and groups, and it deprives them of their voice in the social discourse, pushing them into the culture of silence. As a result, the school severely limits or even blocks the chances of development of individuals, specific groups, social classes and even society in general. For these (and many other) reasons, the school is increasingly treated as an island of extreme artificiality and a product, which is judged to have its imminent and inevitable end in the junkyard of history. At the same time, it should be remembered that even the most radical opposition to the school is sometimes an important starting point for the exploration of alternatives. The reflections in this paper were inspired by the philosophy of education of Loris Malaguzzi - Italian teacher, author and founder of alternative institutions for preschool children in Reggio Emilia in Northern Italy.

**Słowa kluczowe:** krytyka współczesnej szkoły, wczesna edukacja, filozofia Reggio Emilia, Loris Malaguzzi

**Keywords:** criticism of modern schools, early childhood education, philosophy of Reggio Emilia, Loris Malaguzzi

*Dziecko jest sumą stu... Wyraża siebie w stu językach, ma sto rąk, sto myśli, sto sposobów wyrażania tych myśli w zabawie i wystawianiu się. Sto, zawsze sto sposobów słuchania, podziwiania, kochania; sto radości ze śpiewu, sposobów rozumienia, sto światów do odkrycia sto światów do wymyślenia, sto światów do wymarzenia. Dziecko mówi stu językami (i używa stu, albo i stu więcej). Ale ONI kradną mu dziewięćdziesiąt dziewięć szkola i społeczeństwo/kultura oddzielają głowę od reszty ciała. ONI mówią dziecku jak myśleć bez rąk, pracować bez użycia głowy, by słuchać i nie mówić, rozumieć bez radości, a kochać i dziwić się tylko w Święta Wielkanocy i Bożego Narodzenia. ONI mówią dziecku, że praca*

*i zabawa, rzeczywistość i fantazja, nauka i wyobraźnia, niebo i ziemia, rozum i marzenie są rzeczami, które są od siebie oddzielone. I przez to wpajają przekonanie, że nie ma stu, nie ma miejsca na „sto”. DZIECKO odpowiada: MOWY NIE MA! STO TAM JEST!*

(L. Malaguzzi 1998)

Znakomity amerykański pisarz Mark Twain powtarzał ironicznie, że nigdy nie dopuścił, by szkoła przeszkodziła mu w samodzielnym kształceniu się. Jak głęboko bowiem sięgnąć w przeszłość, szkołę atakowano za niepełną i nieprawidłową realizację podstawowych funkcji (Kwieciński 1988: 37). Czyniono to zarówno z pozycji konserwatywnych, jak i liberalnych czy radykalnych (Szkudlarek 1993: 27-28).

Krytyka konserwatywna swój atak na szkołę koncentrowała przede wszystkim na tym, że dokonując transmisji kultury, nie zapewnia uczniom kształcenia spełniającego wymagania współczesnej cywilizacji. Podstawowym celem liberalnej krytyki szkoły, skupionej na demaskacji jej antyhumanitarnego charakteru, stała się natomiast ochrona praw dziecka i próby tworzenia edukacji przyjaznej jego rozwojowi indywidualnemu. Krytyka szkoły prowadzona z pozycji radykalnych ukazywała ją wreszcie jako instytucję dysponującą silnym aparatem przemocy symbolicznej (jawnej i ukrytej) oraz związanej z tym marginalizacji – politycznej i kulturowej. Wskazywano, że obecne w szkole relacje odzwierciedlają nastawienia i praktyki typowe dla społeczeństwa opresywnego. Sprawia to, że staje się ona instytucją, w której dokonują się akty gwałtu na tożsamości jednostek i grup, i która pozbawia je głosu w społecznym dyskursie, spychając w kulturę ciszy (Freire 2000). W rezultacie szkoła poważnie ogranicza czy wręcz blokuje szanse rozwoju jednostek, określonych grup, klas społecznych a nawet społeczeństwa w ogóle.

W szkole „(...) coś najwyraźniej szwankuje. Nawet przy szalonym wzroście nakładów na kształcenie szkoły na całym świecie nie są w stanie wykształcić (...) dzieci, które miałyby wiedzę ogólną, kierowały się zasadami etycznymi, odznaczały się głodem wiedzy, były elokwentne, kreatywne, zdyscyplinowane” (Honoré 2011: 124). Oferują one uczniom jedynie fałszywe obietnice, które prowadzą do tego, iż myślą oni nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, łatwość wypowiadania się ze zdolnością do powiedzenia czegoś nowego itd. (Illich 1976: 29).

Dzisiejszej szkole zarzuca się przede wszystkim, że nie uczy we „właściwy sposób”, a oferowany przez nią poziom edukacji jest coraz niższy. Wytyka się obecny w niej autokratyzm, werbalizm, encyklopedyzm, autorytaryzm i pasywizm (Kozielecki 1987: 7-9) oraz kardynalny grzech braku (twórczego) myślenia, jak również to, że żywy ruch umysłowy, możliwość przeżywania tajemnic poznawczych, poszukiwanie i odkrywanie zastąpiła ona rutyną, a po ostatnich reformach – „kuciem pod testy”. Nie chodzi w niej już o to, by uczeń myślał, rozumiał i wiedział, lecz aby spełniał (testowe) oczekiwania. Używa się w stosunku do niej nośnej metafory *maszyny*, „która wchłaniając pojedyncze sztuki przy wejściu, przesuwa je z piętra na piętro aż ku wyjściu, wyrzucając te, których nie udało się kształtować zgodnie z programem i według wyznaczonej miary” (Gloton, Clero 1976: 88) oraz *taśmy transmisyjnej*, która mechanicznie dostarcza uczniom gotowych informacji do przyswojenia, tak jak w procesie przemysłowym dostarcza się kolejne składniki służące produkcji określonych towarów (Czerepaniak-Walczak 2011: 4). Co ciekawe, równocześnie wskazuje się, iż ten powszechnie obecny „industrialny” model szkoły cechuje nie tylko brak demokratyzmu, lecz także niedostosowanie do potrzeb rynku (Dudzikowa 1997: 12).

Tak pomyślana szkoła pielęgnuje przedmiotowe traktowanie uczniów (i nauczycieli), pozbawiające ich pełnomocności (Puślecki 2002) i możliwości autonomicznego rozwoju (Śliwerski 2006: 12-17). Stąd też postrzegana jest jako instytucja totalna, która stawia ideologię przed nauką. Jej celem jest przymusowe przekształcanie osobowości ucznia tak, by z własnej woli poddał się oczekiwaniom i wymogom ładu społecznego (Meighan 1993: 72).

Nic dziwnego, że w obliczu tych i wielu innych zarzutów w środowiskach radykalnych szkołę traktuje się jako wyspę skrajnej sztuczności (Śnieżyński 2003) oraz twór, któremu sądzony jest rychły i nieunikniony kres na złomowisku historii (Illich 1094). Trzeba jednak pamiętać, że nawet najbardziej radykalna niezgoda na szkołę zastaną bywa kapitalnym punktem wyjścia do poszukiwań rozwiązań alternatywnych.

Refleksje zawarte w niniejszym tekście zostały zainspirowane filozofią edukacji włoskiego pedagoga Loris Malaguzzi, twórcy i założyciela alternatywnych placówek dla najmłodszych w Reggio Emilia w Północnych Włoszech.

### **Reggio Emilia – alternatywna wizja wczesnej edukacji**

W tradycji europejskiej nie brakuje interesujących alternatywnych idei i rozwiązań praktycznych w zakresie wczesnej edukacji, które próbują przełamywać wspomniane słabości i braki w organizacji i sposobach pracy przedszkoli/ szkół, że przywołam tu choćby najlepiej znane i poznane szkoły waldorfskie, montessoriańskie czy freinetowskie.

Jedną z idei, zyskujących coraz większe uznanie na świecie, choć niestety mało znaną w Polsce, jest włoska idea *Reggio Emilia*, obejmująca edukację dzieci w młodszym wieku przedszkolnym i przedszkolnym. Jej podstawy zakorzenione zostały w myśli konstruktywistycznej J. Piageta, L. Wygotskiego, J. Brunera i innych. Podejście Reggio Emilia cennie jest jako ważna alternatywa wobec edukacji tradycyjnej (Śliwerski 1992: 9) i istotne źródło inspiracji dla reform w przestrzeni instytucji edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Za inicjatora i twórcę Reggio Emilia uważa się włoskiego pedagoga i psychologa Loris Malaguzzi – charyzmatycznego przekształcającego reformatora społecznego (Zwiernik 1996: 14) czy, jak określa to H. A. Giroux, transformatywnego intelektualistę (Giroux 1993: 123). Malaguzzi był uczniem i badaczem oraz społecznikiem i aktywistą, dla którego ważną sferę działania stanowiła nie tylko szkoła, lecz także wspólnota, w której żył i pracował. Punktem wyjścia dla swojej działalności i namysłu pedagogicznego uczynił ideę pracy kolektywnej/ wspólnotowej na rzecz lepszego świata, co jak się wydaje silnie wpisane jest w jego indywidualne losy oraz historię Europy i Włoch okresu po II wojnie światowej.

### **Nieco historii**

Loris Malaguzzi urodził się w Corregio w 1920 roku. Dorastał w faszystowskich Włoszech; przeżył także sześć lat II wojny światowej, która pochłonęła jego młodość. W 1939 r. zapisał się na Uniwersytet w Urbino, na którym w czasie wojny ukończył pedagogikę. W 1946 r. podjął studia psychologiczne we włoskim Narodowym Centrum Badań w Rzymie.

Historia idei Reggio Emilia zaczęła się w 1945 r. w małym miasteczku o nazwie Villa Cella w północnych Włoszech. W powojennym chaosie politycznym i gospodarczym mieszkańcy tej niewielkiej miejscowości postanowili odbudować przedszkole i szkołę.

Zebrał kamień, piasek i drewno i rozpoczęli prace budowlane. Malaguzzi, który wrócił właśnie do zburzonego rodzinnego miasta, usłyszał o tej niezwyklej inicjatywie obywatelskiej i pojechał, by się jej przyjrzeć. Zapoczątkowało to jego „przygodę” edukacyjną z Reggio Emilia, bo jak się okazało z miejscem tym związał się na całe życie.

Pierwsze przedszkole, które powstało w 1945 r., zostało sfinansowane ze sprzedaży niemieckiego czołgu, dwóch pojazdów wojskowych oraz dziewięciu koni. Malaguzzi wspominał później, że było to wielkie zwycięstwo mieszkanki Villa Cella. To kobiety podjęły decyzję o jego budowie (zamiast teatru) oraz o sposobie jego sfinansowania. Pragnęły pracować i potrzebowały instytucji, która wyręczyłaby je w opiece nad dziećmi. Chciały dla nich jednak placówki świeckiej, która odciąłaby się od nieodległej jeszcze faszystowskiej przeszłości Włoch.

Z czasem pierwotny ruch kooperatywy rodzicielskiej przerodził się w dobrze funkcjonujący system prowadzony przez miasto, który służy dziś przykładem nie tylko w całych Włoszech, lecz także w Europie, a ostatnio także w Azji, Australii, Ameryce Północnej i innych częściach świata. Szwedzki Instytut Reggio w Sztokholmie jest znany jako poważne źródło innowacji i refleksji w zakresie wczesnej edukacji (Dahlberg, Moss, Pence 1999).

W 1950 r., po ukończeniu studiów psychologicznych, Malaguzzi stworzył kolejną instytucję służącą wspólnie Reggio, miejską poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w której pracował przez ponad 20 lat. Podjął też współpracę z nauczycielami wczesnej edukacji, co związało go na dobre z poszukiwaniami w tym właśnie obszarze edukacyjnym. Będąc osobą znaną ze swoich osiągnięć naukowych i organizacyjnych, podjął się roli konsultanta włoskiego Ministerstwa Edukacji ds. wczesnej edukacji. Był redaktorem i wydawcą pisma *Zerosei i Bambini* oraz autorem licznych publikacji. Był także *spiritus movens* powstałej w Reggio Emilia instytucji pod nazwą *Gruppo Nazionale Nidi – Infanzia*, która zajęła się upowszechnianiem w świecie wypracowanej przez niego i jego współpracowników idei wczesnej edukacji. Loris Malaguzzi zmarł nagle na atak serca w swoim domu w Reggio Emilia 30 stycznia 1994 roku<sup>1</sup>.

### Kilka uwag ogólnych

Programy w Reggio są skoncentrowane wokół rodziny. Są przeznaczone dla dzieci najmłodszych, przyznają pierwszeństwo dzieciom niepełnosprawnym oraz tym ze środowisk potrzebujących wsparcia socjalnego. Propozycja Reggio Emilia budowana jest z jednej strony na spójnej, choć idealistycznej wizji przebudowy społeczeństwa, z drugiej zaś – na konstruktywistycznie zakorzenionym przeświadczeniu, że przebudowa ta jest możliwa dzięki wsparciu udzielonemu dzieciom w pełnej realizacji ich potencjału rozwojowego. Celem podjętych wysiłków była zmiana kultury dzieciństwa, co w praktyce miało oznaczać zaspokojenie naturalnej ciekawości dzieci i stworzenie im możliwości wypowiedzenia własnych opinii. *Nasz model jest niczym dziurawy statek: ciągle nabiera wody a my musimy ją wylewać. To oznacza stały wysiłek. (...) Żyjemy w bez przerwy zmieniającym się świecie, dlatego również w pedagogice potrzebujemy porównań, konfrontacji, dyskusji – mówił Malaguzzi w jednym z wywiadów udzielonych Lelli Gandini (Malaguzzi 1993; Edwards, Gandini, Foreman 1998).*

<sup>1</sup> [www.scholastic.com/teachers/article/pioneers-our-field-loris-malaguzzi-founder-reggio-emilia-approach](http://www.scholastic.com/teachers/article/pioneers-our-field-loris-malaguzzi-founder-reggio-emilia-approach)

Podstawowe założenie Reggio Emilia wskazuje, że w pełni stała i niezmienna koncepcja przedszkola nie istnieje. Pedagogika Reggio nie stanowi więc formalnego modelu edukacji, jak na przykład szkoły waldorfskie czy szkoły montessoriańskie, w których obowiązują dobrze zdefiniowane metody, standardy i certyfikaty obejmujące nauczycieli czy procesy akredytacji. Nie jest ona modelem gotowym do wykorzystania, lecz podlega stałym zmianom w zależności od potrzeb i spostrzeżeń, dlatego też bywa ona określana terminem *pedagogika jako projekt*. Daje się także opisać jako intensywny dialog między dorosłymi (nauczycielami i rodzicami) a dziećmi. Tak też postrzegają ją edukatorzy pracujący w Reggio Emilia. Mówią, że zmieniające się doświadczenia (dzieci i dorosłych) traktowane jako ważny punkt inspirujący do dialogu, inicjowania nowych pomysłów i zdobywania doświadczeń (*esperienza regiana*) stanowią znak szczególny owej pedagogiki, podstawą której jest nowy obraz dziecka (pełnego podmiotu) inteligentnego, bogatego, kompetentnego i kreatywnego. Nauczyciele, którzy są otwarci na nową wiedzę i zmiany i dla których dobro dzieci jest zawsze punktem wyjścia i celem dojścia, często określają ideę Reggio jako *pedagogikę stawiania się i pedagogikę słuchania*.

Otwartość na poszukiwanie nowych rozwiązań, na zmiany, na eksperymentowanie nie oznacza wszakże, że w pracy w placówkach Reggio odbywa się w sposób przypadkowy i bez przygotowania. Niektóre założenia modelu (jak np. koncepcja człowieka/ dziecka oraz cele ogólne) pozostają niezmiennie. Filozofia Reggio Emilia wyrasta z następujących założeń ogólnych:

- Dzieci muszą posiadać kontrolę nad kierunkiem, w jakim zmierza ich nauczanie – uczenie się.
- Dzieci powinny mieć możliwość uczenia się przez doświadczanie, w którym ważną rolę odgrywa dotyk, ruch, słuch i słuchanie oraz oglądanie.
- Dzieci pozostają w relacjach z innymi (dziećmi i dorosłymi), środowiskiem fizycznym, społecznym itp. i są gotowe do ich badania.
- Dzieciom powinno się zapewnić nieograniczone sposoby i możliwości wyrażania/ ekspresji.

W centrum filozofii Reggio Emilia usytuowano naturalny rozwój dziecka oraz bliskie relacje, które dzieli ono w środowisku (i ze środowiskiem). W programach wczesnej edukacji, które w udany sposób zaadoptowały tę filozofię na swoje potrzeby, akcentuje się przede wszystkim znaczenie nowego wizerunku dziecka oraz szacunku, jakim się je otacza w przedszkolu.

Dla podejścia Reggio charakterystyczne są następujące elementy:

- nowy wizerunek dziecka i program skoncentrowany na dziecku (*progettazione*),
- nauczyciele jako badacze, uczący się i dokumentaliści,
- środowisko klasy/ szkoły jako tzw. „trzeci nauczyciel”,
- współpraca z domem rodzinnym i środowiskiem społecznym.

Przyjrzymy się im w kolejnych częściach niniejszego tekstu.

## Nowy wizerunek dziecka

Loris Malaguzzi swoimi poszukiwaniami sięgał do społecznego konstrukttywizmu, do myśli J. Deweya, J. Piageta, J. Brunera, H. Gardnera, L. Wygotskiego i innych. Koncentrując się na okresie niemowlęcym i przedszkolnym, odrzucił jednak Piagetowskie



stadia rozwoju, które uznał za zbyt ograniczające. Akcentował natomiast wizerunek dziecka stworzony przez Wygotskiego, ukazujący je jako aktywne w procesie konstruowania wiedzy (Filipiak 2011:47). W rezultacie nakreślił nowy wizerunek dziecka: od urodzenia społecznego, silnego i kompetentnego, bogatego w potencjał (rozwojowy), inteligentnego, pełnego ciekawości i zdziwienia światem. Bogate dziecko, jak wyjaśniał, wytwarza kolejne bogactwa (*The Reggio Emilia Approach to Early Years Education* 2006). Wskazywał, że dziecko w swoich poszukiwaniach gnane jest ciekawością i wyobraźnią. Lubuje się możliwością odpowiedzialności za własne uczenie się. Obdarzone jest niebywałą potrzebą kochania i bycia kochanym; słuchania i bycia słyszonym. Wszystkie wspomniane potencje, które tkwią w dziecku, mają zasadnicze znaczenie dla idei Reggio, która upatruje w nim aktywnego autora własnego rozwoju. Uzależnione jest ono od naturalnych, dynamicznych, nieodwracalnych sił tkwiących w nim samym i otwierających je na uczenie się i wzrost kompetencji (Malaguzzi 1994).

Dziecko jest tu wartością samą w sobie i posiada swoje prawa: osobiste, cywilne/obywatelskie i społeczne. Prawa te Malaguzzi odnosi do własnych doświadczeń dziecka, jego tożsamości, niezależności, wyobraźni (i jej wytworów), umiejętności, relacji i interakcji z rówieśnikami i dorosłymi oraz z ideami i z przedmiotami. Prawa te przypisywane są wszystkim dzieciom bez wyjątku, a Malaguzzi mówi z przekonaniem, że tam, gdzie rodzi się dziecko, tam rodzi się obywatel (Malaguzzi 1998).

Podejście Reggio Emilia zakłada, że tak postrzegane dziecko zdolne jest wpływać na zmiany w systemach, w których bierze udział i w ten sposób staje się ono „twórcą kultury, wartości i praw” (Rinaldi 2001: 51). Nauczyciele starają się budować i podtrzymywać w dzieciach ten obraz, wspierając je w ten sposób w próbach samodzielnego badania i poznawania świata. Dzięki temu rosną kompetencje najmłodszych do symbolicznego wyrażania własnych idei/teorii i uczuć. Dzieci używają w tym celu wielu języków, które stale poddają próbom, mieszają i łączą ze sobą.

Malaguzzi mówił poetycko, że „dziecko jest sumą stu” (Malaguzzi 1998). Miał na myśli symboliczne sposoby wypowiedzi, po które sięgają najmłodszy, by wyrazić własne reprezentacje świata. Wśród nich wymieniał rysowanie i malowanie oraz rzeźbienie, pisanie, ruch i dramę, muzykę itp. W ten sposób nie tylko akcentował wagę nieskończonej liczby dziecięcych dróg wypowiedzi, lecz także przypominał nauczycielom, że zbyt wąsko zakrojone *curriculum* prowadzi do zaniedbania całego szeregu nierozpoznanych zdolności dziecka.

Dzieci rozpracowując różnorodne problemy i idee, są zachęcane do wyrażania/ przedstawiania ich rozumienia z użyciem wielu różnych reprezentacji, a kiedy ich myślenie się zmienia, zachęcane są do ponownego ich przemyślenia i zastanowienia nad tym, czy nie wymagają one modyfikacji. Zachęca się uczniów także, by próbowali swoich sił, używając różnych dostępnych środków wyrazu, przede wszystkim zaś symbolicznego języka sztuki, który w szczególnie bogaty i zróżnicowany sposób pozwala im wyrazić własne odkrycia i sposoby rozumienia. Warto zauważyć, że sztuki plastyczne traktuje się tu jako ważne narzędzie rozwoju kognitywnego, językowego i społecznego dziecka. Prezentacje dziecięcych pojęć i hipotez z użyciem wielorakich form, jak druk, konstrukcja, drama, muzyka, kukielkarstwo, teatr cieni itp. postrzegane są jako zasadnicze dla (z)rozumienia przez dzieci gromadzonych przez nie doświadczeń (*The Reggio Emilia Approach...* 2006: 9-10).

W procesie poznawania, rozwiązywania problemów, uczenia się dzieci nie są pozostawiane same sobie. Nauczyciele podążają za dziecięcymi zainteresowaniami, dzięki czemu

nauczanie i uczenie się przybierają tu postać żywego, negocjowalnego procesu, który wyłania się (staje się) w relacjach między dorosłymi i dziećmi. Wymaga to wiele czasu oraz systematycznych analiz i permanentnego namysłu nad relacjami dziecko–dorosły.

W podejściu Reggio Emilia podstawę działań pedagogicznych stanowi uznanie samodzielności jednostki. *Dzisiaj dominuje pogląd, że dziecko potrzebuje stałego przewodnictwa dorosłych i nakładów z ich strony, żeby mogło osiągnąć standardy ustalone przez samych dorosłych. (...) Uważamy, że udział dorosłych powinien być ograniczony do minimum, tak żeby dzieci mogły same budować swoją wiedzę i pozytywne relacje* (Honoré 2011: 67). Zgodnie z powyższą deklaracją przedszkola Reggio nie uczą czytać, pisać ani liczyć. Nie mają także ustalonego programu. Dziecko traktowane jest w nich jako aktywny badacz, a szczególną rolę przypisuje się jego samodzielnej pracy (badawczej), która odbywa się dzięki realizowanym przez uczniów projektom. Są one inicjowane przez obserwację, doświadczenia, rozmowy, przeżycia i własne zainteresowania dzieci. Impuls dla nowego projektu może pochodzić zarówno od dziecka, jak i dorosłego. Określony temat może przybrać postać projektu pod warunkiem, że ciekawość dziecka napotyka odpowiedni materiał w odpowiednim czasie. Dziecięca aktywność potrzebuje wówczas przestrzeni i czasu (nie ma tu pośpiechu, by skończyć dany projekt, ponieważ rozkład zajęć ustala się na bieżąco). Rola dorosłych (nauczycieli i rodziców) w projekcie ogranicza się jednak do towarzyszenia dzieciom w rozmowie, do ich obserwacji, drobiazgowej dokumentacji ich działań oraz inicjowania sytuacji sprzyjających powstawaniu kolejnych impulsów.

A oto przykładowy opis dwóch projektów realizowanych przez dzieci w przedszkolu w Prampolini. Pierwszy z nich jest właśnie w fazie finalnej; drugi w fazie początkowej.

#### Projekt I:

*Na drugim piętrze grupa cztero- i pięcioletków kończy projekt na temat wody, którym się zajęli, kiedy jedno z dzieci zwiedziło pobliski akwedukt i wróciło z wycieczki z mnóstwem pytań. Przez sześć miesięcy dzieci chodziły nad okoliczne rzeki, kanały i rowy irygacyjne, badały, jak zmienia się kolor, głębokość, ruch wody, potem rozmawiały o tym, jak woda kształtuje nasze życie. Żeby wyjaśnić innym grupom swoje odkrycia, dzieci porobiły kilkadziesiąt fotografii. Zjawiam się w momencie, kiedy dwaj chłopcy umieszczają zdjęcia w komputerze. Chłopiec i dziewczynka za pomocą klocków rekonstruują z pamięci, jak statek przepływał przez śluzę trzydzieści kilometrów stąd. „Gdzie był motor, który otwierał wrota?” – pyta nauczyciel. Dzieci zastanawiają się przez chwilę. „Był schowany w ścianach – mówi chłopiec – zrobionych z betonu”. Tu wywiązuje się ożywiona dyskusja, w jaki sposób woda może działać na silnik i jaki wpływ mogą mieć na wodę spaliny silnika* (Honoré 2011: 67).

#### Projekt II:

*Dzieciaki postanowiły, że trzeba fontannie w ogrodzie przywrócić głos, bo ucichła podczas ostrej zimy. Pięcioro czterolatek tłoczy się wokół niskiego stołu uginającego się pod ciężarem różnych przedmiotów: kafelków, kamieni, kawałków drewna, guzików, muszelek, najrozmaitszych rodzajów papieru. Jest tam też aparatura nagłaśniająca z mikrofonem. „Projekt dopiero powstaje, więc na razie nie wiemy, co chcemy dokumentować i czego się nauczyć” – mówi Alessandro, nauczyciel. „Nie narzucamy dzieciom niczego, wolimy zostawić im pole do eksperymentów i zobaczyć, jak zechcą podejść do tematu”.*

*Dzieci szukają materiałów, które odtworzą dźwięk wody spływającej strużką z fontanny. Lorenzo szeleści kawałkiem bibułki. „To jest bardziej jak deszcz” – mówi. Claudia obok*

kiwa głową. Przeciąga kawałkiem drutu po wysuszonym kaczanie kukurydzy. „To też nie to” – stwierdza.

Dario (...) chwyta mikrofon. „Kiedy jest wiatr, to brzmi tak” – mówi dmuchając w mikrofon. Potem cmoka językiem, wydając dźwięk do złudzenia przypominający kapiącą wodę. Inne dzieci klaszczą i wybuchają śmiechem.

Alessandro daje dzieciom wolną rękę, ale od czasu do czasu dyskretnie im podpowiada. Wskazuje plastikową butelkę wypełnioną piaskiem. „Jaki dźwięk wydaje ta butelka?” – pyta. Claudia podnosi butelkę do góry i potrząsa nią. „Bardziej jak wiatr, jak wiatr, który słychać za moim domem” – mówi. Dario potrząsa butelką jeszcze mocniej. „A teraz jak burza”.

Alessandro jest zadowolony. „Mam nadzieję, że odkryją muzykę i świat dźwięków, a to zaprowadzi nas do rozmów o zmysłach. Ale zobaczymy, co powie im wyobraźnia” – mówi. „Zdumiewające rzeczy dzieją się, kiedy pozwoli się dzieciom, żeby kierowały się instynktem” (Honoré 2011: 71-72).

Dziecięce projekty mogą mieć postać krótkoterminową (trwają zwykle tydzień), lub długoterminową (zabierają zwykle parę miesięcy lub nawet cały rok szkolny); zawsze jednak są to prace grupowe (w małych lub większych grupach), ponieważ stale pamięta się tu o niezwykle ważnej dla tego podejścia kategorii relacji. Uważa się nawet, że można mówić o *edukacji opartej na relacjach*, w której należy skupić się na każdym dziecku pozostającym w relacjach z innymi i zastanowić się, w jaki sposób można wzmocnić i wspierać jego wzajemne relacje z dziećmi, rodziną, nauczycielami, społeczeństwem czy środowiskiem (Malaguzzi 1993: 9-12). Chociaż więc nauczyciele rozwijają stopniowo uczniowskie umiejętności czytania i pisania, to nie koncentrują się na nich w szczególny sposób, przypisując większe znaczenie umiejętności komunikowania się dzieci w relacjach z innymi.

Długoterminowe projekty o otwartym zakończeniu uważa się za prawdziwe „wehikuły” wspólnej pracy. Praca w projektach wypełniona jest badaniem, rejestrowaniem wyników badania, budowaniem i sprawdzaniem hipotez, okazjami do zapytywania i poszukiwania odpowiedzi, ale także zabawą. Pod tym kątem starannie przygotowuje się środowisko klasy/ szkoły, by zaoferować dzieciom jak najlepsze okazje (edukacyjne) do realizacji zaplanowanych działań.

- Projekty skoncentrowane są na dzieciach; podążają za ich zainteresowaniami i są tak zaplanowane, by umożliwić im cykliczne powroty do tych samych problemów, w celu ponownego ich przemyślenia, przewartościowania ich wyników i ewentualnych modyfikacji.
- Dzięki projektom nauczyciele mają okazję wspierać uczniów w podejmowaniu decyzji na temat kierunku prowadzonych poszukiwań, sposobów, przy pomocy których grupa będzie prowadziła swoje badania nad wybranym tematem oraz najbardziej odpowiedniego medium, dzięki któremu będzie mogła zademonstrować uzyskane wyniki.
- Projekty stają się też okazją do nabywania przez uczniów umiejętności czytania, pisanie, liczenia i innych sprawności dominujących w nauczaniu tradycyjnym.

Celem Reggio jest wychowanie dzieci, które myślą samodzielnie, marzą, bawią się, snują refleksje i uczą się zachowań społecznych. Dzieci są tu „bohaterami” atakującymi problemy w prowadzonych zespołowo pracach badawczych i realizowanych projektach, w których łączą entuzjazm i zabawę z poważną pracą. W ten sposób urzeczywistnia się jedna z głównych zasad Malaguzziego, która mówi, by „nie robić niczego, co nie daje radości” (Malaguzzi 1993: 9-12).

## Nauczyciele jako badacze, uczący się i dokumentaliści

Już poprzednia część tekstu pozwala dostrzec, że wizerunek nauczyciela w filozofii Reggio Emilia odbiega od standardowego obrazu nauczyciela wczesnej edukacji. Rola nauczyciela w Reggio Emilia jest złożona. Nauczyciel jest tu bowiem badaczem, diagnostą i dokumentalistą. Pełni też rolę facylitatora, mediatora, negocjatora, organizatora środowiska uczenia się (dostarczającego dzieciom bogatych i zróżnicowanych okazji do samodzielnego, choć wspólnego z innymi dziećmi uczenia się). Powinien być nade wszystko wrażliwym na osiągnięcia dziecka dorosłym i ekspertem skupionym na dzieciach, ich zainteresowaniach oraz stawianych przez nie pytaniach. Nie wystarczy, by z boku obserwował dziecięce wysiłki, zmierzające do poznania i zrozumienia świata. Nauczyciel jako partner dziecka musi być „wewnątrz” sytuacji uczenia się. Dlatego też jest *współuczącym się z dzieckiem (co-learner)* i *współpracownikiem dziecka (co-worker)*, nie zaś jego *lepiej wiedzującym* instruktorem (Hewett 2001: 95-100).

Role, jakie pełni, dają się przedstawić następująco:

- Nauczyciel jest badaczem (*researcher*) i diagnostą zarazem. Bada i monitoruje procesy mające miejsce w klasie szkolnej, jak również proces uczenia się i rozwoju ucznia. W tym celu stara się poznać każde dziecko, z którym pracuje, „wysłuchując” się w nie uważnie (mówi się tu nawet o *pedagogice sluchania*) i na tej podstawie (s)tworzyć atmosferę (zaufania), w której dziecięce uczenie się będzie możliwe. Nauczyciel powinien być przy tym zaangażowany nie tylko w refleksję nad uczeniem się uczniów, lecz także nad własnym nauczaniem i uczeniem się.
- Nauczyciel jest facylitatorem, który ma stymulować, pobudzać, prowokować i inspirować uczniów do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów (nie wyręczać dziecka w czynnościach, które może ono pokonać samo, stając twarzą w twarz z problemem). Jest dla dzieci *współbadaczem (co-investigator)* lub też służy im jako „narzędzie”, po które sięgają wówczas, gdy go potrzebują (może być dla nich przewodnikiem, udzielić porad i ekspertyz, dostarczyć wskazówek, służyć radą w doborze materiałów i metod pracy itp.).
- Nauczyciel jest mediatorem, dzięki któremu dzieci nabywają świadomość ważności własnej aktywności. Można powiedzieć, że mediuje między tym, co dziecko już wie, umie i potrafi a tym, czego nie potrafi jeszcze wykonać samodzielnie.
- Nauczyciel jest mentorem w stosunku do innych nauczycieli w szkole, z którymi współpracuje.
- Nauczyciel jest wreszcie dokumentalistą, który nie tylko uważnie słucha i obserwuje, lecz przede wszystkim dokumentuje dziecięcą pracę, postępy oraz wzrost więzi wspólnotowych w klasie (*The Reggio Emilia Approach...* 2006: 11-12).

Istotny składnik podejścia Reggio stanowi właśnie dokumentacja procesu uczenia się dziecka, która pozwala nauczycielom poznać lepiej dzieci i sam proces nauczania. Jej staranne prowadzenie i udostępnianie jest bodaj fundamentalnym zadaniem, jakie należy do nauczyciela.

Elementy dokumentacji pod postacią fotografii ukazujących prace dzieci, plastycznych wytworów przedszkolaków, zapisów z prowadzonych przez dzieci dociekań itp. widoczne są w przedszkolu w wielu miejscach. Umieszczane są na ścianach tak, by były dostępne dla dzieci i dorosłych. W Reggio mówi się, że dokumentacja czyni wyniki uczenia się widocznymi, że wzmacnia ona wizerunek dziecka, odsłaniając jego mocne strony samym dzieciom, nauczycielom i rodzicom.

Jednak, kiedy nauczyciele mówią o dokumentacji, podkreślają, że jest ona czymś więcej niż ekspozycją ilustrującą dziecięce wysiłki i osiągnięcia. Dokumentacja jest bowiem ważną procedurą, służącą ocenie i wsparciu, która ma miejsce podczas całej nauki dziecka. Jest ona jakby zapisem całej drogi, jaką na każdym etapie nauki w przedszkolu pokonuje uczeń dostrzegając i nazywając problemy, formułując hipotezy, poszukując metod badania, tworząc odpowiedzi, prezentując uzyskane przez siebie wyniki. Jest zapisem pomysłowości, innowacyjności, wyobraźni dziecka, które są przez nie wprzęgane w namysł nad światem (*The Reggio Emilia Approach...* 2006: 12-13).

Tak rozumiana dokumentacja stanowi więc istotne źródło informacji dla ucznia, rodziców i nauczycieli. W stosunku do dziecka dokumentacja pełni ważną rolę informacyjną i motywującą. Dzięki niej dzieci mają szansę pogłębienia zdobytych wiadomości przez możliwość ponownego wglądu w swoje odkrycia i wyjaśnianie ich innym. Mogą uświadomić sobie swoje silne i słabe strony, z innej perspektywy zobaczyć indywidualne i grupowe sukcesy i porażki, podjąć próbę przepracowania pewnych zagadnień, by poprawić poprzedni wynik, lub skorygować popełnione błędy itp. Pozwala budować i wzmacniać własny wizerunek jako kogoś, kto aktywnie buduje swoją wiedzę i tożsamość. Możliwość podziwiania własnej twórczości i wytworów na wystawach, zajmujących ważne miejsce w przestrzeni całego przedszkola, staje się dla dziecka źródłem satysfakcji i dumy. Dla wszystkich uczniów jest także szansą na wzajemną wymianę doświadczeń i dostrzeżenia, że różnorodność (myślenia, obrazów świata, sposobów ich ekspresji itp.) jest czymś naturalnym.

Rodzice natomiast dzięki dokumentacji otrzymują szeroką ocenę opisową na temat codziennego życia dziecka w szkole oraz postępów czynionych przez nie w nauce w ciągu całego roku. Mają także stały dostęp do *potfolio* prowadzonego przez nauczyciela indywidualnie dla każdego ucznia oraz do prezentacji i raportów z grupowych projektów, w których uczestniczyło ich dziecko. Nauczyciele prowadzą także specjalne dzienniki (*memory books*), by śledzić doświadczenia swoich najmłodszych wychowanków, którzy nie ukończyli jeszcze 3 roku życia.

Dla nauczyciela dokumentacja jest procesem dialektycznym, który nie tylko towarzyszy budowaniu wiedzy (przez każdego z uczniów osobno i przez grupy uczniów pracujących wspólnie), lecz także w pewnym sensie pozwala go interpretować. Jest więc ona podstawą refleksyjnej praktyki, prowadzącej do stałych modyfikacji, ulepszeń i innowacji w pracy klasy i szkoły. Pozwala zrozumieć, w jaki sposób uczą się uczniowie i zastanowić się nad tym, w jaki sposób wspierać ich w tym, co robią. Dla nauczycieli staje się ona także ważnym impulsem przypominającym o odpowiedzialności za własny udział w tym procesie. Edukatorzy w Reggio oraz w placówkach zainspirowanych tym podejściem w dokumentacji dostrzegają ponadto instrument demokracji.

### **Środowisko klasy/ szkoły jako „trzeci nauczyciel”**

Organizacja środowiska fizycznego odgrywa we wczesnej edukacji Reggio niezwykle ważną rolę. Jest ono prezentowane jako „trzeci nauczyciel” dziecka, dlatego w placówkach tych baczna uwagę zwraca się na to, czego środowisko uczy dzieci. Z tej przyczyny wielką wagę przykładana się do wyglądu klas i całego przedszkola, jego najbliższego otoczenia oraz tego, jakie uczucia wywołują one u dzieci.

Przedszkole Prampolini na przykład „znakomicie ilustruje wiarę Reggio, że piękno podnosi na duchu i rozpała wyobraźnię. Tereny otaczające przedszkole są uczta dla zmysłów.

Różne krzewy obsypane białym i różowym kwieciem, motyle uwijające się w ogródku ziołowym pełnym szaławii, rozmarynu, mięty, tymianku i bazylii. Okienko drewnianej chatki do obserwacji ptaków wychodzi na bezkresną równinę pól uprawnych. Ta część Włoch znana jest z mleka i sera, a także czerwonego wina Lambrusco, toteż równina usiana jest winnicami i wszędzie pasą się krowy. Obok przedszkola po stronie zwróconej ku miastu znajduje się cudny domek na drzewie ze stoliczkami, krzeselkami i nakryciami. Kiedy nie ma wiatru, można usłyszeć szmer wody wypływającej małym strumyczkiem z kamiennej fontanny w ogrodzie. Samo przedszkole jest rozkosznym ceglanym budynkiem z okiennicami i ceramicznymi dachówkami. W środku wszystkie ściany są białe a sufity wysokie. Wszędzie gdzie spojrzeć, znajduje się coś, co ma pobudzać inwencję twórczą: przebieralnia z ogromną szafą pełną kostiumów, kącik malarski ze sztalugami. Półki uginają się pod ciężarem pojemników z piórami, śrubkami, makaronem o różnych kształtach, plastikowymi haczykami, jakimś żelastwem. Jadalnia wygląda jak bistro. Małe niebieskie stoliczki ozdobione doniczkowymi roślinami, figurkami z gliny i miseczkami pełnymi włoskich orzechów. W porze lunchu z kuchni dolatuje zapach domowej *lasagne*.

Dzieci w wieku od 3 do 6 lat wyraźnie świetnie się tu czują. W ogrodzie pod treliazem jedna grupa robi figurki z gliny – trwa rozmowa, skąd bierze się ta glina i jak zmienia się jej konsystencja w zależności od temperatury. Obok zespół złożony z trzylatków dekoruje paskami miedzi i starym drutem orła zrobionego ze złomu” (Honoré 2011: 69). Jak pokazuje przywołany opis, ważne cele w planowaniu nowych przestrzeni i reorganizacji starych obejmują integrację każdej klasy z resztą szkoły, szkoły zaś z otoczeniem zewnętrznym, również jego warstwą społeczną. To ogromne znaczenie przypisywane środowisku ma swoje źródło w przekonaniu, że dzieci mogą tym lepiej kreować sensy i znaczenia otaczającego je świata, im bardziej środowisko wspiera złożoność, różnorodność, im bardziej podtrzymuje i przekształca relacje między ludźmi, im bardziej uwzględnia dziecięcy świat doświadczeń, idei i wielość dróg ich wyrażania.

Przedszkola wzorowane na Reggio (również te na Manhattanie i bez widoku na winnice i pola uprawne) są na ogół pełne różnorodnej roślinności i skąpane w naturalnym świetle. Wszystkie klasy otwierają się na wewnętrzny dziedziniec, szklane ściany w kuchniach zapewniają natomiast widok najbliższego sąsiedztwa. Wejścia do budynku przyciągają uwagę dzieci i dorosłych przez wykorzystanie luster (na ścianach, podłogach i sufitach), fotografii, dziecięcych prac zaopatrzonych w transkrypcje prowadzonych przez nie projektów i dyskusji. To samo dotyczy klas, w których wystawy projektów urozmaicone są zwykle szerokim wachlarzem przedmiotów i materiałów znalezionych przez przedszkolaków. Elementy dokumentacji dziecięcej pracy (rysunki, rzeźby itp.), zbiory różnych „skarbów” zebranych przez dzieci podczas spacerów, rozmieszczane są w taki sposób, by przyciągać wzrok i skupiać zainteresowanie zarówno dzieci jak i dorosłych.

Na każdym kroku środowisko szkoły intryguje więc, zaciekawia i informuje. Nauczyciele organizują je tak, by było ono bogate w możliwości i skłaniało/ zachęcało dzieci do podejmowania szerokich badań/ poszukiwań i rozwiązywania problemów (najczęściej w małych grupach, w których współpraca i dyskusja przeplatają się przyjemnie). Dlatego też wnętrza klas przenika atmosfera zabawowej swawoli i radości. Również pozostałe elementy środowiska szkoły stanowią przestrzeń, która często podlega rearanżacji, by zwrócić uwagę dzieci na znaczenie estetyki. Każda klasa zaopatrzona jest w przestrzenie studyjne, w formie dużego, centralnie położonego atelier oraz mniejszych mini-atelier,

przeznaczonych do pracy z dużymi lub małymi grupami. W całym budynku widoczny jest wysiłek tworzenia okazji sprzyjających dziecięcym interakcjom i uczeniu się. Centralne miejsce zajmuje w nim zwykle wewnętrzny dziedziniec. Ta wspólna przestrzeń, dostępna dla wszystkich dzieci w szkole, uwzględnia obszary przeznaczone do zabawy w role oraz stoły do pracy, na których mogą pracować wspólnie uczniowie z różnych klas. Mniejsze sale połączone są telefonami, korytarzami lub oknami. Nawet jadalnie i łazienki zaprojektowane zostały w taki sposób, by zachęcać dzieci do poszukiwań i interakcji (*The Reggio Emilia Approach...* 2006: 17-19).

### **Współpraca z domem rodzinnym i środowiskiem społecznym**

We współpracy domu i środowiska lokalnego z przedszkolem akcent położony został na dialog, dyskusję oraz pozytywną konfrontację poglądów i opinii podmiotów zaangażowanych w system edukacji najmłodszych, jak również w autentyczne w nim uczestnictwo, które polega nie tylko na udziale w wydarzeniach organizowanych przez placówkę, lecz na byciu aktywnym i zaangażowanym uczestnikiem tych wydarzeń (Fontanesi 1998).

W Reggio Emilia dzieci, nauczyciele i rodzice oraz społeczność pozostają w ścisłych interakcjach i współpracują ze sobą, tworząc wspólnotę (współ)doświadczającą. Rozwój tych więzi można ująć następująco:

- kontynuacja zasad Reggio w codziennym życiu dzieci,
- stworzenie silnej i sprawnej sieci komunikacji między domem, przedszkolem i społecznością lokalną,
- partycypacja przez włączanie (dzieci, nauczycieli, rodziców, społeczności lokalnej) w życie przedszkola;
- budowanie poczucia „własności” przedszkola przez wszystkie podmioty biorące udział w jego życiu.

Partycypacja dzieci i rodziców w życiu przedszkola zaczyna się zwykle jakiś czas wcześniej, zanim dzieci rozpoczną naukę. Służy temu wszechstronny tygodniowy program integracji, skupiony na budowaniu wizerunku dziecka jako indywidualności oraz atmosfery zaufania między dzieckiem i nauczycielem. W ciągu tego tygodnia obecność rodziców zredukowana jest stopniowo tak, by w czasie ich nieobecności dzieci czuły się bezpiecznie w nowym otoczeniu i miały poczucie „bycia u siebie”. Rodzice są ponadto zapraszani do bezpośredniego udziału w obserwacji i dokumentacji procesu uczenia się ich dziecka, kiedy tylko nauczyciele sadzą, że będzie to istotne dla lepszego poznania i zrozumienia ucznia, oraz uzupełnienia jego indywidualnego wizerunku. Spotkania, w trakcie których prezentuje się i dyskutuje dziecięce doświadczenia edukacyjne są częste i odbywają się zwykle w grupie rodziców, jako że w Reggio chętnie wykorzystuje się dynamikę grupy.

Od chwili narodzin idei Reggio Emilia do dnia dzisiejszego rodzice są ważnym, życiodajnym jej składnikiem. Postrzega się ich jako partnerów, współpracowników oraz ważną siłę wspierającą przedszkola w jego pracach na rzecz dzieci, rodziny i środowiska. Nauczyciele szanują rodziców, dostrzegając ich bezdyskusyjną rolę, jako „pierwszych nauczycieli”, w związku z czym włączają ich do realizacji wszelkich aspektów *curriculum*. Traktuje się ich także jako badaczy na poziomie refleksji naukowej, służącej modyfikacjom i innowacjom procesu edukacyjnego. Obecność rodziców w placówce, wolontariat rodzicielski na rzecz grupy, w której uczy się dziecko, czy też na rzecz całej szkoły stanowi

naturalny składnik codzienności. Oczekuje się, że będą oni aktywnie uczestniczyli w dyskusjach na temat bieżącej polityki przedszkola, planowania, niepokojów o rozwój dzieci, pracy koncepcyjnej nad *curriculum* oraz ewaluacji.

Rodzice starają się wspierać swoje dzieci we wszystkich przedsięwzięciach i wyborach, jakich dokonały. Wspierają także nauczycieli, prowadząc w roli „ekspertów” niektóre zajęcia; włączają się także - jako współbadacze - do niektórych projektów realizowanych przez dzieci. Co więcej, filozofia Reggio nie kończy się z chwilą, kiedy uczeń opuszcza klasę po zajęciach. Większość rodziców, którzy zdecydowali się kształcić swoje dzieci w tym programie, wciela obowiązujące w nim zasady w życie rodzinne.

Warto także wspomnieć, że rodzice reprezentują na poziomie całego przedszkola i określonej klasy społeczność, do której należą ich rodziny. Odpowiedzialni są za wybór władz przedszkolnych znanych pod nazwą *City-Childhood Councils*. Ich członkowie zobowiązani są do stałego uczestnictwa we wszelkich dyskusjach mających miejsce w przedszkolu dotyczących propozycji zmian w programie nauczania i polityki oświatowej. Edukacja najmłodszych postrzegana jest przez miejscową społeczność i władze municipalne w kategoriach zbiorowej odpowiedzialności, w związku z czym programy edukacyjne dla dzieci najmłodszych traktowane są jako żywa część wspólnoty. Objęto je opieką i priorytetem w zakresie finansowania (*The Reggio Emilia Approach...* 2006: 15-17).

### Parę słów zakończenia

Przedstawione podejście zostało docenione przez Jeroma Brunera, który w 1994 roku wizytował w rejonie Reggio Emilia placówki pracujące zgodnie z tą ideą. Bez wątplenia jest bowiem wiele rzeczy, których możemy się uczyć od Reggio, jak choćby autentyczna współpraca między wszystkimi podmiotami zainteresowanymi procesem w uczenia się dzieci i życiem przedszkola; szczegółowa i staranna dokumentacja procesu uczenia się i dziecięcych postępów na tej drodze; znaczenia przypisywanego środowisku (fizycznemu i społecznemu) w procesie dydaktycznym; nowatorskiego podejścia do sztuki, uznawanej tu jako podstawowy instrument stymulacji wszystkich obszarów uczenia się i rozwoju dziecka oraz medium ekspresji; czy wreszcie – dostrzegania ważności profesjonalnego doskonalenia się nauczycieli.

Z drugiej jednak strony koncepcja Reggio ma swoich krytyków. Jedni z nich uważają, że sprawdza się ona jedynie w przypadku dzieci z zamożnych domów, mimo że praktyka edukacyjna wskazuje, iż placówki Reggio doskonale funkcjonują wśród dzieci z różnych klas społecznych. Inni podkreślają, że pedagogika Malaguzziego jest zbyt silnie zakorzeniona w realiach włoskich i z tego względu nie nadaje się, by przenieść ją w odmienne od nich realia edukacyjne. Howard Gardner na przykład ostrzega, iż poważnym błędem jest bezrefleksyjna próba przejęcia jakiegokolwiek idei edukacyjnej (w tym także Reggio) i prostego jej zaszczepienia i praktykowania na własnym gruncie (Gardner 1993).

- Chociaż podejście Reggio Emilia wykazuje teoretyczne pokrewieństwo z myślą Johna Deweya, Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego oraz Jerome Brunera, to nie stanowi jakiegś zwartej koncepcji czy metody, którą można łatwo skopiować na własne potrzeby. Różni się ono z przedszkola na przedszkole, ze względu na dorosłych i dzieci, którzy nadają mu tożsamość. Charakteryzuje się więc brakiem stałości; rośnie, rozwija się i ewoluuje, w zależności od tego, jakie siły zostały w nie zainwestowane.



- Wartości i przekonania przyjęte w tym podejściu pedagogicznym są tak dalece częścią szczególnego szerszego kontekstu społecznego i kulturowego (jaki tworzy od lat lokalna wspólnota Reggio), że przeniesienie ich na całkowicie inny grunt społeczno-kulturowy, gdzie tradycje wspólnotowości są słabsze, może zaowocować załamaniem i degradacją ich rzeczywistej wartości. Należy też pamiętać, że społeczność, w przestrzeni której planujemy osadzić tę ideę, może się zwyczajnie nie sprawdzić jako edukacyjna kooperatywa.
- Idea Reggio Emilia formowała się stopniowo przez ponad 60 lat, dlatego też nie można oczekiwać, że przeniesiona na inny grunt, spowoduje natychmiastowe oczekiwane zmiany i przewartościowania we wczesnej edukacji, która przez lata budowana była na behawioralnym podejściu do procesu uczenia się i dotąd podążała całkowicie odmiennym torem praktyki edukacyjnej. Przełamanie związanych z tym stereotypów, przyzwyczajęń i wypracowanych strategii działania wymaga autentycznego zaangażowania i pragnienia zmiany, cierpliwości, czasu i konsekwencji, połączonych ze stałym namysłem nad tym co i jak się robi.
- Przedszkola i szkoły w Reggio Emilia od lat otrzymują od lokalnych władz silne wsparcie moralne i znaczne fundusze, co czyni je silnymi posiadaną autonomią. Pozwala im także budować szkołę skoncentrowaną na wewnętrznie wypracowywanych i przyjmowanych celach. Ten przywilej nie stanowi jednak powszechnej praktyki. Wydaje się, że pozbawienie idei Reggio elementu finansowania i autonomii, pozbawi ją równocześnie wielu cennych jakości, których nie da się osiągnąć innymi sposobami.

Pomimo wskazanych wyżej zastrzeżeń, istnieją także argumenty przemawiające za tym, że omówiona filozofia Reggio Emilia dobrze wytrzymuje próby przenoszenia poza granice Włoch w inne realia kulturowe, społeczne, polityczne i ekonomiczne.

W latach 90. *Newsweek* uznał przedszkola Reggio za najlepsze na świecie. Spowodowało to wręcz lawinowy wzrost zainteresowania realizowaną w nich filozofią, a Reggio Emilia stało się przysłowiową Mekką, do której pielgrzymują nauczyciele, badacze i politycy zainteresowani alternatywnymi formami pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Rośnie też lista placówek zakładanych na całym świecie, odwołujących się do pedagogiki Loris Malaguzzi. Dyrektorka jednego z takich przedszkoli inspirowanych filozofią Reggio o absolwentach swojej placówki mówi: *Wychodzą od nas kreatywni, myślący uczniowie, którzy świetnie się uczą (...) Dzieci są uspołecznione. Doskonale się komunikują, potrafią rozwiązywać problemy i pracować w grupie, ale pozostają indywidualnościami z silnie rozwiniętą świadomością własnego ja* (Honoré 2011: 73).

## Literatura

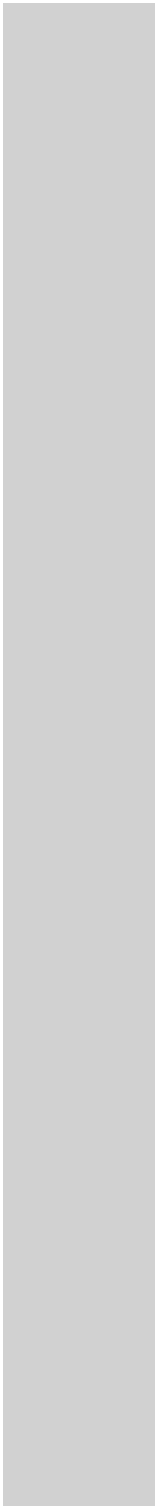
- Czerepaniak-Walczak M. (2011), *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*. „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy”, nr 6.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., (1999), *Beyond quality in early childhood education and care: Post-modern perspectives*. London.
- Dudzikowa M. (1997), *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Studia Pedagogiczne. Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*. KNP PAN, Warszawa.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz.

- Fontanesi G. (1998), *Grandparents at the Infant – toodler Centres and Pre-schools*. "Rechild", nr 2.
- Freire P. (2000), *Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gardner H. (1993), *Complementary perspectives on Reggio Emilia*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*. London.
- Giroux H. A. (1993), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: Z. Kwiecieński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Gloton R., Clero C. (1976), *Twórcza aktywność dziecka*. WSiP, Warszawa.
- Hewett V. (2001), *Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education*. "Early Childhood Education Journal", nr 29.
- Honoré C. (2011), *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*. Drzewo Babel, Warszawa.
- Illich I. (1994), *Celebrowanie świadomości*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Illich I. (1976), *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa, PIW.
- Kozielecki J. (1987), *Edukacja: poza nudą i lękiem*. „Odra”, nr 10.
- Kwiecieński Z. (1988), *Niepokoje o wychowanie. Wychowanie w niepokoju. Hipotezy ostrzegawcze – propozycje naprawy*. W: Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. Pedagogika. Historia Wychowania, nr 16, Gdańsk.
- L. Malaguzzi (1998), [http://www.reggiokids.com/about/hundred\\_languages.php](http://www.reggiokids.com/about/hundred_languages.php) [dostęp: 29.05.2012].
- Malaguzzi L., *A bill of three rights*, [http://www.reggioalliance.org/downloads/v2.n1\\_rights.pdf](http://www.reggioalliance.org/downloads/v2.n1_rights.pdf) [dostęp: 29.05.2012].
- Malaguzzi L. (1998), *A charter of rights, Reggio Emilia 1993; oraz: Italy History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*. W: C. Edwards, L. Gandini, & G. Foreman, *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - advanced reflections*. (2nd ed.), Westport, Ablex Publishing.
- Malaguzzi L. (1993), *For an education based on relationships*. "Young Children", nr 49 (1).
- Malaguzzi L. (1998), *The Hundred Languages of Children*. New York, Ablex Publishing.
- Malaguzzi L. (1994), *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. "Exchange", nr 3.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Pioneers In Our Field: Loris Malaguzzi - Founder of The Reggio Emilia Approach, Believing in the Power of the Child*, <http://www.scholastic.com/teachers/article/pioneers-our-field-loris-malaguzzi-founder-reggio-emilia-approach> [dostęp: 12.06.2013].
- Puślecki W. (2002), *Pełnomocność ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rinaldi C. (2001), *Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle*. W: L. Gandini, C. Edwards (red.), *Bambini. The Italian approach to infant – toodler care*. New York.
- Szkudlarek T. (1993), *Czy koniec pedagogiki?*. W: E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki do pedagogii*. Toruń, Wydawnictwo „EDYTOR”.
- Śliwerski B. (2006), *Czy szkoła da się lubić?*. „Horyzonty Polonistyki”, nr 9.
- Śliwerski B. (1992), *Edukacja alternatywna dylematy teorii i praktyki*. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna dylematy teorii i praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śnieżyński M. (2003), *Przezviska nauczycieli*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
- The Reggio Emilia Approach to Early Years Education* (2006), Learning and Teaching Scotland.
- Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.

---

# **NARRACJE I PRAKTYKI**

---



*Jolanta Chowaniak*

Uniwersytet Śląski  
jolachowaniak@o2.pl

## **Performans parateatralny w pracy z dzieckiem 5-6-letnim – praktyczne przykłady działań**

### **Summary**

#### **Paratheatrical performance art used in working with children aged 5 to 6: examples of activities**

This article deals with the theme of paratheatrical performance art used in working with children. It touches on the problem of creative work using a literary text with children. It describes examples of performance-related actions motivated by lyrical compositions. Children interpret the text through the prism of their own experiences, based on their individual way of seeing and experiencing the world. These activities allow the child free creative expression, thus excluding schematic and algorithmic approach.

**Słowa kluczowe:** wiek przedszkolny, performans parateatralny, ekspresja twórcza

**Keywords:** preschool age, paratheatrical performance, creative expression

### **Słowo wstępu**

W oświacie i w działalności pedagogicznej nauczyciela uwypukla się nowy trend nauczania, nauczania aktywizującego, innowacyjnego, poszukującego. Metody poglądowe odeszły do lamusa. Wychowawcy prześcigają się w kreowaniu i odnajdywaniu nowych dróg przekazu wiedzy swoim podopiecznym.

Jedną z owych metod jest performans parateatralny. To metoda działania z dziećmi, której założenia zrodziły się w czasie, gdy kultura stała się priorytetowym wskaźnikiem kształcenia i nauczania.

Ruch Obywatele Kultury w pełni uzasadnia moje stwierdzenie, formułując postulaty dla współczesnego społeczeństwa i tworząc program „Edukacja Kulturalna”: „Edukacja kulturalna i animacja kultury mają podstawowe znaczenie dla kształtowania kompetencji kulturowych oraz wzmacnianiu więzi i zaufania społecznego” (<http://obywatelektury.pl/2011/08/programy-realizujace-postulat-zwiekszenia-wydatkow-na-kulture-do-co-najmniej-1-budzetu-panstwa/#more-1236>, 22.09.2011.).

Jak podkreśla Monika Jaworska-Witkowska „wdrażanie do uczestnictwa w kulturze, jako obiektywna funkcja działań pedagogicznych, jest o tyle ważna, iż oznacza troskę o wgląd w rozmaite złożoności strukturalne w zakresie typów relacji, antagonizmów, napięć, sprzeczności, wielopostaciowości, dylematów. Kluczowym jest, bowiem otwartość na niejednoznaczności, na dialog i porozumienia wiążące się z afirmacją różnorodności, bogactwa niedającego się jednoznacznie ocenić (Jaworska-Witkowska 2009: 57-58). Europa, tak właśnie jest skonstruowana. Jak pisał Zygmunt Bauman, «*Inny*» jest naszym sąsiadem,

negocjujemy warunki sąsiedztwa pomimo odmienności i różnic”. Podkreślał, że jednym z głównych celów Europy, jest rozwiązanie problemów współczesnego świata – przyjaźni i „pogodnej solidarności”. Podejmując próbę porozumiewania się niezależnie od dzielących nas różnic stajemy się przyjaciółmi” (Bauman 2011: 103). Wykorzystując to stwierdzenie i poszukując „elementów kultury «czytelnej» i dostatecznie «trudnej», mającej na celu rozbudzić ciekawość i potrzebę przeżyć” (Jaworska-Witkowska 2009: 170), o których pisał B. Suchodolski, odnajduję performans<sup>1</sup>.

Forma takiej działalności artystycznej, zmodyfikowanej do warunków rozwojowych grupy 5-6-latków<sup>2</sup>, jest konsekwencją refleksji nad koniecznością wprowadzenia małego dziecka w aktywność twórczą, szczególnie w świetle aktualnej praktyki edukacyjnej. Teatr, jako jeden z obszarów sztuk performatywnych, może być środkiem do aktywizacji i wspomagania rozwoju człowieka w procesie wychowania. „Sztuka, bowiem rozszerza osobiste kompetencje człowieka w sferze ekspresji, porozumiewania się z innymi, osiągnięcia wiedzy osobistej i rozumienia” (Wojnar 2000: 151). Sztuka pozwala ujawnić się ze szczególną ostrością wrażliwości, wyobraźni, zdolności do reagowania na bodźce świata zewnętrznego dziecka, co stwarza atmosferę uczestnictwa w kulturze (Michałowski 2000: 77). Kazimierz Krzysztofek zaakcentował, że „zmierzamy ku światu, w którym najbardziej wartościowe są idee i znaczenia produkowane nie przez maszyny, ale przez wyobraźnię i talenty” (Krzysztofek K., [http://www.culturecongress.eu/theme/theme\\_culture\\_inc/krzysztofek\\_culture\\_inc](http://www.culturecongress.eu/theme/theme_culture_inc/krzysztofek_culture_inc), 23.09.2011).

Performans to zjawisko kulturowe, które trudno jednoznacznie określić. R. Schechner pisał, że należy go rozważać, jako „szerokie spektrum” lub „kontinuum” ludzkich działań. Każde poczucie, działanie, które zostaje opracowane, przedstawione, wyróżnione i wystawione na pokaz jest performansem (Schechner 2006: 16). B. Kirshenblatt-Gimblett sednem tej dyscypliny badawczej określa żywotność, obecność, działanie, ucieleśnianie i zdarzenie (Schechner 2006: 17).

Na potrzeby niniejszej pracy przymiotnik „performatywny” traktowany będzie „jako synonim słów: odgrywany, inscenizowany, teatralizowany”. Odwołuję się zatem do nowego paradygmatu humanistycznego, określanego „zwrotem performatywnym”, „podkreślający czynną postawę podmiotu wobec rzeczywistości, «sprawczości» w kontekście silnej podmiotowości. Podmiot ten zachowuje się intencjonalnie, a przede wszystkim odpowiedzialnie” (Świerkosz 2009: 215). Podmiotowość ta implikowana jest przez wychowanie twórcze, mające być realizowane w edukacji przedszkolnej. Wychowanie to zakłada prawo do własnego widzenia, odczuwania i interpretowania świata przez dziecko (Cibor 2000: 62).

Performans parateatralny zaproponowany przez mnie odnajduje się w specyfice holistycznego rozwoju dziecka kilkuletniego. Na okres przedszkolny przypada swoistego rodzaju eksplozja symbolicznej aktywności dziecka (Kielar-Turksa 2002: 98-104). A symbol, możliwość jego odczytania i tworzenia staje się głównym elementem działalności parateatralnej dziecka. „Symbol to «wehikuł znaczenia», za pomocą, którego przekazujemy najróżniejsze treści. Symbol to «coś», dzięki czemu transportujemy znaczenia, ale również

<sup>1</sup> Pojęcie „performans”, zaczerpnięte z książki J. Wachowskiego, *Performans*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.

<sup>2</sup> Grupa 5-6-latków to grupa, dla której stworzona została innowacja pedagogiczna omawiana w artykule. Dzieci w tym wieku uczestniczyły we wszystkich przygotowanych spotkaniach performatywnych.

odkrywamy metaforyczne sensory i piękno dzieła, to «coś», co warunkuje głębie naszych doświadczeń intelektualnych, estetycznych, artystycznych i moralnych w kontakcie ze sztuką» (Stasiakiewicz 2009: 21).

Symbol, znak ten ujmowany jest w kategorii dziecięcej *ostensji* (Krasoń 2010: 113). Ważne jest to, aby wszystko co dzieje się wokół i podczas działań twórczych było zgodne z horyzontem oczekiwań, inaczej mówiąc swoistą kategorią referentu kulturowego (Krasoń 2010: 113). Wszystko to, czego dzieci doświadczają wpływa na to, jak patrzą na świat i na ich oczekiwania względem tego świata. W działaniu twórczym pragnę ukazać zatem sposób interpretowania rzeczywistości przez dziecko, a założenia performansu, jego nieprzewidywalność, powoduje, że schematyzm i wizja nauczyciela zostają wykluczone, a najważniejsze jest działanie dziecka-twórcy. Pisząc to odwołuję się jednocześnie do dyskursu czynionego przez Z. Baumana o sztuce ponowoczesnej, która według autora stale ukierunkowana jest na *proces sensotwórstwa* (Bauman 2000: 165-180), nadawanie znaczeń, dopasowanie ich do znaków i symboli.

Podsumowując, teatr, to nie tylko zabawa, to także obszar, w którym dziecko nabywa wiedzy. „Aktywny udział w przedstawieniach to wkład we własny rozwój osobowości, wrażliwości, tożsamości i kultury. Wrażliwości na słowo, gest, barwę, dźwięk. To również nauczanie i uczenie się rozumienia procesu twórczego zespołu twórców i wykonawców, oraz każdego twórcy i wykonawcy z osobna” (Pietrzak 2007: 44).

## Koncept

Wykorzystując wymienione założenia teoretyczne, stworzyłam innowację pedagogiczną, której głównym czynnikiem inspirującym stał się utwór liryczny, a narzędziem twórczym jego interpretacje.

Holistyczny układ zajęć oparty jest na elementach przekładu intersemiotycznego, czyli artystycznej próbie przełożenia istoty dzieła na język znaków, symboli. Tekst przetransmitowany jest na ilustrację, obrazek, wytwór plastyczny, ten z kolei na działanie, gest, ruch. Pierwszym momentem każdego spotkania jest bowiem recepcja przygotowanego tekstu literackiego. Następnie każde dziecko poprzez wytwór plastyczny przedstawia swój sposób rozumienia usłyszanych treści. Po tych zaplanowanych działaniach rozpoczyna się tworzenie działań parateatralnych, opartych na ruchu, geście, a także samodzielnie wytwarzanych potrzebnych rekwizytów.

Głównymi etapami konspektu zajęć są:

1. Wybór tekstu lirycznego.
2. Czytanie tekstu, rozmowa na temat treści utworu.
3. Malowanie obrazów, związanych z treścią utworu.
4. Analiza ilustracji.
5. Próby ruchowej improwizacji utworu:
  - Tworzenie gestów, ruchów;
  - Wybór tekstów do wypowiedzi;
  - Podział dzieci na aktorów, przyporządkowanie im odpowiednich ról do wykonania.
6. Tworzenie scenografii. Wyszukiwanie potrzebnych rekwizytów.
7. Próby przedstawienia, zwrócenie uwagi na swobodną ekspresję dzieci.
8. Gotowa sztuka przedstawiania jest np. w grupach przedszkolnych.

Wykorzystuję różne utwory liryczne, zarówno komiczne, jak i refleksyjne, polskich poetów, takich jak: A. Fronczek, L. Marjańska, D. Wawilow, Z. Beszczyńska, J. Ratajczak<sup>3</sup>.

Warto zaznaczyć, iż każde zajęcia były niepowtarzalne. Spotkania z literaturą często-kroć przyjmowały całkiem inny kształt od pierwotnych założeń. Powodem tego jest zezwolenie dzieciom na nieskrępowane twórcze działanie. Wielokrotnie ich pomysły stanowiły kanwę, na której tworzono nowe performatywne działania.

### W krainie Kałużystów

Na potrzebę niniejszego artykułu pragnę opisać działania performatywne inspirowane tekstem Danuty Wawilow „Kałużysci” oraz utworem Anny Frączek „Całuski i buziaczki”.

Początek zajęć. Wchodzę do sali z parasolem, w tle muzyka z odgłosami natury (morze, woda, kapiąca woda z kranu, deszcz). Czytam wiersz Danuty Wawilow „Kałużysci”. Dzieci siedzą w kręgu, niektóre leżą na brzuchu – wszystkie słuchają. Widzę uśmiechy na twarzach przy słowach: *kopistki, błociści, szyszkowości*. Skończyłam czytać wiersz. Jasiu krzyczy: „Jeszcze raz, jeszcze raz!”. Spełniam prośbę Jasia – czytam tekst jeszcze raz. Po skończonym czytaniu zadaję pytania dzieciom:

- Kto występował w wierszu?
- Co robili bohaterowie bajki?
- Która czynność wam się najbardziej podoba?
- W co lubicie bawić się na podwórku?

Po rozmowie proszę, aby każdy namalował jedną scenę z wiersza tak, aby można było na jej podstawie stworzyć scenografię. Dzieci wybierają postaci, które najbardziej przypadły im do gustu. Po pracy plastycznej opowiadają treść ilustracji. Zazwyczaj owa treść zgadzała się z tekstem utworu. Uwidoczniała się tendencja dorysowywania tła, które było już efektem wyobraźni małego artysty.

Kolejne spotkanie z „Kałużystami” rozpoczynam od pytania: „Czy pamiętacie wiersz, który przeczytałam wam podczas ostatniego spotkania?”. Oczywiście, dzielne przedszkolaki pamiętają idealnie. Wymieniają wszystkich bohaterów, pamiętają co w wierszu owi bohaterowie czynili. Zadaję dzieciom kolejne pytanie: „Czy chcecie zostać aktorami i wcielić się w postacie z wiersza?”. Pozytywna odpowiedź motywuje mnie i dzieci do kolejnych czynności. Dzielę grupę na drużyny: *Kałużystów, Błocistów, Szyszkowistów i Kocistek*. Mają chwilę na zastanowienie się, jak przedstawić treść wiersza bez żadnych rekwizytów i słów. Zaczynają chłopcy *Kałużysci*. Klęczą na dywanie, zamaszystymi ruchami rąk obrazują wygrzebywanie „brudu” z kałuży. Wojtek pokazuje rękę, ukazując moment, w którym kałuża zaczyna być czysta. Wiktor pokazuje ręką Dawidowi zadowolenie z „niby” efektu wykonanej pracy. Brawa dla tej grupy! Kolejna grupa to *Błociści*. Chłopcy czyszczą dłońmi fragmenty dywanu, krzesel, drzwi i zabawek.

Grupa *Szyszkowistów* jest najaktywniejsza. Chłopcy biegają po całej sali improwizując rzucanie w siebie szyszkami. Upadają na podłogę, „zbierają” szyszki z dywanów. *Kopistki* to dziewczynki. Dobrały się po trzy osoby. Dwie głaszczą jedną z nich, która odgrywa rolę kotka. Uśmiechają się non stop i zmieniają rolami w utworzonych trio.

<sup>3</sup> Propozycje utworów lirycznych: A. Frączek, *Całuski i buziaczki*; D. Wawilow, *Człowiek ze złotym parasolem, Kałużysci, Wędrownika*; L. Marjańska, *Różoludek*; Z. Beszczyńska, *Gdybym*; J. Ratajczak, *Stary kotek*.

Sytuacja improwizacji ruchowej pojawia się jeszcze trzykrotnie, tak, aby każda grupa mogła zilustrować główne postacie z utworu. Obserwujemy powtarzalność omawianych wcześniej sytuacji. Dzieci wykonują podobne ruchy i czynności do ich poprzedników.

Po skończonych improwizacjach wspólnie z przedszkolakami zastanawiamy się, jakie rekwizyty można dołożyć do naszej zabawy. Chłopcy (Mateusz, Jaś, Dawid i Jacek) od razu wymieniają: błotko, szyszki i chusteczki. Dziewczynki (Natasza i Zosia) dopowiadają, że trzeba mieć również cukierki i łąwkę (Natasza: „Bo to się dzieje w parku, chyba, i tam są przecież łąki”). Następnie pytam kilkulatków, skąd i w jaki sposób można wykonać owe przedmioty, rekwizyty. Wojtek podpowiada, jak wykonać błotko („Wystarczy wziąć trochę gliny i ziemi i piasku i zalać wodą i pomieszać i gotowe”), Dawid mówi, że szyszki można wziąć z lasu. Pytam więc: „Co zrobimy jeśli nie będziemy mogli iść do lasu po szyszki?”. Natasza natychmiast podchwyciła pomysł, mówiąc, że „szyszki to mogą być brązowe kulki z papieru”. Patrycja powiedziała, że „chusteczki weźmiemy z pudełka, bo mamy dużo”, a Kasia zauważyła, że „mamy łąki w holu i one są fajne, więc to będą parkowe łąki”. Wszystkie dzieci zgodziły się na wymieniane pomysły.

Kolejne spotkanie budzi wiele pozytywnych wrażeń. Na podłodze w dużym pomieszczeniu – w auli – rozkładam folię malarską (aby zabezpieczyć podłogę przed pobrudzeniem). Na niej stoją miski (z piaskiem i wodą), dzieci zwijają kulki z szarego papieru, w koszyku jest kilka szyszek zebranych w parku podczas spaceru, obok znajdują się dwie łąki oraz pudełka z chusteczkami i jednorazowe rękawiczki. Chłopcy przygotowują błotko (mieszają wodę z piaskiem). Prowadzący zajęcia rozlewa gdzieś powstałe błotko. Następnie dzielimy się na grupy, takie jak za pierwszym razem na zajęciach z improwizacjami. Zaczynamy działać – chłopcy „wygrzebują bród z kałuży”. Pełnymi dłońmi, zamasztytymi ruchami rozpryskują, przelewają, przenoszą błotko. W tym momencie wchodzi druga grupa – *Blocistów*. Zakładają rękawiczki (*Kalużyści* – widząc to, zaczynają szybciej rozprzestrzeniać błotko), zabierają chusteczki i starają się sprzątać bałagan, który powstał. Chłopcy ogromnie się zaangażowali, wykonują czynność sprzątania bardzo dokładnie. W momencie, kiedy *Blociści* zakładali rękawiczki, zza łąki zaczęli rzucać kulkami z papieru – *Szyszkowisci*. *Kalużyści* nadal rozprowadzali błotko, ale starali się unikać zderzeń z rozrzuconymi szyszkami. Na sali trwa ogromna wrzawa, słychać śmiechy i okrzyki. Jednocześnie po całej przestrzeni pomieszczenia przechadzają się „koty”, a obok nich podążają *Kocistki*, głaszcząc „koty” i podając im raz po raz małe cukierki.

Obserwując zabawę dzieci, wiem, w którym momencie zakończyć. Koniec improwizacji tekstu wiersza, rozpoczyna nowy etap zabawy. Proszę przedszkolaków, aby pokazały jak bawią się i spędzają czas na placach zabawach, w parku. Kilka minut rozmowy w grupach (samodzielnie dobranych) pozwoliło dzieciom na ustaleniu, tego co pragną zaprezentować. Chłopcy (Wiktor, Jaś, Dawid, Wojtek, Jacek, Dominik, Kacper, Wiktor B.) zaprezentowali grę w piłkę nożną. Nazwali się *Piłkarzystami*. Dziewczynki (Zosia, Kasia P., Natasza, Michalina, Weronika, Marta i Ewelina) ogywają zabawę w dom. Pokazują gotowanie, mieszanie, opiekę nad lalkami. Nazwały się *Domistkami*. Grupy: Patrycji, Oliwii i Kasi S. „jeżdżą” na hulajnogach, jako *Hulajgonistki*, a Mateusza, Radka, Szymona i Kuby, jako *Rowerzyści*, pokazują jazdę na rowerze.



### ... i buziaczków

Wiersz Agnieszki Frączek jest cudownym utworem lirycznym, inspirującym do działań nie tylko kilkulatków. Stał się bestsellerem również wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego, którym zdołałam go przedstawić. Wiersz jest ciepły, kolorowy, nacechowany emocjonalnie. Jednocześnie refleksyjny i zabawny. Przyjemnie się go słucha, przyjemnie recytuje i cudownie improwizuje. To jeden z nielicznych utworów, który przypadł do gustu małym słuchaczom.

Czytam dzieciom wiersz. W trakcie widzę pierwsze reakcje – uśmiechy, zabawne komentarze. Tekst jest długi, kilka zwrotek o różnych bohaterach wzmacnia moje przekonanie, że dzieci na pewno nie zapamiętały dokładnie treści. Myliłam się. Zadaję pierwsze pytanie: „Kto cmoka?”. Od razu padają poprawne odpowiedzi: słoń, smok, mama, tata, brat, Zosia, dziadek, babcia, hipopotam, Reksiu, Misio. Kolejne pytania dotyczyły tego, jak wyglądały całusy bohaterów. Dzieci bez problemu wskazują na wszystkie usłyszane wcześniej cechy. Wiedzą, że całus mamy *pachnie groszkiem* i *szarlotką* (Natasza), całus taty jest *klujący* (Wojtek), całus brata – *okropnie brudny* (Patrycja), całus Reksia – jak *sztorm* (Jaś), całus babci – jak *piórko* (Kasia), a dziadka – *brodaty* (Wiktor). Zosia dodaje, że „chłopcy się wstydzą dać Zosi całusa”. Ostatnie pytanie dotyczące tekstu to: „Co łączy wszystkie całusy?”. Dzieci w jednym, tym samym momencie krzyknęły, że *uczucie*.

Zainspirowana łatwością przyswojenia tekstu, pragnę zadać więcej pytań, które niewątpliwie ujawniły, iż poziom rozumienia tekstu tych sześciolatek jest już najwyższy – wyjaśniająco-uogólniający. Pytam więc:

- Co to jest uczucie?
- Kto całuje was na dobranoc?
- A lubicie jak bliskie wam osoby cmokają was?

Po skończonej rozmowie dzieci otrzymały farby i kartki, namalowały własną interpretację tekstu. Obrazki zostały omówione. Pojawiały się na nich różne postaci, począwszy od mamy, taty, babci, dziadka, Zosi i brata, skończywszy na hipopotamie, smoku i Reksiu. Kolejne zajęcia rozpoczęły się od ponownych ich prezentacji, po to, aby przypomnieć tekst utworu. Zaczynamy tworzyć nową improwizację. Grupa podzielona zostaje na dwie podgrupy: dziewczynki i chłopców. Najpierw wszystkie dzieci ruchem przedstawiają *cmokające* smoki, hipopotamy i słonie. Dzieci krążą po całej sali na czworakach i cmokają do siebie nawzajem.

Później, układają się na środku pomieszczenia, przyjmują pozycję „kłębka”, nakrywam ich dużą, kolorową chustą animacyjną, aby później ją zdjąć. W tym momencie dziewczynki przechodzą na jedną stronę sali, a chłopcy na drugą. Dziewczynki stają się *mamami*. Rozpraszają się na całej przestrzeni – stoją naśladując pachnące kobiety, chłopcy w tym czasie podchodzą i delikatnie próbują powąchać dziewczynki. Później dziewczynki kładą się na plecach, chłopcy delikatnie gilgoczą je po stópkach. Następnie dziewczynki siadają w siadzie skrzyżnym, a sześciolatki muskają je piórkiem po szyjach.

Kolejny etap rozpoczyna się od muzyki: Edvarda Griega „Marsz Trolli”. Dziewczynki biegną po całej sali, a chłopcy próbują je złapać – wcielają się w postać brata. Następnie dziewczynki ubierają przyniesione kapelusze, a chłopcy podchodzą w ich kierunku kilka kroków, po czym wracają na swoje miejsca. Taki obraz występuje kilka razy. Dziewczynki, bowiem, stały się w tym momencie *Zosi*ami. Kolejny etap, to zabawa z chustą

animacyjną, kilkulatki wrzucają na nią maskotkę – pieska, i kołyszą nią tak, aby symbolizowała sztorm na morzu.

Dzieciom bardzo się podobała zabawa, podejmujemy więc decyzję o pokazaniu naszego performansu innym przedszkolakom. Na całusach papierowych piszemy datę, godzinę i miejsce spotkania. Rozsypujemy „całusy” w różnych miejscach w przedszkolu. Inne grupy wraz z wychowawcami znalazły zaproszenia. Za tydzień wszyscy razem spotkaliśmy się w auli przedszkola. Na początek czytam wiersz wszystkim słuchaczom, aby w następnej kolejności dzieci zaimprovizowały usłyszaną treść. Aplauz na widowni był ogromny. Wszyscy bawili się wyśmienicie. Na zakończenie mali aktorzy wręczyli wszystkim kolorowe całusy, namalowane farbą na twardych kartonikach.

### **Kilka słów zakończenia**

Zabawy z wierszem stały się dla dzieci miłym momentem popołudniowego oczekiwania na rodziców. Każdy maluch chce w nich uczestniczyć. Dlaczego? Ponieważ dobrze bawimy się wśród śmiechów, kreatywnych idei, zabaw ruchowych, improwizacji. Ogromne znaczenie ma również fakt, iż dzieci samodzielnie tworzą te performensy. Aby pokazać efekt pracy szerszej publiczności nie tworzymy wielu prób, nie uczymy tekstów na pamięć. Po prostu zaczynamy działać przed innymi osobami tu i teraz. Znika trema, strach przed momentem, w którym zapomnimy tekstu. Zauważyłam również, że dzieci, które na co dzień są wycofane, wyizolowane, podczas tych spotkań, stają się integralną częścią grupy. Pozostali jej członkowie akceptują ich, wchodzą z nimi w relacje, współdziałają, nie odpychają, wręcz zachęcają. Każdy bowiem znajdzie „rolę” dla siebie. Niewątpliwie wzrosła więc samoocena i samoakceptacja przedszkolaków.

Ogromną radość sprawia mi obserwacja wzrostu poziomu samoregulacji u kilkulatków. Kolejne spotkania ukazują, jak dzieci fantastycznie zaczynają same kontrolować swoje zachowanie, są aktywne, zmotywowane, podchodzą do zadania bardzo profesjonalnie, chcą go wykonać dobrze, ponieważ wiedzą, że efekt końcowy będzie dziełem ich własnej pracy.

Rozmowy z rodzicami wskazują na to, iż również oni sami zauważyli wzrost śmiałości dzieci. W domu zaczęły opowiadać o wydarzeniach w przedszkolu, chętnie przekazują informacje o wszystkich działaniach, w których biorą udział. Dzieci omawiają z rodzicami problemy, które ich dotyczą. Jedna z mam, Wiktora G., powiedziała, iż odkąd chłopiec bierze udział w spotkaniach parateatralnych, stał się bardziej wyciszony, a przede wszystkim zamiast reagować na trudności krzykiem i agresją, próbuje o nich mówić i nazywać je, tak jak sam je odczuwa. Mama Oliwii przekazała, iż dziewczynka chętnie chodzi do przedszkola, ponieważ znalazła przyjaciół. Relacje, które nawiązała podczas zabaw performatywnych, trwają również podczas zabaw swobodnych przez cały dzień spędzony w przedszkolu.

Podczas tych spotkań dzieci nabyły wiedzę na temat pewnych pojęć związanych z teatrem. Potrafią określić czym jest scenografia, rekwizyt, widownia, scena, a także modulacja głosu, pantomima. Wiedzą kim jest reżyser, aktor, scenarzysta. Wizyta w teatrze, która odbyła się podczas prowadzonych zajęć, ukazała, że uczestnicy projektu potrafią odpowiednio zachować się w tym miejscu, a także chłonąć wystawianą sztukę tak, aby móc o niej i o towarzyszących przeżyciach opowiadać innym osobom.

Myślę, że zajęcia, w których udział brały dzieci, na pewno wpłynęły na ich pozytywny rozwój, zarówno poznawczy, jak i fizyczny, emocjonalno-wolucjonalny i społeczny. Dla mnie, nauczyciela, udział w takich spotkaniach pokazał, jak ogromny, twórczy potencjał drzemie w każdym dziecku. Wystarczy zaufać ich możliwościom i zaproponować aktywności, które będą interesujące.

## Literatura

- Bauman Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa, AGORA SA.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Cibor R. (2000), *Potencjał twórczy dziecka*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*. Kraków, IMPULS.
- <http://obywatelekultury.pl/2011/08/programy-realizujace-postulat-zwiekszenia-wydatkow-na-kulturre-do-co-najmniej-1-budzetu-panstwa/#more-1236>, 22.09.2011.
- Krzysztofek K., [http://www.culturecongress.eu/theme/theme\\_culture\\_inc/krzysztofekculture\\_inc](http://www.culturecongress.eu/theme/theme_culture_inc/krzysztofekculture_inc), 23.09.2011.
- Jaworska-Witkowska M. (2009), *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków, IMPULS.
- Krasoń K. (2010), *Znak w teatrze dziecięcym, jako forma poznawania i rozumienia świata*. W: K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński (red.), *Transgresyjna istota kreacji*. Katowice – Bielsko-Biała CEDiM przy BŚ, WSA.
- Kielar-Turska M. (2002), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*. T 2., Warszawa, PWN.
- Michałowski S. (2000), *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*. Kraków, IMPULS.
- Pietrzak M. (2007), *Rola teatru w edukacyjnej pracy bibliotekarza i nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo SBP.
- Schechner R. (2006), *Performatyka*. Wrocław, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych.
- Stasiakiewicz M. P. (2009), *Kisiel w muzeum. O teoretycznych podstawach stosowania działań artystycznych we wspieraniu rozwoju małego dziecka*. W: M. Karasińska (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. T 1., Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Świerkosz M. (2009), *Performatywna moc czytania literatury. Baśnie, lęki i magiczne zaklęcia*. W: G. Leszczyński (red.), *Sztuka dla dziecka, jako forma komunikacji społecznej*. T. 1., Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Wachowski J. (2011), *Performans*. Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

*Izabela Bielińska*

Flåklypa Barnehage Snarøya,

Polska Społeczna Szkoła Sobotnia we Fredrikstad (Norway)

ibelinska2@wp.pl

## **Dziecko w przedszkolu w Polsce i Norwegii (z zajęciami ruchowymi w tle)**

### **Summary**

#### **Children in kindergarten in Poland and Norway (with physical activities in the background)**

The paper was written to identify the similarities and differences in the functioning of pre-school institutions in Poland and Norway, with particular emphasis on physical activities. It contains general notes on the operation of kindergartens in both countries, information on personnel, characteristics of space and time organization, and above all, an analysis of the area of child's autonomy in an institution. The analysis is based on the author's own professional experience in Norwegian kindergartens and contacts with Polish kindergarten workers.

**Słowa kluczowe:** przedszkole, rozwój dziecka, potrzeby dziecka, zajęcia ruchowe

**Keywords:** kindergarten, child development, child's needs, physical activities, comparative pedagogy

### **Wprowadzenie**

Przedszkole jest instytucją opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od 3 lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego. Tak najogólniej definiuje się placówkę przedszkolną w Polsce. W Norwegii do przedszkoli uczęszczają dzieci w wieku od 1 roku do 5 lat. W obu krajach zadaniem przedszkoli jest zapewnienie dzieciom właściwych warunków rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego, wyrównywanie ewentualnych braków i opóźnień w tym zakresie, przygotowanie dziecka do nauki w szkole oraz pomoc pracującym rodzicom w zapewnieniu dzieciom opieki wychowawczej. Rozwój i nauczanie dzieci odbywa się w różnych sytuacjach i okolicznościach. Nauczyciel tworzy sytuacje edukacyjne przez organizowanie środowiska wychowującego, dostarczanie treści oraz stosowanie różnorodnych metod i form pracy z dziećmi w ramach określonych obszarów rozwoju osobowości. Zadania podane w poszczególnych obszarach edukacyjnych są ze sobą integralnie powiązane. Rozwój osobowości staje się w ten sposób rezultatem wielostronnego uczestnictwa dziecka w działaniu, przeżywaniu i poznawaniu otaczającego świata. Korzystając z programu pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi, nauczyciel przedszkola kieruje działalnością dziecka w zakresie wychowania zdrowotnego (np. ćwiczenia gimnastyczne, zabawy ruchowe), wychowania umysłowego (np. nauka wierszyków i piosenek), wychowania technicznego (np. zabawy plasteliną, konstrukcje z klocków), wychowania estetycznego (np. rysowanie, malowanie), wychowania moralno-społecznego (np. wyrabianie samodzielności w codziennych czynnościach, nauka zabawy z innymi dziećmi) (Okoń, 1987, s. 350).

Pożądaną cechą wychowawcy jest łatwość w nawiązywaniu kontaktu z dziećmi. Od kontaktu z wychowawcą często zależy stosunek dziecka do przedszkola. Jeżeli nauczyciel posiada odpowiednie podejście ma to bardzo korzystny wpływ na rozwój dzieci. Inne cechy, które powinien posiadać wychowawca to: cierpliwość, opanowanie, spostrzegawczość, podzielność uwagi połączona z umiejętnością koncentracji. Przydatna jest też dobra pamięć oraz umiejętność łatwego i prostego budowania wypowiedzi w taki sposób, by dzieci nie miały kłopotów ze zrozumieniem. Umiejętności wokalnno-muzyczne, artystyczno-techniczne, wyobraźnia czy twórcze myślenie zdecydowanie ułatwią realizację programu dydaktycznego. Aby mieć dobry kontakt z przedszkolakiem oraz skutecznie wpływać na jego rozwój, możliwości i umiejętności trzeba poznać psychikę dziecka, jego reakcję, sposób postrzegania świata oraz potrzeby, które mają wpływ na jego zachowanie i podejmowane przez nie działania.

Teoria potrzeb odgrywa ważną rolę w psychologii, ponieważ stanowi ona czynnik dynamizujący zachowanie danej osoby. Potrzeby są definiowane jako dążenia, motywy, pragnienia i są one związane z procesem adaptacyjnym dziecka w nowym środowisku.

Dziecko w wieku przedszkolnym kieruje się swoimi potrzebami skierowanymi w stronę rodziców i otoczenia, w którym dziecko przebywa. Przedszkolaki wychowywane w szczęśliwych, ciepłych i radosnych domach mają zaspokojone potrzeby, które są warunkiem prawidłowego rozwoju fizycznego, emocjonalnego i umysłowego.

A. Maslow (1968) podzielił potrzeby na podstawowe i wyższego rzędu.

- Fizjologiczne: głód, pragnienie, odpoczynek – przedszkole zapewnia realizację podstawowej potrzeby poprzez zapewnienie regularnych posiłków, czasu na odpoczynek, czyli snu w ciągu dnia.
- Bezpieczeństwa, które stanowi podstawową potrzebę dziecka w środowisku przedszkolnym. Potrzeba ta jest realizowana poprzez zapewnienie dziecku opieki, wsparcia ze strony najbliższych mu osób, pozwala wejść w grupę rówieśniczą, a także budować więzi w późniejszych latach. Dziecko z poczuciem bezpieczeństwa nie boi się nowych sytuacji.
- Afiliacji: przynależności, czułości i miłości. Potrzeba ta dotyczy więzi, uczucia i bycia kochanym przez najbliższe dziecku osoby, pozwala przedszkolakowi być członkiem grupy i współpracować z nią. Potrzeba poznawcza realizowana jest przez nabywanie wiedzy, doświadczeń, poznawanie świata (wiedzę i doświadczenia dziecko zdobywa poprzez zabawy, naukę, historię z książek, świat poznaje zarówno z treści opowiadań, jak i z wycieczek krajoznawczych)
- Estetyczne – dzięki którym rozwijają się u dziecka potrzeba harmonii i piękna. Przedszkolak potrafi wyrażać swoje myśli i uczucia poprzez zastosowanie różnorodnych technik plastycznych, zajęcia aktywności twórczych przy użyciu farb, kredek czy też innych przedmiotów.
- Samooceny – zaspakaja ona potrzeby dominacji, uznania, dzięki którym dziecko uzyskuje poczucie własnej wartości i zaufania do siebie.
- Samorealizacji, czyli urzeczywistnienia swoich możliwości – tę potrzebę dziecko zaspokoi w przyszłości.

Zaproponowana przez Masłowa klasyfikacja stanowi strukturę hierarchiczną, to znaczy istnieje określony porządek ich zaspokajania – najpierw zostają zaspokojone potrzeby elementarne, związane z biologicznym funkcjonowaniem jednostki, a dopiero potem potrzeby

wyższego rzędu. Ma to swoje praktyczne konsekwencje w pracy z dziećmi, zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Dziecko, które ma niezaspokojone elementarne potrzeby, nie będzie mogło koncentrować się na nauce ani zabawie. Stąd wymagania, jakie stawia się dziecku winny być poprzedzone rozeznaniem jego potrzeb i stworzeniem takiego środowiska, by dziecko mogło się poczuć bezpieczne, było akceptowane, mobilizowane i docenione.

Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że możliwości nauczycieli są ograniczone i zawsze istnieje ewentualność, iż najlepsze nawet starania zakończą się porażką. Nauka samodzielnego zaspokajania potrzeb przebiega najczęściej w drodze obserwacji zachowań dorosłych, ich naśladowania i modelowania. Dzięki temu dziecko zna i przejawia zachowania prowadzące do zdobycia szacunku otoczenia (Kulczycki 2004).

Alison Clarke Stewart uważa, że przedszkole ma za zadanie zapewnić dziecku warunki fizycznego komfortu i bezpieczeństwa, a dzieci powinny mieć możliwość swobodnego wyboru zajęć przemieszanych bezpośrednio z nauką. Ważnym elementem jest rozwiązywanie problemów społecznych, natomiast opiekunowie powinni reagować na potrzeby dzieci i aktywnie włączać się w ich aktywność (Stewart 1993: 335). Jak wynika z moich doświadczeń, teza Alison Stewart ma odzwierciedlenie zarówno w działalności norweskiej, jak i polskiej placówki przedszkolnej. Dziecko norweskie ma możliwości współdecydowania o wyborze zabawek, ubrań, posiłków czy też form zabawy, zaś nauczyciele przedszkolni w dostatecznym stopniu reagują na potrzeby dzieci i starają się je zaspakajać. Elementy takie, jak: komfort, bezpieczeństwo, opieka to priorytety placówek przedszkolnych, o których mowa w opracowaniu.

Przedstawiona w artykule analiza jest dokonana na podstawie doświadczeń zgromadzonych w Przedszkolu "Flåklypa" w Norwegii i sześciomiesięcznych praktyk w Przedszkolu „Kraina Bajek” w Gdańsku.

### ***Ogólne założenia funkcjonowania placówek polskich i norweskich***

Pod względem prawnym w obu krajach funkcjonowanie przedszkoli jest regulowane przez przepisy ogólnokrajowe. Podstawowym aktem prawnym regulującym wychowanie przedszkolne w Polsce są:

- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991, która zawiera między innymi przepisy ogólne, organizację kształcenia i wychowania w placówkach przedszkolnych,
  - Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r- ustalająca prawa i obowiązki nauczycieli,
  - Ustawa z dnia 19 lutego 2004 r. o systemie informacji oświatowej, która określa organizację i zasady działania tego systemu,
  - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia w poszczególnych typach szkół.
  - Konwencja o prawach dziecka ustalona przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych z 20 listopada 1989 r. ratyfikowana przez Polskę 30 kwietnia 1991 r.
- To oczywiście tylko wybrane akty prawne. Bez wątpienia jednym z kluczowych, poza ustawą z 1991 r., jest rozporządzenie z 2008r.

Wewnętrzny dokument obowiązujący w placówkach w Polsce to statut, który opracowany jest zgodnie z danymi obowiązującymi w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Statut przedszkola polskiego zawiera strukturę organizacyjną, zadania personelu,

plan pracy przedszkola, dane dotyczące tożsamości narodowej i etnicznej, zajęcia przedszkolne, dzień pracy przedszkola, opłaty, podział grup.

W Norwegii aktem regulującym wychowanie przedszkolne jest Ustawa o przedszkolach [Lov om barnehager (barnehageloven)] z roku 2005 nr 64.

Organem odpowiedzialnym za wszelkie dane związane z działalnością jest Kunnskapsdepartementet, odpowiednik polskiego Ministerstwa Oświaty.

Ustawa norweska zawiera następujące treści: cele przedszkola, zaangażowanie dzieci i rodziców, zadania i obowiązki, placówki współpracujące z przedszkolem, personel przedszkola. Wewnętrzny dokument w przedszkolach norweskich to ramowy plan przedszkola, który skierowany jest do:

- personelu przedszkolnego, który ma za zadanie odpowiednio planować zadania,
- rodziców i opiekunów, aby mieli możliwość wglądu w działalność przedszkola, uczestnictwa i współdziałania zgodnie z Ustawą o przedszkolach,
- właścicieli przedszkoli, którzy mogą ustanowić wytyczne dotyczące programu nauczania.

### **Organizacja przestrzeni**

Przedszkola norweskie swoim wyglądem przypominają domy mieszkalne, przeważnie jedno- lub dwupiętrowe otoczone ogrodem, w którym znajduje się plac zabaw (huśtawki, zjeżdżalnie, piaskownica, ponadto mnóstwo zabawek, takich jak rowery, hulajnogi, skutery). W środku budynku są sale zabaw dla dzieci. Duża sala przeznaczona jest do zabawy samochodami, lalkami, są w niej też materace i karimaty. W pomieszczeniu tym odbywają się również zajęcia aktywności ruchowej (gimnastyka przy wykorzystaniu kół, tuneli, piłek, zajęcia muzyczne ze śpiewaniem piosenek).

Kolejna sala przeznaczona jest do zajęć aktywności twórczych, gdzie dzieci malują, rysują, kleją postacie z plasteliny oraz układają puzzle obrazkowe. Tutaj na uwagę zasługuje praca z dzieckiem przy wykorzystaniu farb. Każdy maluch ma swój fartuszek, w który zostaje ubrany przed przystąpieniem do pracy. Dozwolone jest nie tylko malowanie pędzłami, ale również palcami. Często odciska się ręce i stópki każdego dziecka, maczając je w białej farbie i odciskając na czarnym arkuszu papieru. W pracach plastycznych używa się różnych materiałów dla urozmaicenia (koraliki, ryż, makaron) (Fot.1).



Fot. 1. Sara przygotowuje jajko wielkanocne

Następne pomieszczenie to pokój z poduszkami i sofą, który przeznaczony jest do cichej zabawy. Odbywa się tu czytanie książek, słuchanie muzyki albo opowiadań i historyjek. Sala jest także wyposażona w klocki lego i dupplo. W przedszkolu znajdziemy także pokój przeznaczony do wypoczynku, w którym są łóżeczka dla dzieci. Posiłki spożywane są w sali kuchennej. Znajdują się w niej dwa duże stoły, przy których siadają wokoło dzieci i dwóch opiekunów. Posiłki, które są spożywane w placówce norweskiej to śniadanie, ciepły lunch oraz podwieczorek i owoce.

Placówki przedszkolne w Polsce znajdują się na ogół w budynkach piętrowych, w których przeważnie jest jedna sala na zajęcia dydaktyczne, gdzie dzieci się bawią i uczą oraz miejsce przeznaczone na posiłki. W wielu przedszkolach jest oddzielna sala, w której odbywają się m.in. zajęcia ruchowe i uroczystości przedszkolne, ale tradycyjne przedszkole polskie nie jest w nie wyposażone. Posiłki w przedszkolu to śniadanie, obiad i podwieczorek. Bardzo widoczną różnicą w funkcjonowaniu obu placówek są grupy przedszkolne i opiekunowie. Przedszkola norweskie nie mają podziału wiekowego, w jednej grupie znajdują się dzieci roczne, dwu- i trzyletnie. Grupa młodsza liczy piętnaścioro dzieci w wieku od 1 roku do 3 lat, objętych opieką czterech opiekunów dwa razy w tygodniu oraz pięciu trzy razy w tygodniu. Zaś starsza grupa dzieci posiada dwudziestu wychowanków w wieku od 3 do 5 lat oraz trzech opiekunów i jednego pedagoga specjalnego, który pracuje cztery razy w tygodniu w zależności od potrzeb dzieci. Norweskie prawo ma bardzo rygorystyczne przepisy dotyczące opieki nad dziećmi. Na jednego opiekuna przypada trójka dzieci poniżej trzeciego roku życia. Polskie placówki przedszkolne posiadają grupy, w których dopuszczalna jest liczba dzieci do dwudziestu pięciu, przy czym w grupach znajdują się dzieci w tym samym przedziale wiekowym i mają jednego opiekuna.

Dzieci norweskie zaczynają uczęszczać do placówek przedszkolnych od pierwszego roku życia do sześciu lat. W przedszkolu, w którym pracuję, panuje zasada, że dzieci, które ukończyły dziesięć miesięcy, zostają przyjmowane do placówki przedszkolnej. W Polsce przyjmowane jest do przedszkola dziecko, gdy ukończy trzeci rok życia, jest samodzielne w zakresie potrzeb fizjologicznych<sup>1</sup>.

### ***Personel przedszkolny***

Personel norweski w przedszkolu to: dyrektor (styrer) z wykształceniem wyższym magisterskim, odpowiedzialny za organizację przedszkola, organizuje spotkania dotyczące opracowań planów miesięcznych i rocznych, jak również odpowiada za spotkania z rodzicami, druga osoba to pedagog (pedagogisk leder) - osoba z wykształceniem wyższym pedagogicznym, odpowiedzialna za pracę na danym oddziale, ponadto organizuje plan pracy dydaktyczno-wychowawczy dla grupy, w której jest przełożonym. W każdym oddziale znajduje się także przedszkolanka (forskolelærer), która współpracuje z pedagogiem, posiada wykształcenie wyższe pedagogiczne (licencjat). Osoby na najniższym stanowisku to asystenci, których jest trzech w grupie młodszej oraz dwóch w grupie starszej. Asystenci nie mają obowiązku posiadania wykształcenia wyższego pedagogicznego, dopuszcza się do pracy asystentów, którzy ukończyli licea ogólnokształcące, bądź zupełnie inny kierunek

<sup>1</sup> W niektórych przedszkolach organizuje się niekiedy grupy dla dzieci młodszych, tzw. grupy żłobkowe (przyp. red.).



niezwiązany z edukacją przedszkolną. Natomiast w Polsce wszyscy wychowawcy przedszkolni<sup>2</sup> zobowiązani są ukończyć wyższe studia pedagogiczne o specjalności edukacja przedszkolna lub wczesna edukacja.

### **Organizacja czasu**

Dzieci w Norwegii przebywają co najmniej dwie godziny dziennie na powietrzu bez względu na pogodę, dlatego też ważna jest odzież zewnętrzna, która jest przystosowana do każdej pory roku i związanej z nią pogody. Norweskie motto brzmi: „Nie ma złej pogody, są złe ubrania” („Det finnes ikke dårlig vær, det finnes dårlige klær”). Tylko w przypadku, gdy temperatura przekracza minus 20 stopni przedszkolaki pozostają w pomieszczeniu. Wszystkie dane dotyczące przebywania na świeżym powietrzu reguluje platforma pedagogiczna, która jest dokumentem wewnętrznym w przedszkolu. Informacje zawarte w dokumencie zostały opracowane zgodnie z wytycznymi w Ustawie o przedszkolach z 2005 r.

Latem i wiosną dzieci chodzą na wycieczki do lasu, nad morze, gdzie karmią kaczki, zimą jeżdżą w góry na narty. Wyjazdy są dobrze zorganizowane – pod przedszkole podstawiany jest autokar, który przewozi przedszkolaków na wskazane miejsce. Po opuszczeniu obszaru przedszkolnego każde dziecko wyposażone jest w kamizelkę odblaskową, na której widnieje adres i telefon przedszkola.



**Fot. 2.** Zabawa z piaskiem Iselin



**Fot. 3.** Zabawy zimowe Iselin na huśtawce

Powyższe fotografie obrazują zajęcia aktywności ruchowych na świeżym powietrzu.

<sup>2</sup> Ich status zawodowy: nauczyciele przedszkola (przyp. red.).

Dzieci w polskiej placówce przedszkolnej większość czasu przebywają w środku budynku, gdzie odbywają się zabawy i nauka. Zajęcia przeprowadzane są zgodnie z przygotowanym wcześniej przez wychowawcę danej grupy scenariuszem zajęć. Przebywanie na świeżym powietrzu to sprawa drugorzędna<sup>3</sup>, wycieczki organizowane są przeważanie latem i wiosną, kiedy na dworze jest ciepło i świeci słońce. Większą wagę przywiązuje się do edukacji niż do zajęć ruchowych.

### *Dziecko w przedszkolu*

Samodzielność oraz możliwość współdecydowania to priorytety norweskiego przedszkola. Dzieci w wieku dwóch lat samodzielnie spożywają posiłki, trzylatki są w stanie same się ubrać i rozebrać. Przedszkolaki mogą same decydować, co chciałyby zjeść na podwieczorek, czy mają ochotę na owoce oraz co chciałyby ubrać, wychodząc na powietrze. Dziecko w krajach norweskich nie jest traktowane przedmiotowo, ma prawo głosu, jest równorzędnym towarzyszem dialogu pedagogicznego, ma prawo do zachowania indywidualności, samodzielności i szacunku oraz własnego zdania.

Dzieci w przedszkolach polskich nie mogą współdecydować o tym, co chcą zjeść lub w co się ubrać. Posiłki przygotowane przez kucharkę są gotowe w postaci kanapek, więc nie ma możliwości wyboru. Dziecko nie ma możliwości decydowania na co ma ochotę podczas zajęć dydaktycznych, ponieważ sam wychowawca ma z góry narzucony plan, zgodnie z którym jest zobowiązany pracować, a wytyczne wdrażać w przedszkolu. Mniejsza jest samodzielność dzieci, ale moim zadaniem zależy to od kultury i zasad kraju. Dziecko roczne w Polsce zdane jest w stu procentach na rodziców, w Norwegii na opiekunów przedszkolnych, to życie uczy je samodzielności.

Czas na sen w placówce polskiej regulują wewnętrzne przepisy, dzieci mogą spać określoną ilość czasu: około dwóch godzin w pokojach specjalnie do tego przeznaczonych lub w sali ogólnej. Grupa młodszą – trzy- i czterolatki udają się na odpoczynek. Starsza grupa w tym samym czasie ma zajęcia twórcze. W placówce norweskiej rodzice regulują i ustanawiają czas na sen własnego dziecka. W dokumentacji przedszkolnej znajdują się dane dotyczące snu danego dziecka (pół godziny, godzinę lub dwie godziny). W większości przypadków dzieci śpią w wózkach na świeżym powietrzu.

Poniżej przedstawiam krótką charakterystykę przedszkoli polskich i norweskich w formie tabelarycznej.

<sup>3</sup> W polskich przedszkolach czas pobytu dzieci na świeżym powietrzu reguluje Podstawa programowa z 2008 r. W rozliczeniu tygodniowym „co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku młodszych dzieci – jedną czwartą czasu), dzieci spędzają w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. (organizowane są tam gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.)” (przyj. red.).

**Tabela 1. Podobieństwa i różnice przedszkoli polskich i norweskich\***

<b>PODOBIENSTWA</b>	
<b>POLSKA</b>	<b>NORWEGIA</b>
W placówce jest podział na grupy. Placówka polska posiada cztery grupy wiekowe.	W placówce jest podział na grupy. Placówka norweska posiada dwie grupy wiekowe.
Plan pracy dydaktyczno-wychowawczy opracowują nauczyciele przedszkolni, posiadający wykształcenie pedagogiczne	Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej opracowany przez pedagogów posiadających wykształcenie pedagogiczne
W trakcie dnia są trzy posiłki (śniadanie, obiad, podwieczorek)	W trakcie dnia są trzy posiłki (śniadanie, obiad, podwieczorek)
Przedszkole jest czynne od 7.00 do 17.00	Przedszkole jest czynne od 7.30 do 17.00
Przyjęty jest czas na leżakowanie: około dwóch godzin w ciągu dnia, dotyczy najmłodszej grupy	Czas na odpoczynek w godzinach popołudniowych od 12.00-14.00, śpi tylko grupa młodsza
Zapewnienie opieki, bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju dziecka	Opieka, bezpieczeństwo i socjalny rozwój to priorytety przedszkola
Plan pracy opracowany jest na bazie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz statutu przedszkola	Plan pracy opracowany jest na podstawie ramowego planu przedszkola
<b>RÓŻNICE</b>	
<b>POLSKA</b>	<b>NORWEGIA</b>
Grupy dzieci są zróżnicowane (grupa I dzieci w wieku 3 lat, II – 4-5 lat, III – 6-latków)	Grupy dzieci nie są zróżnicowane (w jednej grupie są dzieci roczne, dwuletnie i trzyletnie)
W przedszkolu pracują nauczyciele z wykształceniem wyższym pedagogicznym, kierunkowym	W przedszkolu mogą pracować wychowawcy, asystenci bez wykształcenia pedagogicznego
Większość zabaw odbywa się w środku budynku, spacer są przewidziane, ale odbywają się głównie latem i wiosną	Zabawy i aktywność fizyczna odbywają się przeważnie na świeżym powietrzu, bez względu na pogodę i porę roku
Dzieci śpią w sali przeznaczonej na odpoczynek na leżawkach lub w sali ogólnej	Dzieci w większości przypadków sypiają w wózkach na świeżym powietrzu
Czas pracy nauczyciela przedszkola trwa 8 godzin dziennie, w tym 5 godzin – praca z dziećmi, 3 godziny – praca dotycząca planów i scenariuszy zajęć <sup>4</sup>	Czas pracy przedszkolanki trwa 7,5 godziny, w tym jest pół godziny przerwy w specjalnym pomieszczeniu do tego przeznaczonym
Wszystkie posiłki przygotowuje osoba zatrudniona do pracy w kuchni	Posiłki w środy i czwartki przygotowują pracownicy przedszkola, w pozostałe dni przywozi się gotowe gorące posiłki ze stołówki szkolnej
W jednej grupie jest jeden opiekun	W jednej grupie jest pięciu opiekunów 3 razy w tygodniu oraz czterech 2 razy w tygodniu

\* Źródło: opracowanie własne na podstawie czynnej pracy w placówkach przedszkolnych.

<sup>4</sup> Zgodnie z obowiązującymi przepisami, pensum dydaktyczne nauczyciela przedszkola wynosi 25 godzin (w grupach 3–5-latków i 22 w grupie 6-latków). Nauczyciel podejmuje także zajęcia i czynności związane z przygotowaniem zajęć, samokształceniem oraz doskonaleniem zawodowym (nauczyciel nie musi wówczas przebywać w przedszkolu). Pensum dydaktyczne i pozostałe czynności wchodzi w zakres łącznego 40-godzinnego czasu pracy w ciągu tygodnia (przyj. red.).

## Zajęcia ruchowe w pracy przedszkola

Specyficznym i kluczowym aspektem w rozwoju dziecka jest ruch, który stanowi również ważny element edukacji przedszkolnej. Dziecko z natury pragnie ruchu, lubi zajęcia tego typu i tylko chore lub opóźnione w rozwoju stroni od ruchu lub uprawia go w niewielkich dawkach. Dziecko zdrowe charakteryzuje się niespożytą aktywnością ruchową, przy czym męczy się ono dość szybko, ale jeszcze szybciej wypoczywa i po krótkiej przerwie może znów podjąć krótkotrwały wysiłek w działalności zabawowej lub sportowej. Stąd wniosek, że zajęcia ruchowe inspirowane przez nauczyciela powinny odznaczać się na ogół dużą intensywnością i tylko krótkie momenty spoczynkowe wystarczą dziecku do regeneracji sił. Ruch mało intensywny, anemiczny, nie interesuje dzieci i nie ma większego znaczenia, ani w sensie zdrowotnym, ani pedagogicznym.

Wielka różnorodność form ruchu dziecka, a także to, że nie potrafi ono dłuższy czas skupić uwagi i zainteresowania na jednym i tym samym działaniu, obliuguje wychowawców przedszkoli do stosowania wielkiej różnorodności form działania. Przejawiać się to powinno w stosowaniu zabaw, gier i ćwiczeń na powietrzu i w pomieszczeniu zamkniętym (ale przewietrzonym), z przyrządami, przyborami i bez nich, z partnerem czy grupą lub bez nich, z zastosowaniem współzawodnictwa lub bez jego stosowania. W czasie zajęć powinien wystąpić zarówno wysiłek dynamiczny, jak i statyczny, swoboda twórcza, działalność dzieci rozwijająca ich inwencję i samodzielność oraz ruchy naśladowcze, odtwórcze, które odpowiadają również naturze dziecka. Przeżywanie ruchu, ciekawość świata, radość twórczego działania ruchowego, eksperymentowania, odkrywania, zdobywania jak największej liczby doświadczeń psychomotorycznych w różnych warunkach i okolicznościach to fundamenty zdrowia i pełnego rozwoju osobowości człowieka (Gniewkowski 1991: 65).

W przypadku zajęć ruchowych w placówkach przedszkolnych w Polsce przewidziane są zajęcia rytmiki<sup>5</sup> i gimnastyki raz w tygodniu około czterdziestu pięciu minut<sup>6</sup> w zależności od indywidualnych potrzeb dzieci. W placówkach norweskich zajęcia aktywności ruchowej mają miejsce codziennie, są nieodzownym elementem ich funkcjonowania. Formy i rodzaje zajęć ruchowych preferowane w przedszkolach polskich to przede wszystkim zabawy ruchowe i taneczne. Natomiast przedszkola norweskie wykorzystują takie formy jak: biegi, tańce przy muzyce, a nawet rączkowanie, które zdaniem tamtych wychowawców jest jedną z form aktywności fizycznych.

Kiedy spytałam pedagogów w polskim i norweskim przedszkolu o wpływ zajęć ruchowych na rozwój dzieci, okazało się, że ich zdania różnią się znacznie. Nauczyciele przedszkola z Polski są zdania, iż zajęcia ruchowe: „wpływają na rozwój motoryki”, ale też akceptują cele wykraczające poza rozwój fizyczny i zdrowotny dziecka, mówiąc: „dzieci dzięki temu rozwijają się społecznie”, „nawiązują kontakt ze światem swoich uczuć i marzeń”. Natomiast opinie wychowawców przedszkolnych z Norwegii są z reguły bardziej skonkretyzowane, „oszczędne” w argumentacji pedagogicznej. Uważają oni, że zajęcia

<sup>5</sup> Rytmika nie łączy się z realizacją podstawy programowej; jest organizowana jako zajęcia dodatkowe (przyp. red.).

<sup>6</sup> W przedszkolach państwowych zajęcia ruchowe odbywają się dwa lub trzy razy w tygodniu, a czas ich trwania zależy od wieku dzieci (przyp. red.).

ruchowe: „są nieodzownym elementem poprawy zdrowia” lub po prostu, że „ruch jest najważniejszą potrzebą ruchową dzieci”.

### **Podsumowanie**

Ruch jest nieodzownym elementem poprawy zdrowia, rozwijania sprawności, nabywania doświadczeń, kształtowania nawyków, postaw i umiejętności, rozwijania uczuć społecznych i smaku estetycznego. Szeroko pojęte zdrowie (w sensie fizycznym, psychicznym i społecznym) kojarzy się zawsze z prawidłowym rozwojem fizycznym i pełną sprawnością ruchową. Mając to na uwadze, nauczyciele w przedszkolach powinni zapewnić dzieciom wszechstronny rozwój psychomotoryczny i kształtować prawidłowe postawy wobec zajęć ruchowych, aby ćwiczenia i zabawy sprawiały dzieciom radość. Każda zabawa, która wymaga wysiłku fizycznego, bez względu na to czy odbywa się ona w pomieszczeniu zamkniętym, czy też na świeżym powietrzu, umożliwi dziecku możliwość samorealizacji i prawidłowego rozwoju.

Stosowany na zajęciach fizycznych ruch „na komendę” ogranicza inwencję twórczą dziecka. Dlatego sądzę, iż należy eksponować ruch podejmowany według własnych pomysłów, fantazji i doświadczeń dziecka, zapewniający mu swobodę. Ćwiczenia zaś należy podawać głównie w formie zadań otwartych, które można wykonać wieloma sposobami.

### **Literatura**

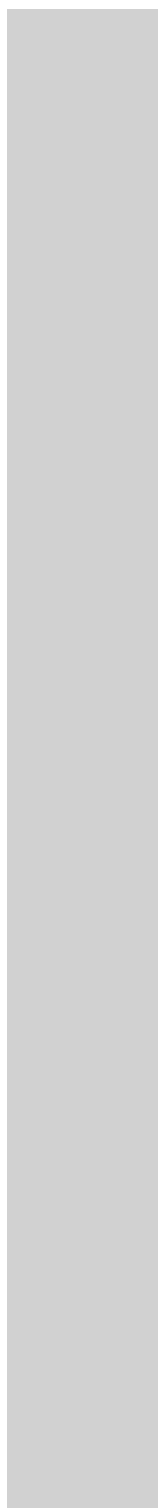
- Drugli M. B. (2011), *Liten i barnahagen. Forskning, teori, praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gniewkowski H. (1991), *Proces wychowania fizycznego w klasach początkowych*. Warszawa, WSiP.
- Kulczycki J. (2004), *Wyzwania psychologii humanistycznej*. „Konspekt”. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, nr 18.
- Kunnskapsdepartementet *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver 2011*.
- Maslow A. (1968), *Teoria hierarchii potrzeb*. W: J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa, PWN.
- Ogrodzińska T. (2000), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN.
- Stewart A. C. (1993), *Jak przedszkole wpływa na rozwój dzieci*. Za: Gerrig R. J., Zimbardo P. G. (2009), *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.



---

# **RECENZJE I SPRAWOZDANIA**

---



Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
monika.maciejewska@uwm.edu.pl

**Podróż do „wnętrza” nauczycielskich karier, czyli o odkrywaniu nowych ścieżek pedeutologii.** Recenzja książki Hanny Kędzierskiej: *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń 2012, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Przestrzenie współczesnej, polskiej szkoły i pracującego w niej nauczyciela stanowią interesujący i ciągle na nowo rozpoznawany obszar badawczy. Zmieniająca się, niejednoznaczna rzeczywistość edukacyjna wymaga jednak wieloaspektowych i wielopłaszczyznowych analiz, które pozwoliłyby na uchwycenie nie tylko podstawowych wątków profesji nauczycielskiej, ale ujawnienie ukrytych w niej sensów i znaczeń, które od lat zdają się „wymykać” z rąk badaczy. Tradycyjnie przyjmowana w pedeutologii perspektywa normatywna, osadzająca pracę nauczyciela w kontekście wypełniania przez niego roli zawodowej wraz z przypisanymi jej celami i zadaniami o charakterze społecznym, dydaktycznym i wychowawczym, w obliczu nowych wyzwań stających przed oświatą XXI w. zdecydowanie przestaje być wystarczająca. Stąd też z zainteresowaniem śledzimy pojawiające się na rynku nowości, które proponują „poszerzenie przestrzeni myślowej o współczesnej szkole i nauczycielu.”<sup>1</sup> Prezentowana publikacja autorstwa Hanny Kędzierskiej zdecydowanie wpisuje się w taki nurt. Badaczka w swoim projekcie przygląda się bowiem pracy i karierze nauczyciela z perspektywy znaczeń, jakie nadaje im „główny bohater”, aktywny aktor świata społecznego, konstruujący swoje życie zawodowe. Wiąże się to z „opuszczeniem znanych i oswojonych teorii i strategii metodologicznych i wejściem w nowy, nieznan świat pojęć, kategorii i teorii” (s. 12), co też Autorka czyni, osadzając swoje badania w perspektywie teorii interakcjonizmu symbolicznego i strategii metodologii teorii ugruntowanej. Proponuję zatem przyjrzenie się kolejnym

etapom wędrówki badawczej, opisanym w pięciu odrębnych rozdziałach omawianej pracy.

Tytuł rozdziału teoretycznego „Praca – socjalizacja – kariera w dyskursywnych przestrzeniach nauk społecznych” bardzo trafnie oddaje charakter i układ zawartych w nim treści. Przede wszystkim wyraźnie zaznacza punkty brzegowe, w odniesieniu do których konstruowane są ramy teoretyczne projektu, koncentrując uwagę czytelnika wokół pojęć pracy, socjalizacji i kariery zawodowej. Jednocześnie przygotowuje go do wkraczania na raczej rzadko zagospodarowywany przez pedeutologię obszar pogranicza nauk społecznych i jego „dyskursywnych przestrzeni”. Już we wstępie Autorka dokładnie tłumaczy swoje intencje związane z miejscem i rolą, jaką wyznaczyła analizom teoretycznym w budowaniu projektu badawczego oraz konstruowaniu końcowego raportu. Podkreśla, że „przegląd literatury (...) jest relacją ze wstępnego etapu pracy koncepcyjnej, której celem było znalezienie takich narzędzi poznawczych, które umożliwiłyby wyjście poza horyzont wyznaczony dotychczasowymi teoriami i interpretacjami nadawanymi opowieściami przez narratorów” (s. 16). Długotrwałe i szeroko zakrojone poszukiwania teoretyczne pozwalają na budowanie sieci kodów, które mogą uwrażliwić badacza na różne związki zachodzące pomiędzy zebranymi przez niego danymi, ale jednocześnie nie tworzą zamkniętej w określonym schemacie konstrukcji, która mogłaby blokować jego otwartość wobec wyłaniającej się z danych rzeczywistości społecznej. Taki zabieg pozwala także na wplatanie odniesień teoretycznych w narrację raportu, aby zgodnie z założeniami zastosowanej w badaniach metody teorii ugruntowanej pogłębiać rozumienie wyłaniających się z danych empirycznych

<sup>1</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*. Gdańsk 2005, GWP.



pojęć i kategorii. Przyjęty przez Autorkę niecodzienny (nawet w odniesieniu do konstrukcji raportów z badań jakościowych) sposób wykorzystania teorii daje interesujący efekt zarówno w pogłębianiu, jak i budowaniu narracji tego opracowania.

Wracając do zawartości treściowej rozdziału, można zauważyć, że punkt wyjścia analiz teoretycznych stanowi pojęcie pracy nauczyciela, którego wybór jest, zdaniem Hanny Kędzierskiej, wyraźną alternatywę wobec często eksploatowanych w pedeutologii określeń związanych z realizacją zawodu nauczycielskiego, takich jak *pełnienie misji, wypełnianie roli czy profesji*. Rozpoczynając od historycznej analizy pracy człowieka i zmian, jakie zachodziły w jej charakterze w związku z przemianami gospodarki opartej kolejno na rolnictwie, przemyśle i usługach oraz wiedzy i informacji, Autorka prowadzi do zaznaczenia przeobrażeń, jakie zachodziły także w rozumieniu pracy nauczyciela. Mamy możliwość przyjrzenia się tej kategorii z różnych perspektyw budowanych, m.in. w odniesieniu do realiów polityki zatrudnienia w warunkach *nowej ekonomii*, zasadności funkcjonowania szkoły i związanej z nią pracy nauczyciela w społeczeństwie wiedzy (późnej nowoczesności, ryzyka) czy w końcu z perspektywy jednostki i jej indywidualnego doświadczania pracy.

Podejście biograficzne eksponujące dynamiczny, procesualny i interakcyjny sposób ujmowania pracy, osadzone w teorii pracy chicagowskiej szkoły socjologicznej, staje się też wiodące w dalszej części rozważań. Praca traktowana szerzej „jako zasób interakcyjny wyznaczający treść, charakter pracy, umożliwiający jednostce tworzenie koncepcji siebie oraz względnie stabilnych wzorów kooperacji” (s. 38) pozwala wyłonić kolejne kategorie operacyjne, jakimi są *socjalizacja zawodowa i kariera*.

Socjalizacja zawodowa nauczyciela, podobnie jak wcześniej kategoria pracy, osadzona jest na mapie współczesnych teorii społecznych. Autorka prezentuje analizy procesu zawodowej socjalizacji, wykorzystujące 3 perspektywy: funkcjonalistyczno-strukturalną, interpretatywną i krytyczną. W każdym z podejść inaczej formułowane są pytania o to, jak w toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej jednostka staje się nauczycielem, zaś odpowiedzi osadzone są w odmiennych perspektywach ontologicznych i epistemologicznych. Teorie funkcjonalistyczno-strukturalne pokazują

wchodzenie nauczyciela w rolę zawodową jako przyjmowanie przypisanych do niej cech, norm i wartości, pomijające w zasadzie aktywny udział podmiotu w tworzeniu swojej zawodowej tożsamości. Zupełnie inne perspektywy tworzenia roli zawodowej otwiera interakcjonizm symboliczny, podkreślający dynamiczny i dialektyczny charakter procesów socjalizacji jako wzajemnego oddziaływania jednostki i środowiska. W tym wymiarze przyjmowanie roli jest procesem interakcyjnym, złożonym, posiadającym aspekt temporalny a nauczyciel staje się twórcą swojej profesjonalnej tożsamości. Jednostka działająca autonomicznie i dokonująca wyborów nie tylko odgrywa wcześniej podjęte role, ale ma także możliwość ich redefiniowania, szczególnie w sytuacjach znaczących zmian otoczenia i relacji społecznych. Teorie krytyczne z kolei, wskazując na nowe emancypacyjne funkcje szkoły, manifestujące się w tworzeniu przestrzeni wyzwolenia, upodmiotowienia i oporu wobec systemu społecznego, osadzają socjalizację zawodową nauczyciela w zupełnie innym kontekście. Nauczyciel, realizujący stawiane przed nim nowe zadania, określane mianem transformatywnego intelektualisty przede wszystkim odkrywa w sobie i w innych potencjał do dokonywania zmiany.

Każde z prezentowanych paradygmatycznych podejść do procesów socjalizacji zawodowej otwiera bogate i różne pola eksploracji badawczej, które w różnym zakresie i z różnym nasileniem były dotychczas eksponowane w badaniach pedeutologicznych. Stąd też proces dookreślenia własnego pola badawczego Autorka oparła na analizie dotychczasowych dokonań empirycznych, w której zastosowała procedury porządkujące zaproponowane przez K. Zeicher i J. Gore<sup>2</sup>, odnoszące się do kryterium etapów kariery zawodowej nauczyciela (okres przez rozpoczęciem etapu formalnego kształcenia zawodowego, okres edukacji nauczycielskiej oraz okres podejmowania i wypełniania roli zawodowej nauczyciela). Zabieg taki daje możliwość zestawiania wyników badań prowadzonych z odmiennych perspektyw teoretycznych i jednoczesnego śledzenia wyjaśnień dotyczących mechanizmów i uwarunkowań procesów socjalizacji. Wyniki tych dociekań

<sup>2</sup> K. Zeichner, J. Gore, *Teacher Socialization*. In: W. R. Houston (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York 1990, Macmillan.

zostały opisane w trzech kolejnych podrozdziałach: „Wczesne doświadczenia w procesie socjalizacji zawodowej nauczycieli”, „Edukacja nauczycielska w procesie socjalizacji zawodowej nauczycieli” oraz „Socjalizacja nauczycieli w miejscu pracy”, z których wyłania się obraz nauczyciela i jego działań w kolejnych momentach życia zawodowego. Dokonane zestawienia ujawniły wyraźną dominację w badaniach nad socjalizacją w zawodzie nauczyciela paradygmatu funkcjonalistycznego, ale wskazały także otwieranie się polskiej pedeutologii na perspektywy krytyczne i interpretatywne, realizowane w obszarze strategii badań jakościowych.

Rozdział teoretyczny zamyka analiza kategorii *kariery*, która w zestawieniu z zawodem nauczyciela jest niewątpliwie najbardziej kontrowersyjna czy może być wręcz traktowana jako nieuprawniona. Autorka mając świadomość dotychczasowego braku stosowania tego terminu do opisu drogi zawodowej nauczyciela, wyraźnie deklaruje dokonanie próby uściślenia pojęcia kariery i wskazania zasadności jego stosowania w badaniach pedeutologicznych. Proponuje przyjrzenie się kategorii kariery z dwóch odmiennych perspektyw: funkcjonalistyczno-strukturalnej i interakcjonistycznej. Z pierwszego odniesienia wyłania się obraz ujednoliconego wzoru kariery w instytucjach społecznych nawiązujący do typowego dla zurbanizowanych i uprzemysłowionych społeczeństw wzoru życia: szkoła – zawód – emerytura. Kariera zawodowa rozumiana jest tu jako drabina awansu w strukturze instytucji. „W tym modelu kariery zakłada się stałe stadia rozwoju kariery (wyboru zawodu, stabilizacji, zakończenia kariery), a tranzycja z edukacji do rynku pracy jest procesem jednorazowym” (s. 85). Wykorzystanie perspektywy interakcjonistycznej daje zgoła odmienne rezultaty w wyjaśnianiu tej kategorii. „Kariera w rozumieniu interakcjonistów symbolicznych, jako zjawisko podmiotowe, zawiera elementy obiektywne i subiektywne. Obiektywne elementy karier to: pozycje, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywności i decyzje zawodowe. Subiektywne to interpretacje zdarzeń związanych z pracą takie jak: aspiracje, oczekiwania, wartości, potrzeby, satysfakcje i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych” (s. 86). Zatem obok obiektywnych uwarunkowań kariera funkcjonuje jako „odmiana dialogu jednostki ze sobą samą, perspektywa,

w której osoba widzi swoje życie jako całość i interpretuje znaczenie jego różnych atrybutów, działań i spraw, które się jej przydarzyły”<sup>3</sup> W takim rozumieniu kategorii kariery H. Kędzierska dostrzega potencjał, który pozwoli w obszarze badań życia zawodowego nauczyciela podejmować zupełnie nowe wątki związane z wyznaczaniem trajektorii przebiegu karier (ich wzoru), uwarunkowań ich konstrukcji oraz punktów zwrotnych w karierze, które prowadzą do transformacji tożsamości, zmiany znaczeń i praktyk pracy nauczyciela. Wpisują się one znakomicie w najnowsze sposoby wyjaśniania procesu budowania profesjonalizmu nauczycieli, który traktowany jest jako efekt całościowego uczenia się, gdzie motywowanie do działania poprzez osiąganie kolejnych szczebli w drabinie formalnego awansu zastępowane jest wspieraniem procesu „dorastania do profesjonalizmu”.

Kolejnym krokiem, wynikającym z logiki konstruowania raportu badawczego, jest prezentacja jego założeń metodologicznych. Ta część rozpoczyna wyraźne osadzenie paradygmatyczne projektu. Jak pisze Autorka: „Prowadzone przez mnie badania dotyczące procesów zmian zachodzących w sposobach nadawania znaczeń pracy i socjalizacji zawodowej nauczycieli, konstruowanych w warunkach zmiany oświatowej, są usytuowane od wewnątrz, z perspektywy jednostek, ich indywidualnego doświadczenia. Taka perspektywa poznawcza sytuuje się w tradycji badań interpretacyjnych” (s. 108). H. Kędzierska konsekwentnie dokonuje więc pogłębionej i wielowątkowej analizy tego paradygmatu wraz z wiodącą teorią interakcjonizmu symbolicznego, a następnie prezentuje przekonującą argumentację, która uzasadnia przyjęcie w badaniach strategii jakościowych, a w tym oryginalnej strategii pracy z danymi – metodologii teorii ugruntowanej. Ta część recenzowanego opracowania wydaje się szczególnie interesująca dla pedagogów – badaczy. Odkrywa bowiem tajniki rzadko używanej w badaniach edukacyjnych (w przeciwieństwie do współczesnych polskich badań socjologicznych) metodologii, pokazuje możliwości jej zastosowania,

<sup>3</sup> M. Domarecka, A. Mrozowicki, *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008/1, T. IV, s. 138, [www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume6\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume6_pl.php), [dostęp 26.11. 2012].

czekające badacza problemy i mielizny, ale także konkretny warsztat, pozwalający z powodzeniem ją realizować. Prowadzona przez Autorkę w tym rozdziale pogłębiona dyskusja metodologiczna wyraźnie wykracza poza tradycyjnie przyjęte ramy prezentacji realizowanego projektu badawczego. Na szczególną uwagę zasługuje nie tylko interesujący opis biografii, przyjętej w projekcie równocześnie jako metoda i narzędzie badania świata społecznego, ale także poparte przykładami relacje z przebiegu całego procesu badawczego, dotyczące m.in. rozwiązywania problemów związanych z doбором próby, procedur zastosowanych w trakcie prowadzenia wywiadów (procedury F. Szchutze) czy złożonych procesów kodowania materiału narracyjno-biograficznego oraz analizy i interpretacji danych zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej.

Wyniki praktycznego zastosowania przyjętych założeń metodologicznych możemy śledzić w trzech kolejnych rozdziałach empirycznych. Ich zakres i porządek wynika z eksploracji wiodącej kategorii badawczej *stawania się nauczycielem*, która rozpatrywana w dwóch perspektywach: diachronicznej i synchronicznej pozwoliła na wyodrębnienie zasadniczych etapów tego procesu, a jednocześnie rozpoznanie czynników wpływających na „stawanie się” i konstruowanie wzorów karier zawodowych. Zatem kolejno odsłaniane są dylematy przygotowania do roli zawodowej (wyboru zawodu, startu w zawodzie), tworzenia roli zawodowej i konstruowania dominującego wzoru kariery oraz wychodzenia z zawodu.

Interpretację danych, pochodzących z 52 wywiadów przeprowadzonych w celowo dobranej grupie nauczycieli, H. Kędzierska rozpoczyna od przyjrzenia się początkom ich drogi zawodowej (rozdział 3: „Początek drogi... – między normatywnymi wzorcami socjalizacyjnymi a ‘nowymi’ strategiami prorynkowymi”). Autorka stwierdza, że „proces stawania się nauczycielem rozpoczyna się na długo przed rozpoczęciem etapu edukacji profesjonalnej i jest wynikiem zarówno indywidualnych decyzji podmiotu, jak również (a może przede wszystkim) rezultatem konstrukcji społecznej, wytwarzanej wspólnotowo z innymi i definiowanej społecznie” (s. 200). Znaczące miejsce w budowaniu tych konstrukcji zajmuje wiedza rodziny przyszłego nauczyciela o opłacalności inwestycji w ten zawód. Analiza narracji

pozwoiliła na wychwycenie dynamiki zmian, jakie zachodziły w zakresie wartościowania wymiarów karier nauczycielskich: od wysokości, elitarności pozycji zawodu nauczyciela, określonej jako „być kimś” (wymiar stratyfikacyjno-prestiżowy), poprzez zastępowanie prestiżu pakietem branżowych przywilejów, który to układ wciąż prznosił nauczycieli na wyższe szczeble drabiny społecznej, budując nową wartość „coś znaczyć” (wymiar stratyfikacyjno-przywilejowy), aż po zmiany w ocenie zawodu wynikające z powszechnego dostępu do instytucji kształcenia na poziomie wyższym, skupiające uwagę na wartości „coś mieć”, tj. posiadać dyplom (wymiar przywilejowo-samo-realizujący). Ważnymi elementami konstrukcji indywidualnych wzorów motywacyjnych nauczycieli okazały się także ich doświadczenia z przebiegu kariery edukacyjnej oraz oczekiwania w stosunku do przyszłego zawodu. Analiza ścieżek edukacyjnych (jak się okazało również licznych i „poplątanych” zarówno przed, jak i po reformie oświaty z 1999 r.) prowadzących do uprawiania zawodu nauczyciela wskazuje wyraźnie na występowanie „negatywnego sprzężenia kariery”<sup>4</sup>, kiedy to decyzja staje się bardziej życiową koniecznością niż świadomym wyborem, natomiast oczekiwania towarzyszące wyborom profesji nauczycielskiej zmierzają zazwyczaj do bezpiecznego i stabilnego „zakotwiczenia” indywidualnej kariery. Tę część opracowania kończą rozważania eksponujące moment startu w zawodzie (tzw. nowicjatu). Z opowieści grupy nauczycieli (szczególnie tych z niewielkim stażem zawodowym) wyłoniły się różne sposoby radzenia sobie z „szokiem praktyki”, przeżywanym w pierwszym zetknięciu z zawodem. Jak się okazało, wśród badanych nauczycieli do dominujących strategii należą: poszukiwanie wzorów i inspiracji do działania wśród bardziej doświadczonych nauczycieli, odwoływanie się do wiedzy i kompetencji profesjonalnej uzyskanej w procesie kształcenia oraz czerpanie z tradycji rodzinnych „bycia nauczycielem”. Co znaczące, już na tym etapie socjalizacji pojawia się samotność zawodowa.

Kolejny rozdział empiryczny podejmuje główny wątek omawianego projektu badawczego,

<sup>4</sup> Por. I. Wagner, *Sprzężenie zwrotne karier w środowiskach intelektualnych i artystycznych*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005/1, [www.qualitativesociology-reviev.org/PL/volume1\\_pl.php](http://www.qualitativesociology-reviev.org/PL/volume1_pl.php), [dostęp 26.11.2012].

skupiając się na rekonstrukcji wzorów karier nauczycielskich (rozdział 4: „Ścieżki karier zawodowych nauczycieli”). Za podstawowy element różnicującą budowanie osobistych karier Autorka przyjęła zmianę oświatową związaną z reformą 1999 r., co pozwoliło wyodrębnić wzory życia zawodowego nauczycieli pojawiające się przed tym wydarzeniem i po nim. Przed reformą systemu oświaty ujawniają się dwa główne typy karier: *kotwicy* i *konstrukcji zakotwiczonej*. Choć oba wzory „odzwierciedlały logikę awansu pionowego w statystycznym systemie zatrudnienia” (s. 344), to typ kariery jako konstrukcji zakotwiczonej charakteryzowała pewna innowacyjność, możliwa do zrealizowania w ramach ograniczeń narzucanych przez sztywne struktury funkcjonowania instytucji oświatowych w okresie realnego socjalizmu. Była to jedyna alternatywa dla nauczycieli przejawiających ambicje zawodowe. Preferowany w tym okresie przez struktury władzy typ kariery kotwicy odzwierciedlał natomiast trójfazowy przebieg życia, w ramach którego nauczyciel po uzyskaniu przygotowania i niezbędnych uprawnień realizował swą aktywność zawodową do emerytury, zwykle w jednej placówce oświatowej. Zmiany wprowadzane od 1999 r. w polskiej oświacie przyczyniły się nie tylko do ewolucji dotychczasowych wzorów karier, ale pozwoliły także na wyłonienie się nowych. Podjęty przez Autorkę wysiłek interpretacyjnego teoretyzowania, zasadzający się na porównywaniu biografii zawodowych badanych, trajektorii karier i uwarunkowań ich konstruowania, zaowocował wyłonieniem bardzo interesujących typów nauczycielskich karier: *kariery-konstrukcji*, *kariery-kotwicy*, *kariery-patchwork*, *kariery-ślepego toru* oraz ich podtypów stanowiących warianty wzoru podstawowego.

Realizowanie wzoru kariery-konstrukcji okazało się charakterystyczne dla osób, które rozpoczęły pracę w zawodzie w minionym systemie polityczno-społecznym a reforma oświaty stanowiła pewien punkt zwrotny w ich karierze. Nauczyciele w tym wypadku adaptowali się do zmian, realizując wzory *kreatywnej konstrukcji* i *konstrukcji zakotwiczonej* lub zostali niejako „uwięzieni” w swoich rolach (*konstrukcja przewrana/uwięziona*). Z kolei kariera-kotwica jest zorientowana na utrzymywanie dotychczasowych praktyk i strategii działania, które mają zapewnić stabilność pozycji zawodowej, a co za tym idzie

sytuacji życiowej. W narracjach badanych ten typ kariery występował w trzech wariantach: *kotwica typu balast* (najbardziej zachowawczy), *dryf-kotwa* (skierowana na wyłączenie się z zawodu lub traktowanie go jako dodatkowego zabezpieczenia życiowego) i *kotwica sieciowa* (związana z uzyskaniem zatrudnienia dzięki koneksjom, protekcjom czy układom). Wyraźnym efektem wprowadzania zmian systemowych w oświacie jest pojawienie się wzorów karier typu *patchwork*. Określenie to w odniesieniu do kariery oznacza wzór złożony przede wszystkim z niespójnych elementów, kształtowanych sytuacyjnie, często przypadkowych.<sup>5</sup> W badaniach wyraźnie zaznaczyły się dwa podtypy „nauczycielskiego patchworku” – jako *destabilizacja dotychczasowych karier* (wynikająca z zagrożenia bezrobociem i nowej, niesprzyjającej sytuacji na rynku pracy) oraz jako *przejście statusowe* (związany z nowymi możliwościami zagospodarowania przestrzeni usytuowanych między szkołą a pracą). Ostatni z typów karier – *ślepy tor* – pojawia się w sytuacjach naznaczonych bardzo silnymi ograniczeniami zewnętrznymi lub nieprzewidywanymi, indywidualnymi doświadczeniami, takimi jak choroba czy problemy rodzinne.<sup>6</sup> Dla osób podejmujących ten wzór kariery rozpoczęcie pracy w zawodzie nauczyciela jest, z punktu widzenia ich wcześniejszych celów i planowanej ścieżki kariery, zupełnie nieprzydatne. Najwyraźniej wybrzmiewa w tym kontekście paradoks nierówności w traktowaniu pracy nauczyciela w resortach oświaty i szkolnictwa wyższego. Ważnym dopełnieniem obrazu współczesnych wzorów karier nauczycielskich jest wskazanie przez Hannę Kędziorską głównego czynnika generującego zachodzące w nich zmiany. Nie są nim niestety działania związane z rozwojem zawodowym (awansem zawodowym) nauczycieli, ale pojawiający się syndrom lęku o pracę.

Akcentem, dopełniającym obraz karier zawodowych nauczycieli, który wyłania się z analiz i interpretacji materiału empirycznego, jest zawarta w ostatnim rozdziale książki (rozdział 5:

<sup>5</sup> Por. M. Domecka, *Praca jako doświadczenie biograficzne*. W: E. Hałas, K. T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*. Warszawa 2005, Wyd. Naukowe SCHOLAR.

<sup>6</sup> Tamże.

„Społeczny świat nauczycieli, areny i obiekty graniczne”) próba zgłębienia ich społecznego świata. Autorka tak wprowadza czytelnika w ten obszar rozważań: „Dyskurs w społecznym świecie nauczycieli, jak wynika z metawewnętrznej analizy narracji badanych nauczycieli, skoncentrowany jest wokół dwóch podstawowych obiektów granicznych – sposobu definiowania pracy nauczyciela oraz znaczeń przypisywanych działaniu podstawowemu, tj. procesowi uczenia-nauczania” (s. 281). Podstawą dyskusji podejmowanych w odniesieniu do pojmowania pracy nauczyciela jest zawieszenie edukacji pomiędzy etatystycznym a merytokracyjnym porządkiem organizacyjnym. Te dwie konkurencyjne perspektywy uwydatniają słabość zmian wprowadzanych w polskiej oświacie, dzięki którym co prawda udało się poruszyć skostniały system, nie zbudowano jednak solidnej podstawy dla tworzenia nowego porządku. Nierozstrzygnięte kwestie sposobu zatrudniania, czasu pracy, systemu wynagradzania oraz zasad konstruowania karier zawodowych ciągle na nowo stają się areną mniej lub bardziej znaczących sporów. Ciekawym zjawiskiem w tych obszarach dyskusji jest wyraźne zarysowanie się fenomenu nauczycielskich karier paralelnych, które w opowieściach biograficznych badanych wskazywane są jako efekt ich adaptacji do zmiany systemowej. Drugi obiekt graniczny – działanie podstawowe, jakim w szkole jest proces uczenia się-nauczania, również generuje szereg różnych opowieści nauczycielskich, wśród których Autorce udało się wyróżnić pięć podstawowych typów: opowieści o misji, o uczniach, o heroizmie, o nauczycielach i o władzy. Narracja tego fragmentu uzupełniona wieloma cytatami, wyjętymi bezpośrednio z nauczycielskich opowieści, czyni z niego niezwykle interesującą lekturę.

Prezentowaną książkę uzupełniają obszerne zestawienie bibliograficzne publikacji wykorzystanych w trakcie jej tworzenia, kody identyfikacyjne narratorów, zastosowane znaki transkrypcyjne (uproszczona wersja techniki G. Jefferson) oraz aneksy.

Lektura tego opracowania może bez wątpienia zaspokoić apetyty odbiorcy, rozbudzone przez Autorkę we wstępie. Mamy w nim bowiem do czynienia z możliwością przyglądania się udanej próbie tworzenia nowego podejścia badawczego w pedeutologii, wykorzystującego współczesne osiągnięcia nauk społecznych. Godna podkreślenia jest przede wszystkim gotowość badaczki do przekraczania granic dyscyplin w naukach społecznych, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i metodologicznym. Zaczerpnięte z teorii interakcjonistycznych kategorie analityczne są umiejętnie wpisywane w dyskurs pedeutologiczny, a zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej pozwala na odkrycie i nazwanie tych wątków, dotyczących codzienności zawodu nauczycielskiego, które do tej pory skutecznie „wymykały się” badaczom. Konstrukcja książki jest niezwykle spójna, przemyślana, zdaje się być wręcz wzorcowym przykładem prawidłowego prowadzenia procesu badawczego – zaczynając od konceptualizacji pomysłu badawczego, poprzez osadzenie go w konkretnej metodologii, rzetelną realizację przyjętej koncepcji a kończąc na formułowaniu raportu z badań, co może zainteresować badaczy uprawiających jakościowe badania pedagogiczne.

Niemniej lektura książki H. Kędzierskiej dla wielu pedagogów może być swoistym wstrząsem. Zarysowany w niej obraz karier zawodowych nauczycieli nie napawa optymizmem i dyskutuje z wieloma pedeutologicznymi aksjomatami. Możemy zobaczyć „głównych bohaterów” jako ludzi pełnych rozterek, którzy zmagają się ze światem i sobą, zaś szkołę – jako ciągle skostniałą strukturę, która z powodzeniem opiera się odgórnie wprowadzanym modyfikacjom. Bez względu jednak na kontrowersyjność podejścia badawczego, jakie zaproponowała Autorka, jego efekty otwierają z pewnością nowe przestrzenie badań nad profesją nauczycielską i skłaniają do refleksji nad tym, co dzisiaj dzieje się w rzeczywistości światła szkoły.

Jarosław Jendza

Uniwersytet Gdański

j.jendza@ug.edu.pl

## Sprawozdanie z Kongresu Montessori Europa (Rzym 25 XI – 29 XI 2012)

Kongres jest spotkaniem osób w różny sposób powiązanych z ruchem Montessori na świecie, organizuje go zazwyczaj stowarzyszenie Montessori Europe, którego autor jest członkiem. Tegoroczny kongres zatytułowano – *Firing the Imagination*, czyli *Rozpalając Wyobraźnię*. Tym razem kongres odbył się w Wiecznym Mieście między 25 a 29 listopada. Kongres rozpoczął się wizytą w Muzeum Dydaktyki, które mieści się na parterze Instytutu Pedagogiki *Università Roma Tre*, który był współorganizatorem tegorocznego spotkania.

Owo muzeum składa się z trzech pomieszczeń. Pierwsze z nich gromadzi rękopisy sławnych pedagogów zarówno włoskich, jak i innych narodowości, którzy w jakiś sposób przyczynili się do rozwoju pedagogiki włoskiej. Naczelne miejsce zajmuje tu pruski pedagog Friedrich Froebel (1772-1852), który był nie tylko twórcą pedagogiki przedszkolnej, metodyki wychowania przedszkolnego, ale również bodaj pierwszym pedagogiem, który kładł szczególny nacisk na samodzielność, edukacyjne znaczenie instytucji przedszkola, opracowanie środków dydaktycznych itd. Ów Pedagog wpłynął znacząco na inną Pedagogkę, czyli Marię Montessori, która zajmuje tu najwięcej miejsca.

W kolejnej sali znajdują się osiemnastowieczne podręczniki szkolne, środki dydaktyczne wykorzystywane w tradycyjnych szkołach etc., jednak najciekawszym miejscem jest w całości odwzorowana sala lekcyjna z początku XIX, która oprócz tego, że jest interesującym eksponatem samym w sobie, to służy studentom pedagogiki jako laboratorium i sala warsztatów. Tam edukuje się studentów pedagogiki, żeby zobaczyli jak **niegdyś** wyglądała edukacja, co było dla niej charakterystyczne, jak wyglądały podręczniki, układ mebli itd. i nie byłoby w tym być może nic specjalnego, gdyby nie fakt, że owa sala do złudzenia przypomina większość sal lekcyjnych w polskich szkołach Anno domini 2012.

Właściwy kongres zaczął się jednak dzień później i składał się z czterech elementów:

1. Wykłady plenarne
2. Warsztaty i wykłady w sekcjach
3. Wizyty w placówkach/szkołach montessoriańskich
4. Dyskusje grup roboczych i badawczych

Wykłady plenarne rozpoczął prof. Michały Csikszentmihalyi. Jest to urodzony w 1934 roku psycholog rozwojowy, który zasłynął w świecie opracowaniem koncepcji FLOW – przepływu. Ten amerykański psycholog, węgierskiego pochodzenia – choć urodził się we Włoszech (ówczesna Chorwacja), uczeń Karla Junga całe swoje naukowe życie poświęcił badaniu warunków osobistego szczęścia człowieka.

Na marginesie warto wspomnieć, że jego badania w znacznej części polegały na prowadzeniu wywiadów (łącznie ponad 8000 wywiadów) z osobami z różnych grup społecznych i kultur. Jego badania rozpoczęły się od badania ludzi twórczych – muzyków, poetów, pisarzy, aby następnie rozmawiać z niewyróżniającymi się osobami. Sama kategoria FLOW pochodzi z jednego z wywiadów. Przybliżając specyfikę doświadczenia *flow*, Profesor zwrócił uwagę na fakt, że osoby, które go doświadczały opisywały je jako stan, w którym dana osoba, czuje, że nie robi tego, co zwykle, że w pewnym sensie doświadcza ona alternatywnej rzeczywistości, nie czuje np. fizycznych potrzeb głodu czy zmęczenia, inaczej mówiąc – nie partycypuje w otaczającym świecie. Jak mówi Autor: „*the reality is temporarily suspended*” – rzeczywistość jest tymczasowo zawieszona. Co warte podkreślenia w kontekście pedagogii Montessori, jest to proces spontaniczny, kreatywny i dostępny właściwie każdemu, pod pewnymi wszakże warunkami.

Są to:

- po pierwsze głębokie skupienie,
- po drugie owo bycie „obok” rzeczywistości,
- po trzecie wewnętrzne poczucie, że wiemy co zrobić,
- po czwarte wiara w to, że zadanie uda się wykonać,
- po piąte zanik poczucia czasu, swoiste bezpieczeństwo czasowe,
- po szóste motywacja wewnętrzna,
- po siódme samodzielnie i dobrowolnie wybrany przedmiot eksploracji,
- po ósme – natychmiastowy feedback.

Warto również podkreślić, że owa samodzielnie wybrana forma aktywności wykonywana jest dla samego jej wykonania, jest wartością samą w sobie, jest egzystencjalnie ważna z punktu widzenia podmiotu, i nie wiąże się z jakąś materialną gratyfikacją.

Pojawia się tu kwestia repetycji, powtarzania czynności, które z perspektywy innej osoby, szczególnie z perspektywy niewrażliwego pedagogicznie oka jawić się może jako bezsensowna, a jednak dla osoby powtarzającej tę czynność jest repetycją, która ją zmienia egzystencjalnie.

Ów psycholog pokazał zgodność, czy też prawomocność pedagogii Montessori pokazał jej w świetle koncepcji FLOW bowiem:

Po pierwsze, owo głębokie skupienie, które sprzyja uczeniu się M. Montessori dokładnie opisało jako tzw. *polaryzację uwagi*.

Po drugie, bycie obok rzeczywistości, abstrahowanie od zewnętrznych warunków było wielokrotnie dokumentowane zarówno przez samą Włoszkę, jak i późniejszych badaczy tego podejścia.

Po trzecie, izolowanie trudności, kształcenie określonego pojęcia, a także samokontrola błędów (feedback właśnie) jest niejako wpisana w środki dydaktyczne koncepcji Montessori, czyli w materiał rozwojowy.

Po czwarte, relatywnie długi okres codziennej pracy własnej uczniów – tak przecież charakterystyczny dla tego ujęcia umożliwia owo bezpieczeństwo czasowe.

Po piąte, samodzielnie wybrany przedmiot eksploracji może być traktowany jako przejaw motywacji wewnętrznej z jednej strony i możliwości doboru, tego, co uczeń uznaje za ważne i wykonalne z drugiej.

Kończąc swoje wystąpienie, ten słynny przedstawiciel psychologii pozytywnej zwrócił uwagę jak daleko szkoła tradycyjna jest od naturalnego – w jego rozumieniu – sposobu uczenia się dzieci i młodzieży.

Oczywiście, psychologia pozytywna – jak każda dyscyplina – jest przedmiotem krytyki. Zarzuca się jej na przykład odejście od deskrypcji do preskrypcji, nadmierne przywiązywanie do życzeniowego i pozytywnego – bez względu na wszystko – myślenia charakterystycznego dla Amerykanów, płytkość, prymitywizm (również metodologiczny) itd. Nie wdając się jednak w te spory, trzeba stwierdzić, że wystąpienie rzeczonoego psychologa rzuca nieco inne światło na pedagogię Słynnej Włoszki.

Kolejną prelegentką była Clara Tornar, która jest profesorem pedagogiki eksperymentalnej na Uniwersytecie Roma Tre, a także szefową uniwersyteckiego zespołu projektowania edukacyjnego. Swoje wystąpienie zatytułowała: „Montessori jako droga do wyobraźni i kreatywności”, ustawiając się w pozycji orędownika metody. Jej wykład był w znacznym stopniu eksplikacją zgodności pomiędzy metodą Montessori a poglądami J. Brunera oraz L. S. Wygostkiego.

Nawiązując właśnie do myśli tego pierwszego, pokazała, że to, co on określa jako wyjście poza dostarczone informacje, wyjście poza dostępne dane, można czytać właśnie jako wyobraźnię, która jest z jednej strony siłą napędzającą umysł, a z drugiej strony ma swoje ściśle zakorzenienie w rzeczywistości doświadczanego świata życia jednostki.

W tym kontekście należy zatem odróżnić fantazję od wyobraźni (co zresztą stanie się później osiłą polemiki kolejnego prelegenta). Wyobraźnia jest bezpośrednio związana z rzeczywistością, ale ją przekracza. W tym sensie również koncepcja Wygostkiego, który mówi, że wyobraźnia nie bierze się znikąd, jest ona raczej wynikiem przygotowanego umysłu.

Jeśli wziąć do ręki np. książkę pod redakcją Policastro, Gardnera i Sternberga (*Handbook of Creativity*), to znajdziemy tam szeroko opisywaną koncepcję interpretative reality – interpretatywnej rzeczywistości, zgodnie z którą uczenie się musi opierać się na rzeczywistości, ale nie może się do niej ograniczać, to chyba o to by tu chodziło. Prelegentka ostro sprzeciwiła się stawianiu znaku równości pomiędzy „imagination” a „fantasy”. Podczas gdy ta pierwsza odnosi się do świata realnego, ta druga wiąże się raczej ze światem nieistniejącym, fałszywym, stanowiącym iluzję i ucieczkę od świata realnego, która nie prowokuje kreatywnych rozwiązań.

Ciągnąc dalej myśl Wygostkiego, który miał stwierdzić, że „nauka nigdy nie znalazła dowodów na to, że dziecko jest podobne do dorosłego jeśli chodzi o rozumowanie”, Clara Tornar przekonuje, że traktowanie naukowego – w oświeceniowym znaczeniu tego słowa – poznania jako uprzywilejowanego, zwłaszcza w edukacji dzieci – nie ma naukowego właśnie potwierdzenia. Narracja – tak przecież ważna z punktu widzenia konstruktywizmu Brunera – jest opowieścią, swoistą imaginacją, wyobrażeniem, które w ogóle czyni jakiegokolwiek poznanie możliwym. Bez włączenia wyobraźni jako uprawomocnionego sposobu oglądu świata realnego, szkoła – w świetle poglądów wspomnianych konstruktywistów – odbiera szansę uczniom na budowanie inteligencji i abstrakcyjnego rozumowania i dyscypliny.

Kolejny prelegent – prof. Georg Peez z Uniwersytetu Goethe’go we Frankfurcie – rozpoznał swoje wystąpienie od polemiki z Clarą Tornar. Jego zdaniem wiązanie wyobraźni z rzeczywistością a fantazją jest nie tylko błędne, ale również dalece niewystarczające.

Jako badacz zainteresowany edukacją artystyczną odwołał się do kategorii estetycznego doświadczenia autorstwa Johna Deweya. W książce wydanej w 1934 roku „*Art as Experience*” Dewey pisze, że owo doświadczenie ma 5 momentów/cech: (1) otwarcie, (2) przyjemność oglądania, (3) napięcie – (to tu następuje imaginowanie) powstaje pewien dystans pomiędzy danym obiektem a dotychczasową wiedzą, (4) refleksja, (5) produkcja



– np. zabawa. Jeśli przyjąć poglądy Dewey’ a odnośnie do doświadczenia estetycznego, to widać wyraźnie, że fantazja nie jest wycieczką na manowce, co raczej jednym z elementów kołowej struktury, w której fantazja, wyobraźnia i realność stanowią nierozzerwalne elementy.

Warto w tym miejscu wspomnieć również opisywane przez prelegenta trzy możliwe modele edukacji. Autor co prawda mówił o edukacji artystycznej – ale sądzę, że można dokonać tu – przy dozie wyobraźni – pewnej ekstrapolacji.

Pierwszy z opisywanych modeli odnosi się do wymagań Europejskich Ram Kwalifikacji, w których mówi się o kompetencjach w specyficzny, sparametryzowany sposób – w tym przypadku o kompetencjach wizualnych. Wyobraźnia ujmowana jest tu jako podstawowa umiejętność (skill), która jest zawsze obecna. Przykładem ilustrującym taki sposób ujmowania wyobraźni jest zadanie, w którym 11-latkom po obejrzeniu zdjęcia krzesła nakazuje się wykonanie trzech różnych rzutów tego przedmiotu.

Georg Peez krytykuje ten sposób edukacji zwracając uwagę na: ograniczanie wyobraźni do myślenia przestrzennego, niedostosowania przedmiotu zadania do indywidualnych potrzeb i zainteresowań ucznia – a co za tym idzie – utraty przez sztukę (jako przedmiotu poznania) ważnej egzystencjalnie funkcji.

Drugi model określany jako orientacja na sztukę – w którym uczniowie eksperymentują ze sztuką. Przykładem jest eksperyment, w którym uczniowie zakupują jelita wołowe, wiążą je w obmyślany przez siebie sposób, a następnie je pompują w konsekwencji czego powstaje instalacja. Poprzez nietypową, nieszablonową aktywność wyobraźnia zostaje pobudzona i jest rozumiana inaczej niż w modelu pierwszym. Celem takiej edukacji jest rozwijanie myślenia artystyczne oraz jego praktykowanie w warunkach szkolnej lub pozaszkolnej edukacji. Krytyczna uwaga do tego sposobu myślenia o edukacji zasadza się na przekonaniu, że ponownie nie bierze ona pod uwagę biografii (również poznawczej) poszczególnych uczniów, nie mówiąc już o potencjalnych niebezpieczeństwach emocjonalnych.

Wreszcie trzeci model – orientacja na osobistą biografię ucznia. Uczeń jawi się tu jako podstawowe źródło wiedzy, jako badacz i artysta jednocześnie. Opisywany przez Profesora przykład możliwego zadania polega na tym, że uczeń wymyśla biografię fikcyjnej postaci, która jest w tym samym wieku co dany uczeń – tyle, że żyła sto lat wcześniej. Owa biografia jest tworzona niezależnie od zajęć. Uczeń zauważa różnice i podobieństwa, tworzy np. pamiętnik tamtej osoby, jej rysunki, fotografie, a nawet zeszyty szkolne. Obcując z wybranym okresem w historii sztuki i kultury w ogóle, znajduje ścieżki dlań ważne poznawczo i egzystencjalnie. Ta koncepcja odwołuje się bezpośrednio do narracyjnej koncepcji osobowości, zapewnia bezpieczny dystans, lecz jej słabością może być nadmierna koncentracja na własnych zainteresowaniach i możliwość braku odniesienia w kulturze. Nie mniej jednak jak wspomniał Autor tego wystąpienia - wyobraźnia może być rozwijana i podsycana wyłącznie poprzez biograficznie motywowane zainteresowania.

Warto również wspomnieć pomysł dotyczący „montessoriańskich” sposobów/technik budowania uczniowskiego słownika pojęć naukowych. Michael Dorer (USA) – Profesor z Uniwersytetu Świętego Pawła w Minessocie, który pracował w szkolnictwie Montessori podstawowego i średniego szczebla od 1969 roku, a obecnie jest koordynatorem centrum badawczo-rozwojowego dotyczącego metody Montessori. Podstawową tezę jego wystąpienia można streścić następująco: „*repetitio est mater studiorum*”, co w tej metodzie może być przyjmowane co najmniej z pewną dozą podejrzliwości.

Badania dotyczące nauki języka obcego (ESL) Marzano & Pickering (2005) pokazują, że nauka słów często wykorzystywanych w danym języku nie prowadzi do wiedzy niezbędnej do kontekstowania. Owo wystąpienie było interesujące z dwóch powodów.

Po pierwsze, jeśli się zgodzić z zapatrywaniami Prelegenta, to należy zakwestionować znaczną część metodyki nauczania języka obcego, koncepcji podręcznika i wielkości środków dydaktycznych, gdyż te skupiają się na słownictwie podstawowym, często wykorzystywanym, pomijając jednocześnie pojęcia bardziej wysublimowane, abstrakcyjne.

Po drugie, repetycja w nauczaniu jest „źle widziana” w większości pajdocentrycznych pedagogii w tym – jak mi się dotychczas wydawało – również do pewnego stopnia w metodzie Montessori. Lekcja trzystopniowa – jedna z podstaw tej pedagogii oparta na PPP – czyli *presentation, practice, production* w jego ocenie jest dalece niewystarczająca. Po prostu trzykrotne powtórzenie danego pojęcia – co prawda w różnych kontekstach nie daje szansy na rozumienie.

Jak zatem kształtować rozumienie pojęć?

Po pierwsze, stworzyć sytuację, w której uczeń będzie miał szansę obcować i manipulować z realnym obiektem. Dopiero gdy nie jest to możliwe, należy przedstawić model, obraz, przykład, opis, wyjaśnienie łącznie z etymologią pojęcia w takim porządku właśnie. Owo przechodzenie od realnego obiektu do wyjaśnienia ma charakter taksonomiczny. Wyjaśnianie, opisywanie, opowiadanie o uznaje on za najmniej owocne. Jest to zgodne z charakterystycznymi sposobami reprezentacji świata zaproponowanymi przez Brunera (enaktywna, ikoniczna, symboliczna).

Po drugie, zachęcanie uczniów do tworzenia własnych definicji określonego pojęcia.

Po trzecie, generowanie wspólnych opisów, wyjaśnień, przykładów – czyli tworzenie „scaffolding” rusztowania, w którym uczeń bezpiecznie się porusza, co ma na celu organizowanie i strukturyzowanie wiedzy.

Po czwarte, odwołanie się do autorytetu poprzez porównywanie grupowych definicji z definicjami przyjętymi w nauce.

Po piąte, zachęcanie uczniów do odwzorowywania definicji w innym niż pisana definicja kodzie np. rysunek, schemat, ilustracja, utwór poetycki, dzieło sztuki, utwór muzyczny lub ruch np. przedstawienie teatralne lub działania parateatralne np. drama.

Po szóste, zachęcanie uczniów do tworzenia własnych słowników naukowych pojęć.

Po siódme, regularne odwoływanie się do wcześniej opracowywanych pojęć w kolejnych aktywnościach – spiralny układ treści kształcenia.

Repetycja nie jest tu zatem prostym powtarzaniem, co raczej powtarzaniem w różnych układach i kontekstach. Owo zróżnicowanie – ale także, a może nawet przede wszystkim, sekwencja repetycji – czynią ją kluczem do rozumienia.

Syntetyzując głosy, które wybrzmiały w trakcie rzymskiego kongresu, można skonstatować, iż istnieją dwie siły, które wykraczają poza prostą percepcję aktualnie doświadczanego konkretnego. Jedną z nich stanowi wyobraźnia, która umożliwia właśnie wyjście poza owy konkretny obrazowanie i łączenie bytów nieistniejących w zmysłowo doświadczanym świecie. Wyobraźnia, której paliwem jest głęboka ciekawość generuje nowe pomysły i pozwala zejść z utartych ścieżek, umożliwia myślenie dywergencyjne, myślenie poza bezpośrednio dostępną skrzynkę narzędziową. Wyobraźnia ta jest ze swej natury unikalna, przynależna konkretnemu podmiotowi.

Drugą siłą jest rozum matematyczny, który pełni podstawową rolę w budowaniu pojęć. Umysł matematyczny zbiera i strukturyzuje rozmaite jakości otaczającego świata, czyli strukturyzuje sieci znaczeń i umożliwia myślenie abstrakcyjne. Ów umysł ma właściwości nomotetyczne, bazujące na prawach, prawidłowościach, algorytmach.

Obie siły mogą stanowić krańce kontinuum, albo horyzont działania poznającego podmiotu. Skłaniałbym się jednak do przypuszczenia, że pozostają one w relacji dialektycznej. Warunkiem koniecznym do wystąpienia owych sił w środowisku dydaktycznym – oprócz przygotowanego otoczenia – jest wolność. Mowa eksploracyjna, matematyczne eksperymentowanie, działalność artystyczna są zatem niezbędne.

Odwołując się zatem do makrokontekstu edukacji (egzamininy zewnętrzne, PISA, ekonomiczacja kultury), to okazuje się, że skutecznie? (b)lokują one rozwój.

*Alicja Ostrowska*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie  
alosta7@gmail.com

## **Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji: Pedagogika dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka. Uniwersytet Zielonogórski 21-22 X 2012 r.**

W dniach 21-22 listopada 2012 r. na Uniwersytecie Zielonogórskim odbyła się I Międzynarodowa Konferencja *Pedagogika dziecka. Perspektywy teoretyczne a praktyka*. Jej organizatorem była Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Pedagogiki Socjologii i Nauk o Zdrowiu.

Naczelny cel konferencji stanowiła dyskusja nad teoriami i praktykami edukacyjnymi odnoszona do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w Polsce oraz na świecie. Jak zauważyli bowiem organizatorzy, współczesne czasy i towarzyszące im zmiany w różnych obszarach życia człowieka są czynnikiem prowadzącym do powstawania dylematów dotyczących edukacji dzieci. Wiodącym językiem konferencji był język polski i angielski.

W konferencji wzięła udział liczna grupa reprezentantów ośrodków naukowych z Polski i z zagranicy – Czech oraz Słowacji. Obecność szerokiego grona przedstawicieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej świadczy o rosnącym zainteresowaniu związanym nie tylko z kształceniem dzieci, ale także i z podejmowaniem zadań z obszaru rozwoju nauki, popularyzacji jej osiągnięć.

Swoją obecnością konferencję zaszczylicili wybitni specjaliści, wchodzący w skład Komitetu Naukowego, któremu przewodniczyła prof. UZ dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz. Honorowy patronat nad konferencją objął prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwowski.

Wszystkich uczestników konferencji powitała prof. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz. Otwarcia dokonała prof. UZ. dr hab. Ew Narkiewicz-Niedbalec – Dziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego, która poinformowała o założeniach programowych i organizatorskich tegorocznego spotkania.

Program konferencji przewidywał dwudniowe obrady, w czasie których wygłoszonych zostało 77 referatów. Przeprowadzono także 3 warsztaty. Ich tematyka była ściśle związana z pracą z dzieckiem.

Obrady plenarne pierwszego dnia konferencji rozpoczął referat *Dziecko jako niepożądaną obiekt etatystycznych przemian w edukacji* wygłoszony przez prof. zw. dr hab. B. Śliwskiego z APS w Warszawie. Autor przede wszystkim zwrócił uwagę na kryzys widoczny w wychowaniu społeczno-moralnym dziecka. Odnosił się do zasad i roli wychowania, które wyznaczył ks. J. Tischner. Szczególnie mocno prof. Śliwowski wypowiedział się na temat edukacji i hierarchicznego systemu zarządzania oświatą. Prelegent ukazał istotny związek makropolityki oświatowej z wojną ideologii i ukazał konsekwencje tych relacji. W tym temacie nie zabrakło gorzkich i krytycznych słów. Jak słusznie zauważył

referujący, im silniejszy jest odwrót od demokratyzacji poza szkołą, tym bardziej zamyka się drogę do demokracji wewnątrz niej, gdyż nauczyciel przestaje być potrzebny w tej instytucji jako podmiot”. Wyznaczana jemu rola to nadzorowany przez władzę urzędnik, któremu nie zależy na wspieraniu podmiotowości następnych pokoleń dzieci i młodzieży. Szkoła jest zbiurokratyzowana. W referacie nie zabrakło także odniesienia do relacji nauczyciel – uczeń. Nauczyciel jest źródłem kpin, czego dowiodły trafnie przytoczone przez prof. Śliwerskiego opinie o pedagogach i szkole zaczerpnięte ze źródła internetowego. Słuchacze poruszyły materiały świadczące o negatywnym stosunku dzieci i młodzieży do pedagogów, do nauki, niejednokrotnie dowodzące braku kultury młodego pokolenia.

Z referatu prelegenta wypływa wniosek, że problemy, z którymi boryka się współczesna oświata, muszą zostać rozwiązane. Profesor podkreśla, że „im więcej w społeczeństwie standaryzacji, tym mniej Człowieka, a więc personalizacji”. Prelegent postawił więc przed nauczycielami, rodzicami i uczniami ważne zadanie: aby uświadomić sobie nowe rozumienie siebie, jako nosiciela prawa moralnego, odpowiedzialnego podmiotu zmian.

Rozważania na temat szkoły, zapoczątkowane przez prof. Śliwerskiego, kontynuowała prof. dr hab. J. Bałachowicz z APS w Warszawie w referacie: *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – dyskursy, bariery a możliwości zmiany*. Prelegentka, przywołując toczące się dyskusje społeczne oraz pedagogiczne, zaprezentowała cechy współczesnej szkoły. Pani profesor odniosła się zwłaszcza do edukacji wczesnoszkolnej, w której mocno m.in. zaakcentowany jest przekaz, a nie konstruowanie znaczeń, obecne są wzorce relacji i działań przedmiotowych a nie podmiotowych, wzorce silnej kontroli i władzy. Jednocześnie referująca podjęła próby poszukiwania zmian. Zdaniem prof. Bałachowicz należy więc powrócić do metod progresywistycznych, popularyzować „dobre praktyki”, wprowadzać zmiany systemowe i programowe w edukacji dzieci, a także odejść od technologicznego rozumienia dydaktyki na rzecz interpretatywnego i kulturalistycznego.

Istotnym tematem poruszonym w wypowiedzi prelegentki była kultura dydaktyczna (kultura szkoły czy kultura organizacyjna szkoły), omawiana z punktu widzenia różnych autorów, m.in. D. Klus-Stańskiej. Jednocześnie prof. Bałachowicz proponuje poszerzyć wiedzę teoretyczną w badaniach nad kulturą dydaktyczną o obszary socjologii i psychologii kulturowej.

Ważną kwestią, poruszoną w referacie i kończącą go, była rola nauczyciela i zadanie, jakie przed nim stoi. Pani profesor zwróciła uwagę, że to właśnie nauczyciel jest „architektem” środowiska edukacyjnego, to on tworzy przestrzeń, w której dziecko „dochodzi do zrozumienia i konstruowania znaczeń, buduje swój umysł i różne wymiary swoich kompetencji podmiotowych”.

Kwestię jakości pracy nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej poruszyła także prof. dr hab. M. Żytko z Uniwersytetu Warszawskiego w referacie zatytułowanym *Umiejętności szkolne uczniów edukacji wczesnoszkolnej a jakość pracy nauczyciela*. Celem poruszonych problematyki jest poprawa jakości kształcenia w pierwszym etapie edukacji. Omawiane zagadnienia odnosiły się do badań jakościowych, przeprowadzonych w latach 2006, 2008, 2010 i 2011. Autorka zwróciła uwagę na umiejętności językowe i matematyczne trzecioklasistów, a jednocześnie poruszyła kwestię osiągnięć uczniów na tle uwarunkowań rodzinnych i szkolnych.

Wnioski z przeprowadzonych diagnoz zmuszają do głębokich refleksji. Otóż w zakresie umiejętności językowych, autorka wykazała, iż przeważa dyrektywny (instrukcyjny)

sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, brak zachęcania dzieci do dyskusji, wymiany myśli. Przeważa natomiast narzucanie sądów, opinii przez pedagogów. Z kolei w zakresie edukacji matematycznej prof. Żytko stwierdziła, że nauczyciele nie podejmują motywujących działań, nie zachęcają do dyskusowania, nie stawiają uczniom intelektualnych wyzwań i nie rozwijają w nich myślenia. Uczniowie rzadko mają zapewnione warunki do poszukiwania własnych sposobów rozwiązywania zadań. Na potwierdzenie swoich słów prelegentka przedstawiła zadania rozwiązywane przez uczniów oraz polecenia nauczycieli kierowane do uczniów w czasie zajęć.

Prelegentka zakończyła swoją wypowiedź słowami J. Brunera, zachęcając tym samym do refleksji nad praktyką szkolną: „Kształcenie poprzez odkrywanie polega nie tyle na doprowadzeniu uczniów do odkrycia, co jest „tam” – na zewnątrz, ile na odkrywaniu przez nich samych tego, co znajduje się „tu” – w ich głowach”.

W innym nurcie rozważań można umieścić referat prof. dr hab. E. Ogrodzkiej-Mazur z Uniwersytetu Śląskiego. Autorka, w swoim referacie *Wychowanie międzykulturowe w kształceniu zintegrowanym – doświadczenia, problemy i perspektywy*, wspartym wspaniałą prezentacją multimedialną, omówiła model konstruowania wiedzy w kształceniu zintegrowanym i w tym celu odwołała się do wyników badań własnych, które prowadzone były w środowisku austriackim, czeskim, niemieckim. Prelegentka wyjaśniła zasadność poruszanej tematyki. To właśnie dzięki uwrażliwianiu na „inne”, dostrzeganiu odmienności ludzi różnych kultur, jest możliwa modyfikacja stereotypów, uprzedzeń. Akcentując powyższe problemy, autorka wskazała obszary, w których należy dokonać zmian w zakresie edukacji. Dotyczą one zarówno wiedzy nauczyciela, jak i wiedzy ucznia, komunikowania się na lekcji a także planowania dydaktycznego. Na podstawie wniosków wypływających z badań nakreśliła perspektywy wychowania międzykulturowego w kształceniu zintegrowanym.

Kolejne referaty obrad plenarnych dotyczyły odmiennych zagadnień. O uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mówiła prof. dr hab. E. Skrzetuska z UMCS w Lublinie, zwracając tym samym uwagę na element prawny oraz formy i sposoby pomocy uczniom. Jednocześnie prelegentka podkreśliła istotę indywidualizacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Istotę i rolę marzeń podkreślała kolejna z referujących – prof. zw. dr hab. K. Ferenz z Uniwersytetu Wrocławskiego, która przedstawiła swoje tezy w referacie *Marzenia dziecka jako obraz wartości przyjmowanych w socjalizacji*. Obrady plenarne zakończył referat *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym. Od teorii do praktyki w rozwoju zawodowym na etapie dzieciństwa*, wygłoszony przez prof. zw. dr hab. Magdalenę Piorunek z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Następni prelegenci zabrali głos w obradach prowadzonych w trzech sekcjach problemowych. Moderatorami pierwszej z nich były prof. dr hab. E. Skrzetuska, prof. dr hab. E. Ogrodzka-Mazur oraz prof. dr hab. M. Magda-Adamowicz. Przedstawiana problematyka skoncentrowana była wokół *środowiska rodzinnego oraz przedszkolnego/szkolnego jako źródła doświadczeń podmiotów edukacji*, a poruszyły ją: dr E. Kulawska z Uniwersytetu Stefana Wyszyńskiego, dr D. Dejna z UMK w Toruniu, dr L. Wiatrowska z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu, dr S. Koczoń-Zurek z Uniwersytetu Śląskiego, dr I. Konopnicka z Uniwersytetu Opolskiego, dr M. Ganczarska z Uniwersytetu Opolskiego, mgr A. Sobczak z UAM Poznania, dr A. Szczęsna z UZ oraz mgr J. Kisielewska-Meller z UAM w Poznaniu.

Sekcja druga dotyczyła *edukacji i aktywizacji dziecka w procesie uczenia się*. Obradom przewodniczyły: prof. dr hab. J. Bałachowicz, prof. dr hab. M. Żyto oraz dr hab. A. Nowak-Łojewska. Teksty wygłosili: dr M. Piotrowski z Kolegium Nauczycielskiego przy WP Uniwersytetu Warszawskiego, dr E. Wieczór z UMK w Toruniu, dr A. Jurek z Uniwersytetu Wrocławskiego, dr Iwona Samborska z AHT w Bielsku-Białej, dr M. Farnicka z UZ, dr M. Falkiewicz-Szult z Uniwersytetu Szczecińskiego, dr U. Gembara z UZ, a także dr M. Sobieszczyk z UKW Bydgoszczy.

Trzecia z sekcji problemowych dotyczyła kwestii *przedszkola jako miejsca inspirowania dziecka*. Moderatorami były: prof. dr hab. K. Żuchelkowska, prof. dr hab. M. Cywińska oraz dr M. Nyczaj-Draż. W czasie obrad zwrócono uwagę na wiele problemów, do których odnosili się następujący prelegenci: dr K. Wojciechowska z UKW w Bydgoszczy, mgr M. Jamruszka-Grzeluska, doktorantka UZ, mgr K. Miłek, doktorantka UZ, mgr S. Hachová z Usti nad Labem z Czech, mgr E. Ćwikła i mgr B. Stasielo, z APS w Warszawie, mgr M. Pieprzyk z UAM w Poznaniu, dr M. Bednarska z Uniwersytetu Wrocławskiego, mgr A. Sedlakova, Presovska Univerzita, Słowacja oraz mgr R. Wiśniewska z PP nr 3 w Szczecinie.

Oprócz udziału w obradach uczestnicy konferencji mogli uczestniczyć także w warsztatach. Dotyczyły one: funkcji i zastosowania mandali w edukacji początkowej, które przedstawił Aleksander Jaglarz, wykorzystania multimediów, co podkreślała mgr Ewa Misiorowska. Z kolei mgr Andrzej Peć i Piotr Kaja zwrócili uwagę na rolę edukacji artystycznej w procesie diagnozy dziecka.

W czasie drugiego dnia konferencji obradom plenarnym przewodniczyły prof. dr hab. E. Narkiewicz-Niedbałec oraz prof. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz. Prof. dr hab. Małgorzata Cywińska z UAM w Poznaniu omówiła *Konflikty interpersonalne wśród dzieci szansą dynamicznej aktywizacji procesów wychowawczych*. Prelegentka zaznaczyła jednocześnie, że konflikt interpersonalny wśród dzieci stanowi nieuchronne zjawisko społeczne, które może oddziaływać na nie w sposób destruktywny lub konstruktywny. Problematykę *Udziału szkół w rozwoju czytania dzieci w wieku szkolnym* przedstawiła prof. dr hab. Ivana Gejgusova z Uniwersytetu w Ostrawie omawiają. Odnosząc się do prowadzonych badań własnych, autorka zwróciła uwagę na częstotliwość czytelniczą, ukazała ulubione gatunki literackie dzieci oraz ich postawy w stosunku do wymagań szkoły. Prof. dr hab. R. Burgowiczowa z Uniwersytetu w Ostrawie wygłosiła referat *Pedagogiczne projektowanie dydaktyczne w czeskim przedszkolu*. Prelegentka zwróciła uwagę na istotę, koncepcję treściową i prawną, odpowiedzialną diagnostykę, model kształcenia, zasady oraz metody projektowania. Prelegentka I. Gejgusova z Czech wygłosiła swój referat w języku czeskim, wspierając się prezentacją multimedialną w języku polskim, zaś prof. dr hab. R. Burgovicova, również z Czech, wygłosiła referat w języku polskim.

Odmienne zagadnienie, a dotyczące przygotowania studentów studiów pedagogicznych do zawodu nauczyciela, omówili: prof. dr hab. Krystyna Żuchelkowska z UKW w Bydgoszczy oraz prof. dr hab. Edward Koziół z UZ. Prelegentka w referacie *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów nauczycieli wczesnej edukacji* podkreśliła znaczenie praktyk. Poruszane zagadnienie jest tym istotniejsze, iż praktyki pedagogiczne pomagają rozwijać kompetencje opiekuńczo-wychowawcze oraz dydaktyczne studentów.

Obrady plenarne zakończyła swoim wystąpieniem prof. dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk z UZ, omawiając temat *Wiodące kierunki pro integracyjnych przemian/zmian w systemie polskiej edukacji*.

Po sesji plenarnej i dyskusji z niej wynikającej przeprowadzone zostały obrady w dwóch sekcjach. Moderatorami pierwszej sekcji zostali: prof. zw. dr hab. K. Ferenc, prof. dr hab. R. Burgovicowa oraz prof. dr hab. E. Koziół. Przedstawiane tematy dotyczyły *sytuacji dziecka w edukacji*. Wystąpili następujący prelegenci: dr Irena Przybylska z UŚ, dr J. Lipińska-Lokś i dr E. Skorek z UZ, dr E. Jezierska-Wiejak i dr H. Dmochowska z UW, mgr E. Piecuch z SP nr 83 we Wrocławiu oraz dr M. T. Gładyszewska z UKW w Bydgoszczy.

W czasie drugiej sekcji obrad przedstawiono referaty związane z problemami współczesności i kierunkami przemian w edukacji dzieci. Obradom przewodniczyły: prof. dr hab. M. Piorunek, prof. dr hab. I. Gejusova oraz prof. dr hab. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Tematy prezentowali: dr Alena Seberova z Uniwersytetu w Ostrawie, mgr Piotr Kaja i mgr Andrzej Peć z Centrum Szkoleniowego eduskrypt.pl z Krakowa, dr Elżbieta Płóciennik z Uniwersytetu Łódzkiego, dr Jolanta Nowak oraz dr Tatiana Grabowska z UKW w Bydgoszczy, dr Dorota Radzikowska, dr Kornelia Solich z PWSZ w Raciborzu, dr Mirosława Furmanowska z UW, dr Ewa Nowicka z UZ oraz dr Taťána Göbelová z Uniwersytetu w Ostrawie.

Podsumowania obrad dokonali przewodniczący poszczególnych sekcji, którzy, odniósłszy się do problemów nakreślonych w referatach i dyskusjach, wskazali na stojące przed wczesną edukacją zadania, do których zaliczyli m. in.: zwrócenie uwagi na indywidualizację nauczania, wyrównywanie szans edukacyjnych. Następnie prof. zw. dr hab. M. Jakowicka oraz prof. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz zamknęły konferencję, zapraszając jednocześnie wszystkich jej uczestników na II Międzynarodową Konferencję *Pedagogika Dziecka* w roku 2016.

Program i treść konferencji wywołał wiele interesujących dyskusji i ożywioną wymianę poglądów między uczestnikami. W ich opinii wiele zagadnień z zakresu pedagogiki dziecka omówiono. Prezentowane referaty były ciekawie przygotowane pod względem merytorycznym. Poruszono różną problematykę, zarówno naukową jak i prakseologiczną, dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą oraz społeczną. Odnosząc się do tematyki poruszanej w czasie obrad, można podkreślić jej kompleksowy charakter debaty. Pozwolił on nie tylko na ukazanie w szerokiej perspektywie tytułowej problematyki, ale także na wymianę poglądów przedstawicieli różnych środowisk, a zainteresowanych zarówno obecnym jak i przyszłym stanem edukacji. Warto upowszechnić dorobek konferencji w celu podniesienia efektywności pracy szkoły. Dorobek ów niech będzie inspiracją dla badaczy oraz impulsem dla praktyków, bo, cytując słowa prof. Śliwerskiego: „Prze-trwanie szkoły zależy od «otwarcia się» na innego, od poznawczej i uczuciowej komunikacji. Jednostki muszą coś z siebie «dawać», żeby przetrwały więzi między nimi. Takie dawanie jest jednocześnie sposobem wzbudzania czynnego zaufania.”

Do tworzenia atmosfery naukowej dyskusji na konferencji przyczyniła się obecność wybitnych naukowców polskiej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z różnych środowisk naukowych Polski i z zagranicy, dzięki czemu ukazano bogaty, wielowarstwowy obraz opieki i edukacji dziecka z różnych perspektyw i punktów widzenia. Wspólne dla wszystkich wypowiedzi było odejście od klasycznego, tj. pozytywistycznego, myślenia na rzecz wielokontekstowego ujęcia progresywistycznego oraz konfrontacja ze znamienitym dorobkiem polskich przedstawicieli pedagogiki dziecka, takich jak: Maria Burytowa, Maria Cackowska, Irena Dudzińska, Krystyna Duraj-Nowakowa, Edyta Gruszczyk-Kol-



czyńska, Sabina Guz, Maria Kielar-Turska, Dorota Klus-Stańska, Maria Kwiatowska, Zofia Krzysztozek, Władysław Puślecki, Ryszard Więckowski, Barbara Wielgocka-Okon i inni. Właśnie na fundamencie tego dorobku możliwa była konferencyjna konstruktywna polemika o dziecku i jego edukacji oraz kontynuacja szczegółowych wątków teoretycznych z punktu widzenia poszczególnych referujących. Sposób ujęcia przedstawianych problemów wzbudzał wątpliwości i dlatego właśnie wywoływał burzliwe dyskusje. Poruszano problematykę tę tradycyjną istotną i tę nieobecną lub słabo istniejącą w pedagogice dziecka. Prezentowana przez mnie konferencja jest jedynie wstępem do dalszych dyskusji nad pedagogiką dziecka i jednocześnie zaproszeniem na kolejną konferencję, która odbędzie się za trzy lata, tj. w 2016 roku w Uniwersytecie Zielonogórskim. Odnosząc się do całości obrad na podkreślenie zasługuje również interdyscyplinarny charakter debat, który nie tylko pozwolił w szerszej perspektywie ukazać tytułową problematykę, ale i dokonać wymiany poglądów reprezentantów różnych środowisk naukowych zainteresowanych stanem obecnym i przyszłym edukacji małego dziecka. Ta konferencja dostarcza także inspiracji dla badaczy edukacji dziecka, jak i impulsu dla praktyków poszukujących sposobów podniesienia na wyższy poziom efektywności pracy polskiej edukacji dziecka borykającej się z wyzwaniami przyszłości.

Organizatorzy konferencji podjęli próbę integracji polskiego i zagranicznego środowiska naukowców, którym bliska jest pedagogika dziecka. W mojej opinii odnieśli sukces, czego im serdecznie gratuluję. Dziękuję za zaproszenie do uczestnictwa w tym spotkaniu. Wszystkim Prelegentom winszuję wystąpień, które z pewnością będą stanowiły znaczący wkład we współczesne rozumienie pedagogiki dziecka.

## **Autorzy/ Authors**

**Izabela Bielińska** – mgr, Flåklypa Barnehage Snarøya, Polska Społeczna Szkoła Sobotnia we Fredrikstad, Norway

**Jolanta Chowaniak** – mgr, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

**Jarosław Jendza** – mgr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

**Katarzyna Krasoń** – dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

**Sidsel Hadler-Olsen** – Assistant Professor, Bergen University College, Norway

**Krystyna Lubomirska** – dr hab., Katedra Edukacji Początkowej, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Monika Maciejewska** – dr, Katedra Pedagogiki Ogólnej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Krystyna Nowak-Fabrykowski** – PhD, Associate Professor, Department of Teacher Education and Professional Development, Central Michigan University, USA

**Modgunn Ohm** – Assistant Professor, Bergen University College, Norway

**Alicja Ostrowska** – mgr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Głogowie, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, Poland

**Richard Pring** – Professor, University of Oxford, UK

**Maria Szczepska-Pustkowska** – dr hab., prof. UG, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

**Fengling Tang** – PhD, Senior Lecturer in Early Childhood Studies, School of Education, University of Roehampton, UK

**Liv Torunn Grindheim** – PhD student, Bergen University College, Norway

**Teresa Vasconcelos** – Professor Coordinator, Lisbon School of Education, Portugal

## Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus\_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **Oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13,**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus\_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
  - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
  - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4-7) w językach polskim i angielskim.
  - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
  - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
  - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
  - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo.  
np.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
  - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html> , 07.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
  6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
  7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
  8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
  9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

## Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus\_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an Author Declaration (**<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>**) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else.

In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on).

A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13  
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus\_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
  - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
  - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4-7).
  - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
  - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).

- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
  - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher e.g.: Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas. Torrance E. P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
  - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.: Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7). Corbin J. M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.: Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 07.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach: ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH

<<http://cejsh.icm.edu.pl>> oraz ‘Central and Eastern European Online Library’ CEEOL

<[http://www.ceeol.com/asp/Editors\\_intro.aspx](http://www.ceeol.com/asp/Editors_intro.aspx)>

The journal is available online in the following databases: ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH

<<http://cejsh.icm.edu.pl>> and ‘Central and Eastern European Online Library’ CEEOL

<[http://www.ceeol.com/asp/Editors\\_intro.aspx](http://www.ceeol.com/asp/Editors_intro.aspx)>

Adres Redakcji/ Editor’s address

**„Problemy Wczesnej Edukacji”**

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bazyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

**„Problemy Wczesnej Edukacji”**

Katedra Wczesnej Edukacji UWM

10 – 725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13

tel. (089) 524-62-29, e-mail: [klus\\_stanska@op.pl](mailto:klus_stanska@op.pl)

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Przygotowanie do druku: Agencja Wydawnicza „Remix”, 10-041 Olsztyn, ul. Liliowa 19/27,  
tel. (89) 534-59-66

Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131,  
tel. (89) 523-81-01

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić wpłacając odpowiednią kwotę na konto 10 1500 1562 1215 6004 8274 0000

**Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131**

Prosimy o podanie na blankiecie przelewu w polu „Tytułem” dokładnego numeru pisma, na które dokonywana jest wpłata.

**Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”**

Oплата za pojedynczy numer – 27 zł

Prenumerata roczna (4 numery) – 108 zł

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131, fax/tel. +4889 523-81-01, e-mail: [gutgraf@gutgraf.pl](mailto:gutgraf@gutgraf.pl)

## **Subscription information**

To subscribe to ”Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education”, remit the euro (EUR)/ dollar (USD) amount to the following account: Bank Zachodni WBK S.A., **IBAN code:** 07 1500 1562 1215 6004 6049 0000, **SWIFT address: KRDBPLPW**, Zakład Poligraficzny „Gutgraf”, 10-176 Olsztyn, ul. Bałtycka 131.

When ordering, please include the following details: year and issue(s), the total value of the order.

### **Subscription price**

Single issue: 8,50 EUR/ 11 USD

Complete volume (four issues): 34 EUR/ 44 USD

The price is inclusive of delivery of print journals to the recipient’s address.

For more information contact Zakład Poligraficzny ”Gutgraf”, e-mail address: [gutgraf@gutgraf.pl](mailto:gutgraf@gutgraf.pl)