



ISSN 1734-1582

**PROBLEMY
WCZESNEJ
EDUKACJI**

**KWARTALNIK
QUARTERLY**

ISSUES IN EARLY EDUCATION

Rok VIII 2012

Numer 4 (19)

**DZIECI W WIEKU DO LAT TRZECH:
DYLEMATY, ROZWIĄZANIA,
NOWE DANE**

**CHILDREN UP TO THREE YEARS OF AGE:
DILEMMAS, SOLUTIONS,
AND NEW DATA**

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE

KOMITET NAUKOWY/ SCIENTIFIC COMMITTEE

Eudmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja),
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 (Szwecja),
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja),
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna (Poland),
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy),
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski (Poland),
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia),
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski (Poland).

KOMITET REDAKCYJNY/EDITORIAL BOARD

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), **Marzenna Nowicka** (z-ca red. nacz.), **Małgorzata Dągiel** (sekr. red.); red. tematyczni: **Małgorzata Kowalik-Olubińska**, **Wojciech Siegień**; red. językowi: **Małgorzata Dągiel** (jęz. pol.), **Grażyna Szyling** (jęz. pol.), **Martin Blaszk** (jęz. ang.), **Edward Maliszewski** (jęz. ang.); **Natalia Kaznowska** (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

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

Lucyna Telka , <i>Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca</i> . . .	6
Małgorzata Żytka , <i>Dzieci do 3 roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich</i>	21
Maciej Błaszak , <i>Czy dzieci rodzą się dobre, czy stają się dobre?</i>	29
Anne Greve, Annette Kristoffersen Winje , <i>Friendships between one-year-olds in a Norwegian child care institution (Barnehave)</i>	42
Anna Mikler-Chwastek , <i>Dwulatki w przedszkolu</i>	57
Elin Michélsen , <i>Toddler peer interaction in Swedish preschool</i>	67
Anna Wasilewska , <i>Zanurzanie w świat symboli – książki dla najmłodszych</i>	74

NARRACJE I PRAKTYKI

Marta Pacholczyk , <i>Edukacja w żłobkach w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym</i>	86
Dorota Bronk, Piotr Kowalczyk , <i>Edukacja polisensoryczna najmłodszych czy politykierska retoryka dilerów szczawiu i mirabelek</i>	98

RECENZJE

Grażyna Szyling , <i>O roli i znaczeniu pedagogicznego diagnozowania w pracy nauczyciela wczesnej edukacji. Recenzja podręcznika akademickiego: Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii. Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Uniwerszta Mateja Bela</i>	110
Monika Maciejewska , <i>Gesty i działania niewerbalne jako klucz do poznawania świata, czyli o tym, jak rozmawiają małe dzieci. Recenzja książki Agnieszki Lasoty: Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość. O zabawie i komunikacji we wczesnym dzieciństwie. Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego</i>	115
Autorzy	120
Lista recenzentów w roku 2012	121
Informacje dla Autorów	123

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Lucyna Telka , <i>Supporting the autonomy of small children in the educational institution – the learner and the educator</i>	6
Małgorzata Żytko , <i>Children up to 3 years old – care or education? Analysis from the perspective of some European solutions</i>	21
Maciej Błaszak , <i>Are children born good or do they become good?</i>	29
Anne Greve, Annette Kristoffersen Winje , <i>Friendships between one-year-olds in a Norwegian child care institution (Barnehage)</i>	42
Anna Mikler-Chwastek , <i>Two year olds in preschool</i>	57
Elin Michélsen , <i>Toddler peer interaction in Swedish preschool</i>	67
Anna Wasilewska , <i>Dipping into the world of symbols – books for children</i>	74

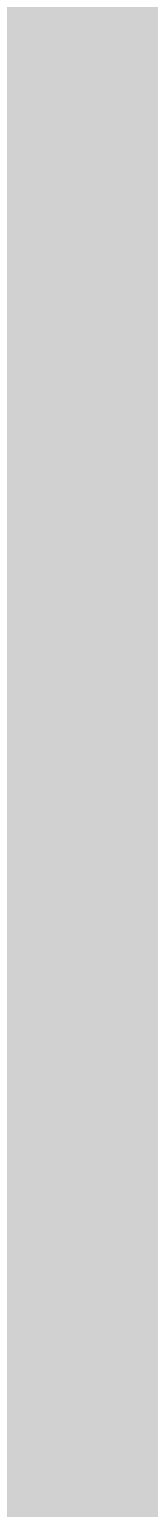
NARRATIONS AND PRACTICES

Marta Pacholczyk , <i>Education in crèches in San Miniato as a space for children's social development and cooperation with parents and the local community</i>	86
Dorota Bronk, Piotr Kowalczyk , <i>Polysensory education of children or politicking rhetoric of the sorrel and mirabelles dealers</i>	98

BOOK REVIEWS

Grażyna Szyling , <i>On the role and significance of pedagogical diagnosis in the work of the early education teacher. A review of the book <i>Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii</i>. Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Uniwerszta Mateja Bela by Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová. Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Uniwerszta Mateja Bela</i>	110
Monika Maciejewska , <i>Gestures and non-verbal actions as the keys to knowing the world: On how young children talk. A review of the book <i>Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość. O zabawie i komunikacji we wczesnym dzieciństwie</i> by Agnieszka Lasota. Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego</i>	115
Authors	120
List of Reviewers in 2012	212
Information for Authors	125

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Lucyna Telka
Uniwersytet Łódzki
lutelka2@onet.eu

Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca

Summary

Supporting the autonomy of small children in the educational institution – the learner and the educator

Synopsis: Human autonomy is social in character. The process of gaining autonomy takes the person's whole life. In addition to this, no one can give autonomy to a child, rather the child becomes autonomous with time. The notion of a small child's competence is connected with the concept of autonomy. A small child has intellectual, emotional and physical powers to constantly become more and more autonomous. Therefore, the child must be supported by the educator who allows the child to show enough initiative, and gives her or him enough time to perform tasks, face obstacles, experience frustration and refuse requests. In reference to the educator, the notion of autonomy is perceived as a representation and cultural element of the educator's actions. On the educator's side, supporting the autonomy of a small child requires the educator to imagine the world from the child's perspective in relation to learning, and the place she or he has within it.

Słowa kluczowe: autonomia małego dziecka, wolność i reguły, kompetencje dziecka, towarzyszenie w rozwoju, kultura działania

Keywords: small children's autonomy, freedom and regulations, child's competences, accompanying child development, culture of action

Uwagi wstępne

W tytule niniejszego opracowania zaznaczona została współobecność dziecka i dorosłego, która odnosi się do tezy, że nabywanie autonomii przez dziecko jest procesem stawania się wychowanek i wychowawcy. Przedmiotem zainteresowań w artykule jest pewien aspekt relacji wychowanek – małego dziecka do 3 roku życia i wychowawcy, profesjonalnie podejmującego towarzyszenie dziecku w rozwoju w placówce wychowania, w żłobku, mianowicie kształtowanie autonomii przez małe dziecko. Wspieranie stawania się wychowanek autonomicznym wymaga od wychowawcy wiedzy (na temat przebiegu procesu autonomii), wyobrażenia celu finalnego (wyobrażenia autonomii jako wartości), odwagi w byciu wychowawcą wspierającym autonomię wychowanek.

Swoboda, samodzielność dziecka, wolność w wychowaniu zostały usankcjonowane w teorii, a przede wszystkim w polu praktyki wraz z ideami Nowego Wychowania (Kupisiewicz 2012). W pedagogice społecznej, w poglądach H. Radlińskiej obecne były od początku kształtowanie się tej dyscypliny. Analiza koncepcji wychowania i dokonań

praktycznych w placówkach, w których przebywa małe dziecko, pokazują je jako aktywnego współuczestnika relacji ze światem (Dolto 1985; David, Appel 1973; Caiati, Delac, Müller 2003; Ogrodzińska 2010; Telka 2007). Istnieje zatem wiele przesłanek podkreślających stanowisko dotyczące możliwości-konieczności wspierania kształtowania przez dziecko autonomii. Próba analizy pojęcia autonomii przez pedagoga zachęca do odwoływania się do wielu perspektyw teoretycznych, będzie je jednak ogniskować stanowisko pedagogiki społecznej, podkreślające swoistość relacji wychowanek i wychowawcy w symbolicznym sformułowaniu być „Obok” (Marynowicz-Hetka 2005), wrażliwie, z uwagą, gotowością wychowawcy do odpowiadania na oczekiwania małego dziecka.

Autonomia człowieka ma charakter społeczny. Proces nabywania autonomii dotyczy całego życia człowieka. Ważną przesłanką dla rozumienia pojęcia autonomii jest pogląd S. Hessena, że to „nigdy w pełni nieureczywistnione zadanie”, dotyczące kształtowania „wewnętrznej siły wolności wychowanek” (Wołoszyn 1998: 56-57). Człowiek rozpoczyna swoje życie wśród praw, norm, wartości, idei ustanawianych przez dziadków, rodziców (Ollivier 2002: 52). Heteronomia poprzedza autonomię. Reguły, zwyczaje, wartości rodziców, wychowawców są przez dziecko poznawane, uwewnętrzniane, kontestowane, przyjmowane jako swoje (Ollivier 2002: 52).

W odniesieniu do małego dziecka E. Erikson przywołuje określenie pierwszej emancypacji (Witkowski 2000: 130). Pierwsze przejawy nabywania autonomii można zaobserwować u dziecka bardzo wcześnie, gdy dziecko samo chwyta palec dorosłego, gdy wyciąga ręce w kierunku zabawki, gdy przejawia inicjatywę (Contrepolis 2003: 18). Te proste przejawy aktywności dziecka to jego pierwsze wybory dotyczące uczuć, ciała. Proces kształtowania autonomii przez jednostkę analizowany jest przede wszystkim w odniesieniu do mentalnej sfery osobowości człowieka. A. Contrepolis podkreśla, że wspierać autonomię dziecka, to wspierać przejawy jego inicjatywy, pozwalać dziecku podejmować decyzje, dokonywać wyborów, które umożliwiają stopniowe budowanie samoświadomości (Contrepolis 2003: 18).

Autonomia dziecka – podstawowe cechy

Autonomia jest charakteryzowana jako proces dokonujący się w relacjach pomiędzy wychowawcą i wychowanek. Obecność dorosłego w tym procesie przybliżają często przywoływane w literaturze, klasyczne sformułowania: H. Radlińskiej: „za nikogo nie można się rozwijać” (Radlińska 1961), M. Montessori: „pozwól mi zrobić to samemu” (Miksza 1998), J. Korczaka: „jestem mały ale ważny” (Korczak 1992) oraz spostrzeżenie Ch. Schuhl (2004), podkreślające, że dziecko może kształtować swoją osobowość, gdy jest dostrzegane. Akcent położony jest na podmiotowe dążenie dziecka do poznawania siebie i świata. Dorosły tworzy mu do tego warunki, polegające na zapewnieniu dziecku samodzielności odpowiedniej dla etapu rozwoju (Hurlock 1985: 451-453).

E. Erikson za konstytutywne dla kształtowania autonomii przez jednostkę uznaje pierwotną, wczesną ufnosć, nabywane przez dziecko umiejętności panowania nad sobą i otoczeniem oraz możliwość bezpiecznego stanowienia o sobie w relacjach z innymi (Witkowski 2000: 129-130). Proces nabywania autonomii przez jednostkę dokonuje się w toku negocjacji z przejawami społecznych oczekiwań i nacisków. Jest zatem w proces autonomii wpisany pewien paradoks – wolność i reguły. Autonomia jednostki może być

rozumiana jako jej wolność oraz uwewnętrzniane i respektowane przez nią reguły społeczne. A. Contrepois podkreśla, że być zdolnym do autonomii, to być wolnym w zakresie nam danym i akceptowanym (Contrepois 2003: 17). Jedną z cech procesu kształtowania autonomii jednostki jest swoista dramaturgia sytuacji, w których ona uczestniczy oraz jej przeżyć, doświadczeń.

E. Erikson w swojej koncepcji rozwoju osobowości człowieka tę dramaturgię silnie podkreśla, wprowadzając kategorię kryzysów w cyklu życia. Autor uwzględnia w koncepcji to, co jest przedmiotem niniejszego opracowania – etap rozwoju dziecka, w którym rozpoczyna się nabywanie autonomii przez człowieka (Witkowski 2000). Dwie pierwsze fazy rozwoju wyróżnione przez autora dotyczą dziecka do 3 roku życia. Napięcia, jakie przeżywa dziecko w związku z kształtowaniem ufności lub jej niedostatkami (I faza) oraz zależności i przejawów pierwszej emancypacji (II faza), wywołują lęki, niespójność, niezdarność, frustracje. Jednak te napięcia, związane z poznawaniem świata i z obecnością dorosłych, mogą sprzyjać budowaniu przez dziecko przekonania, że frustracje stanowią naturalną część zdarzeń, nie zaś zagrożenie. Napięcia mogą znaleźć rozwiązanie i budować poczucie ufności i sprawstwa.

E. Erikson uważa, że zabawa jest tą aktywnością, która pozwala dziecku bezpiecznie rozwijać autonomię według własnych zasad i granic (Erikson 2000: 222-232). Autor w swoich poglądach na zabawę małego dziecka pokazuje kształtowanie się autonomii dziecka w sferze uczuć. Autor wyróżnia autosferę (może być rozumiana jako własny kosmos wypełniony przeżyciami, takimi jak lęk, agresja ujawniane w postaci ssania kciuka, rozrzucania zabawek), mikrosferę (świat dających się wykorzystać zabawek, gdzie dziecko może badać własne ego) i makrosferę (świat dzielony z innymi lub narzucany im). E. Erikson (2000: 231-232) charakteryzuje zabawę dziecka jako pierwszą formę możliwości jednostki radzenia sobie z doświadczeniami poprzez tworzenie sytuacji modelowych, pozwalających dziecku opracowywać rzeczywistość, rozumieć ją, przewidywać, panować. Kształtowanie autonomii przez dziecko dotyczy podejmowanego przez nie wysiłku emocjonalnego, intelektualnego i fizycznego, by analizować otrzymane informacje, przeżywać je na swój sposób (tu pomocne są zabawki), oznacza budowanie zaufania do świata lub nie, odczuwanie przyjemności i bólu, bliskości, oddalenia, zgody lub konfliktu, kształtowanie wiary we własne doświadczenie lub nie, odkrywanie i radość lub bierność i rozpacz. Charakterystyka aktywności dziecka, jaka wyłania się z analizy koncepcji E. Eriksona, dotyczy dziecka, które uczy się, rozwija się, bawi się, decyduje i wybiera. Dorosły, jeśli potrafi, wrażliwie na tę aktywność odpowiada.

K. Appelt (2005) podkreśla pogląd, że okres 2-3 roku życia dziecka to jego „drugie narodziny”. Autorka rozwija tę metaforę poprzez analizę pojęcia autonomii rozumianej jako „swoboda i reguły”. Niezależność dziecka bowiem i potrzeba bezpieczeństwa, pozornie przeciwstawne, spletają się ze sobą. Autorka wskazuje, że dziecko potrzebuje jak największej swobody, pozwalającej eksplorować świat, podejmować próby, zmagać się, umacniać własne siły, kształtować zaufanie do siebie, ale też potrzebuje reguł, których poznanie pozwoli uczyć się rezygnować, ponosić konsekwencje. Nabywanie autonomii jest bardzo wymagającym procesem – stanowi bowiem uczenie się koordynowania własnej woli z wolą innych osób, radzenia sobie z ograniczeniami. Pozwala uczyć się dziecku samodzielnie coś robić, kształtować poczucie sprawstwa, przekonanie, że można wpływać na swoje życie. Nabywanie autonomii jest także wymagające pod względem przeżyć emocjonalnych dziecka

i dorosłego. K Appelt wskazuje, że bunt, upartość, odmawianie przez dziecko, realizowanie własnej woli są ważnym elementem kształtowania autonomii, natomiast refleksja dorosłego wobec owego dziecięcego buntu, oporu stanowi o towarzyszeniu mu w rozwoju.

Autonomia – obecność drugiego człowieka

M.-A. Hoffmans-Gosset (2000: 117) wyraża pogląd, że żadna osoba nie może dać autonomii dziecku w sposób, w jaki nadano by status autonomii jakiejś placówce lub organizacji. Zawsze przede wszystkim autonomicznym człowiek staje się. Nikt nie może autonomii nauczyć. Ucząc się jej, można stawać się autonomicznym. Z tego powodu pojęcie autonomii jest tak trudne. Nawet jeśli wychowawca jest aktywny, to bez wątpienia przede wszystkim uczący się urzeczywistnia autonomię. Wychowanek zdobywa swoją autonomię. W nabywaniu autonomii wszystko dzieje się w wyniku aktywności i determinacji podmiotu. M.-A. Hoffmans-Gosset nawiązuje do nurtu Nowego Wychowania. Wyraża pogląd, że stawanie się autonomicznym pozwala człowiekowi kształtować lepsze życie i urzeczywistnić transformację społeczną. Autorka traktuje autonomię jako wartość samą w sobie i źródło wartości w życiu człowieka. Wartości, jakie można wpisać w pojęcie autonomii, są następujące (M.-A. Hoffmans-Gosset 2000: 112):

- solidarność – nie zaś indywidualizm,
- kooperacja – nie zaś współzawodnictwo, rywalizacja,
- współdziałanie i pomoc wzajemna – nie zaś hierarchizacja,
- brak selekcji – nie zaś selekcja,
- równość (jedność) w różnorodności – nie zaś równość poprzez konformizm.

M.-A. Hoffmans-Gosset podkreśla zatem istotę procesu autonomii, który dokonuje się w relacji z drugim człowiekiem. Autorka, by oświetlić tę kwestię, podejmuje interesującą próbę określenia, czym autonomia nie jest. Podkreśla, że autonomia nie jest (tamże: 47):

- indywidualizmem – bowiem autonomia rozumiana jest jako zdolność do wzajemności dzielenia, współdziałania, pracy w grupie. Człowiek poszukuje niezależności poprzez wymianę, pomoc wzajemną, kooperację. Robinsonowi Crusoe brakowało drugiego człowieka, by stać się autonomicznym, nie budował relacji społecznych, mimo że uczynił dużo dla transformacji swojej osobowości. Ten bohater na bezludnej wyspie wszystko realizował sam: żywił się, ubierał. Zdaniem M.-A. Hoffmans-Gosset w powyższym przykładzie zaistniały warunki stawania się autonomicznym, natomiast zabrakło „ducha” autonomii – obecności innych ludzi (Hoffmans-Gosset 2000: 48);
- nieładem, zamieszaniem – nieograniczoną wolnością. Dziecko nie robi tego wszystkiego, co chce, kiedy chce. Taka sytuacja mu zagraża. Obawy wychowawców wiążą się najczęściej z takimi pojęciami, jak: „anarchia, wolna amerykanka”, ale też przemoc, brutalność. Autonomia może być rozumiana przez wychowawców niepojmujących możliwości jej wspierania jako niespójność i ryzyko niedyrektowności (Telka 2007). Autonomia to „wolność i reguły”, to porządek w ich przestrzeganiu, któremu służą negocjacje i mediacja, gdy reguły nie są przestrzegane;
- obojętnością – pomagając dziecku stawać się autonomicznym nie oznacza opuścić je, pozostawić je sobie samemu. Nie znajduje tu miejsca również rutyna. „By dziecko mogło stawać się autonomiczne, musi mieć możliwość wyrażania siebie i być słuchanym” (Hoffmans-Gosset 2000: 110).

A. Contrepois (2003) wskazuje następujące, niezbędne warunki procesu nabywania autonomii przez dziecko, charakteryzujące obecność wychowawcy:

- szacunek i bezpieczeństwo dziecka – dziecko musi liczyć na obecność i zaufanie dorosłego. Autor wskazuje możliwość przemyślenia i przygotowania otoczenia tak, by dziecko mogło „bawić się swoimi wyobrażeniami i być kreatywnym” (Contrepois 2003: 20), bez zbędnych zakazów, jak jest to mocno podkreślane w koncepcji E. Pikler (Kolankiewicz 1999);
- wprowadzanie ograniczeń – autonomii nie nabywa się bez frustracji i problemów, bez wyrzeczenie się czegoś dla innych. Autor podkreśla możliwość rozwijania umiejętności bycia „jednym z wielu w społeczeństwie, a jednocześnie zachowywania swojej niezależności myślenia i pozostania sobą” (Contrepois 2003: 19);
- zachęcanie do podejmowania inicjatywy – ważne jest dla dziecka samodzielne odkrywanie, eksperymentowanie, konfrontowanie z trudnościami. Autor zaznacza wagę zauważania przez dorosłego, że dziecko ma ochotę zrobić coś samodzielnie i pielęgnowania owej dziecięcej umiejętności podejmowania decyzji „ja sam”;
- stosowanie negocjacji – słuchanie, werbalizowanie, uczestniczenie we wzajemnej wymianie, podejmowanie decyzji przez dziecko, budowanie reguł społecznych. Autor wskazuje, że autonomia nabywana jest w sytuacji przymusu wyznaczonego określonym porządkiem społecznym, stąd wymiana i wzajemność, czyli umożliwienie dziecku uczestnictwa w komunikacji, odpowiadania w jego własny sposób na słowa wychowawcy.

Wskazane powyżej uwarunkowania pokazują, że kształtowanie autonomii przez wychowanka to proces: złożony, niełatwy, wymagający, angażujący intelektualnie i emocjonalnie, niekiedy bolesny. Sytuacja wzajemności, życie we wspólnocie, wymiana, współpraca są znaczące dla określenia pedagogicznego wymiaru autonomii, ich gwarantem jest wychowawca. W toku tych sytuacji kształtuje się umiejętność uczestniczenia w wymianie i wzajemności. Charakterystyka kształtowania przez dziecko własnej autonomicznej woli wiązana jest z jego emancypowaniem się od dorosłych, od matki, od wychowawcy w placówce, z rozwojem fizycznych, umysłowych i psychicznych kompetencji, z wykonywaniem czegoś samemu. Zawsze jednak podkreślane tu jest współlistnienie wpływów jednostki i jej środowiska życia.

Autonomia z perspektywy cech rozwoju dziecka

Pojęcie kompetencji małego dziecka związane jest z pojęciem autonomii. Kształtująca się umiejętność dziecka, jego wiedza o świecie sprzyjają aktywności oraz samodzielnemu poznawaniu świata. Analiza literatury (Schaffer 2005; Spitzer 2008), w której autorzy za przedmiot swych rozważań biorą rozwój dziecka do trzeciego roku życia pokazuje, że są zgodni co do kompetencji społecznych, intelektualnych, emocjonalnych, jakie dziecko wnosi w poznawanie świata i siebie oraz w relacje z dorosłym. H.R. Schaffer (1994a,b) stosuje pojęcie kompetencji społecznych, manipulacyjnych, językowych dla charakterystyki aktywnego uczestnictwa małego dziecka w relacjach z dorosłymi. Kompetencje można charakteryzować również poprzez naturalne zdolności (sprawności poznawcze, społeczne) wykorzystywane w radzeniu sobie z problemami żywymi (Męczkowska 2002: 121).

Kompetencje dziecka rozumiane są dosyć prosto jako to, co dziecko wie i co może zrobić (Birch 2005:73), ale oparte na przekonaniu, że aktywność dziecka od początku życia jest sensowna (Kielar-Turska 2000). Mówiąc o kompetencjach dziecka, podkreśla się efektywne funkcjonowanie jednostki w świecie (Saarni 1999). Dziecko przynosi swoje kompetencje na świat i rozwija je w relacji ze światem (fizycznym – np. zabawki, społecznym – wychowawcy, rówieśnicy). Kompetencje ujawniane przez dziecko prowadzą do rozwoju jego osobowości.

Psychologiczna perspektywa analizy rozwoju społecznego małego dziecka wskazuje kategorię kompetencji jako przesłankę do kształtowania relacji dziecka ze światem (Schaffer 1994a). R. Schaffer (1994a: 102) wprowadza pojęcie *preadaptacji społecznej* dziecka. Pojęcie to pozwala zaznaczyć aktywność dziecka w relacji z dorosłym, pozwala także charakteryzować obustronność, wzajemność relacji dziecka, jego umiejętność koordynowania zachowań z zachowaniami dorosłego uczestnika relacji (Schaffer 1994a: 102-103), jak też budować przekonanie, że małe dziecko jest aktywnym uczestnikiem własnego rozwoju, także społecznego (Schaffer 1994c: 168). Autor analizując wiele wyników badań, dotyczących współpracy dorosłego i dziecka w związku z rozwiązywaniem problemu i w toku zabawy, podkreśla, że dorosłemu „pozostaje raczej podążanie za zainteresowaniami dziecka” (Schaffer 1994c: 154). Autor formułuje przypuszczenie, że to dziecko decyduje o skuteczności instrukcji, jakie przekazuje dorosły podczas wykonywania zadania, a niejasne dla siebie informacje ignoruje (Schaffer 1994c: 168). Dziecko korzysta ze wsparcia dorosłego tylko na tyle, na ile może włączyć jego propozycje do opanowanych już umiejętności. Zatem dorosły powinien zważać na kompetencje i możliwości dziecka, uczestnicząc w jego aktywności. Dziecko decyduje o spożytkowaniu wsparcia, odwołując się do swoich kompetencji poznawczych, manipulacyjnych, językowych, emocjonalnych oraz zasobu doświadczeń nabytych w swoim środowisku życia, w rodzinie. Autor wskazuje istotne zadanie dorosłego w kształtowaniu relacji z dzieckiem, mianowicie dorosły (matka) „pozwała na to, by być regulowanym przez dziecko”, przez jego dopiero kształtującą się umiejętność koncentrowania się na przedmiocie zainteresowania innej osoby (Schaffer 1994a,c: 106, 155-156).

Wyniki badań analizowane przez R. Schaffera dotyczą relacji dziecka i matki, stąd mogą powstać zastrzeżenia dla ich interpretacji dokonywanych przez pedagoga na rzecz analizy relacji dziecka i wychowawcy w placówce wychowania. Wydaje się że spostrzeżenia innych autorów mogą pomóc w łagodzeniu wątpliwości. W poglądach M Spitzera, neurobiologa, na temat uczenia się mózgu, widoczne jest przekonanie, że małe dziecko posiada możliwości samodzielnego rozwijania i doskonalenia sprawności fizycznych, intelektualnych, językowych. Autor podkreśla, że mózg dziecka „przyjmuje tylko takie doświadczenia, które może w danym momencie wykorzystać – bez wsparcia” (Spitzer 2008: 175). Zdaniem autora kwestia, jak motywować dziecko do nauki chodzenia, nie istnieje. Dziecko natomiast prezentuje nieskończoną tolerancję frustracji w nauce chodzenia (Tamże: 152).

F. Affolter (1997) dokonuje próby „zobaczenia” świata z perspektywy dziecka, jego umiejętności badania świata, tworzenia w wyniku odczuwania dotyku podłoża reguł, pozwalających mu porządkować zdobywane doświadczenia, włączając, na gruncie poprzednich doświadczeń, nowe doświadczenia do swojej wiedzy o świecie. Autorka w niezwykły sposób opisuje ciężką pracę dziecka – fizyczną, związaną z ruchem, z poznawaniem

swojego ciała, opanowywaniem go, intelektualną pozwalającą pamiętać, budować związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy swoim ciałem i światem, emocjonalną, gdy ciekawość zachęca do eksplorowania świata i przekraczania – rozszerzania swoich doświadczeń. Dziecko, badając poznaje świat i siebie, odkrywa, zdumiewa się, jest ciekawe, zmienia obiekty poznania, napotyka i rozwiązuje problemy. Poprzez doświadczenia strukturyzuje swoje pojęcie o świecie i o tym, jak działać, by go poznawać, dawać sobie radę z nowymi sytuacjami, potwierdzać i rozszerzać swoje umiejętności poznawcze i emocjonalno-społeczne. Autorka pokazuje poprzez swoje opisy, że dziecko uczy się, a nie że jest uczone przez innych. W każdym momencie rozwoju dziecko jest samodzielne tak, jak pozwala mu na to sprawność organizmu. Ważną dla dziecka informacją jest, w dokonywanych przez autorkę analizach rozwoju dziecka, informacja o zmianach oporu pomiędzy ciałem i podłożem, wynikająca z dotyku. Usankcjonowana przez dorosłego samodzielność dziecka w pokonywaniu oporów świata zewnętrznego pozwala mu się rozwijać.

Analiza literatury poświęconej aktywności plastycznej małego dziecka (Szuman 1990; Piaget, Inhelder 1999; Marc, Marc 2002) ujawnia, że rysuje ono to, co wie o przedmiocie, to, co czuje i to, co myśli o nim (Szuman 1990: 19; Piaget, Inhelder 1999: 51). Dziecko kształtuje swoje umiejętności rysunkowe w toku dojrzewania sprawności mentalnych i fizycznych organizmu, ale też po prostu rysując, widząc zmiany (kreski), które zachodzą pod wpływem ruchu ręki (Popek 1985), odkrywając, badając, ucząc się nazywać. Przejście od stadium bazgroł do stadium głownogów jest samodzielnym odkrywaniem przez dziecko wyrażania rzeczywistego obrazu świata, charakteryzowania jego szczegółów. Odkrycie przez dziecko tak zwanego punktu początkowego i, kilka miesięcy później, punktu końcowego, pozwalającego narysować linię, która ma określony przez dziecko początek i koniec, stanowi ważny krok w rysowaniu, samodzielnie, dzięki doświadczeniu, odnaleziony przez dziecko.

Dziecko pasjonuje świat, w którym ono żyje. Pragnie go poznawać i poznaje. Zmienia ten świat i siebie w nim poprzez swoją aktywność, ciekawość. Napotyka ograniczenia własnego organizmu i bariery społeczne. Wychowawca wspiera je, ale może też hamować. D. Waloszek (2006) podkreśla, że dziecko się nie poddaje, codziennie podejmuje wysiłek uczenia się i osiągnięcia postępu. Dziecko, podejmując wysiłek nauki chodzenia, rysowania, budowania wieży z klocków, pokazuje wrażliwemu, uważnemu wychowawcy, że aktywnie uczestniczy w kształtowaniu swojego rozwoju, ujawnia swoje kompetencje i umiejętność ponawiania prób, by się uczyć, by uczestniczyć w relacji z dorosłym.

M. Czerepaniak-Walczak (2006: 212) wyraża pogląd, że emancypowanie jest samodzielnym osiągnięciem praw i pół wolności Można zatem powiedzieć, że małe dziecko ma siły intelektualne, emocjonalne, fizyczne, by stawać się autonomiczne. Powyższe przykłady przejawów aktywności dziecka pokazują, że pierwsze „nie” wypowiedziane przez dziecko około drugiego roku życia jest jednym z symptomów negacji, który współistnieje z wysiłkiem dziecka do poznawania świata oraz coraz bardziej świadomego dążenia do samodzielności – „ja sam”. Autonomia wychowanka może być rozumiana jako samodzielność wyboru sposobów aktywności, rozwiązywania sytuacji, ciekawość, twórczość. Autonomię charakteryzuje również uspołecznienie, uczenie się reguł społecznych wspierane przez wychowawcę, który pozwala dziecku wystarczająco przejawiać inicjatywę, daje czas na wykonywanie czynności, pozwala mu konfrontować się z trudnościami, przeżywać frustracje, odmawiać prośbom (poleceniom) dorosłych.

Wychowawca – towarzyszenie dziecku w kształtowaniu autonomii

Celem tego fragmentu opracowania jest traktowanie pojęcia autonomii jako wyobrażenia i elementu kultury działania wychowawcy. Pojęcie „autonomia” może być nieobecne w słowniku pojęć wykorzystywanych przez wychowawców placówki dla charakterystyki celów wychowania. Autonomia małego dziecka może być rozumiana przez niewtajemniczonego dorosłego jako niespójność i ryzyko niedyrektywności (Telka 2007). Poszczególni wychowawcy mogą realizować swoje podejście do autonomii, każdy po swojemu (Hoffman-Gosset 2000). Perspektywa pedagogiki autorytarnej wydaje się być nadal obecna w procesie wychowania dziecka w placówkach. Działanie wychowawcy uzasadnione troską o „dobro dziecka” pokazuje jednak, że dorosłego i dziecko dzieli dystans wynikający z wieku, wiedzy, a przede wszystkim siły, władzy (Kosiorek 2007: 233). Dzieci są postrzegane przez autorytarne wychowawcę jako niedojrzałe, nieodczytywane są dziecięce potrzeby i ich sposób widzenia świata (Telka 2007).

Pojęcie autonomii w odniesieniu do małego dziecka pozwala zastanowić się nad wyobrażeniem, kim jest małe dziecko w relacji z dorosłym, jakie cechy przypisuje dorosły wychowankowi: zależność, bierność czy też samodzielność, zdolność do inicjatywy. Pozwala także na analizę stanowiska przyjmowanego przez dorosłego wobec spraw dziecka: dorosły wie, czego potrzebuje dziecko czy też uczy się tego poprzez obserwowanie, słuchanie wychowanka.

M.-A. Hoffmans-Gosset podkreśla, że autonomia, pojmowana w kategoriach celów wychowania, może być traktowana jedynie jako wyobrażenie finalne, które bardzo trudno opisać zdaniem „osoba autonomiczna to taka, która...” (Hoffmans-Gosset 2000: 67). W odniesieniu do małego dziecka można wskazać umiejętność podejmowania inicjatywy w badaniu świata i siebie, manifestowanie życzenia bycia autonomicznym („ja sam”), które dorosły wspiera i chroni. Ważną kwestią wydaje się być wyobrażenie wychowawców o autonomii w odniesieniu do przyjętego w placówce założenia, wobec którego są oni solidarni, dzielą ją, poddają refleksji. Można podkreślić, że proces autonomii wychowanka zachodzi w relacjach społecznych kształtowanych w odniesieniu do niedyrektywnych koncepcji wychowania. Jedną z teoretycznych propozycji niedyrektywnej koncepcji wychowania – towarzyszenia w rozwoju – składa pedagogika społeczna.

Słowa, podstawowe dla poglądów H. Radlińskiej na wychowanie, że „za nikogo nie można się rozwijać” przywołują sformułowanie: „być Obok” (Marynowicz-Hetka 2005), które symbolicznie zaznacza cechy relacji wychowawcy i wychowanka. Relacje dorosłego i dziecka w pedagogice społecznej charakteryzuje H. Radlińska w 1947 w artykule „Wychowawca, dziecko i świat szerszy”. Zabierając głos w imieniu wychowawcy, autorka pisze: „nie mogę z siebie dawać tego, co dzieci lepiej i właściwiej zdobędą poza mną. Muszę umieć ograniczać swą niezbędność, natomiast wiązać się z tym, co w stosunku z wychowanekami będzie dla nas wspólne, gdyż nas przerasta” (Radlińska 1961: 82-83). Autorka zwraca uwagę na kwestię budowania relacji z dzieckiem – czynić coś za dziecko czy też razem z nim i samodzielnie przez nie. H. Radlińska głosiła pogląd, że wychowanie to służba nieznanemu. Jednak mocno podkreślała znaczenie „celów jutrzejszych” i „obrazu przeczuwanego jutra” (Tamże: 33). Dziś można powiedzieć, że zwracała uwagę na cele finalne, odnoszące się do wyobrażanej przez wychowawcę perspektywy rzeczywistości, w której dokonują się relacje społeczne jego i wychowanka. Charakteryzując

współlistnienie pokolenia historycznego – dorosłych i dzieci – autorka podkreślała dążenie wychowawcy do „harmonizowania” wzajemnych relacji, budowania relacji zrównoważonych, co stawia wychowawcę w roli ucznia, przez całe życie zgłębiającego „sztukę kształtowania życia”, poznawania wychowanka, tworzenia warunków dla pomyślnego jego rozwoju.

Autonomia dziecka w placówce wychowania może zostać wyartykułowana w projekcie pedagogicznym, dokumencie, w którym przedstawiona jest koncepcja wychowania realizowana w danej placówce praktyki. Projekt obliguje do poszukiwania sensu działania, czyli tego, co orientuje działanie, intencji i wartości, które towarzyszą działaniu. Stawia pracowników wobec dyskusji nad kulturą praktyki (filozofią działania, kulturą komunikowania się z wychowankami, z klientami, ze sobą, podzielaniem filozofii działania, rutyną i innowacyjnością).

Analiza projektów pedagogicznych realizowanych w placówkach dla małych dzieci we Francji pokazuje, że przedstawione w nich niedyrektywne koncepcje wychowania wprowadzają pojęcie autonomii dziecka do języka wychowawcy, objaśniają je poprzez wskazanie zadań podejmowanych w polu praktyki. Akcentują przekonanie wychowawców o kształtowaniu zrównoważonych relacji pomiędzy dzieckiem i dorosłym, o tworzeniu warunków dla samodzielności dziecka, usankcjonowanej samotności podczas zabawy, dziecięcych wyborów, decyzji, inicjatywy. Pojęcie autonomii dziecka jest rozumiane jako proces, który zachodzi w odniesieniu do uznania i przestrzegania reguł społecznych (projekt Saint-Hélène). Ważnym terminem, który pojawia się w tekstach projektów pedagogicznych, jest rytm życia, aktywności, wykonywania czynności przez dziecko. Termin ten pozwala zastanawiać się nad oczekiwaniami małego dziecka i jego możliwościami uczestniczenia w relacjach społecznych w placówce, uczenia się reguł życia. Uwrażliwia wychowawcę na codzienne „drobne sytuacje”, w których dziecko powinno mieć możliwość wyboru, podjęcia decyzji (np. spać-nie spać, zjeść wszystko-nie zjeść) respektowanych przez dorosłego. Uznać należy zatem, że mówiąc o autonomii wychowanka, podkreśla się przebieg tego procesu u każdego dziecka z osobna. „Dziecko jest postrzegane jako osoba, ze swoimi troskami, marzeniami, wyborami, emocjami, niepokojem...” (projekt Créqui, s. 20). Autonomia oznacza „zrobić coś samemu” – być aktywnym, bawić się, być zdolnym do nawiązywania relacji społecznych, odkrywać, badać, próbować. Zadaniem dorosłego jest tworzyć dziecku warunki, by mogło ono być aktywne w atmosferze bezpieczeństwa emocjonalnego (i fizycznego). Jednak w analizowanych projektach pedagogicznych podkreśla się konieczność powstrzymywania się wychowawcy, na ile to możliwe, od interweniowania w relacje pomiędzy dziećmi, również te noszące znamiona konfliktu, ponieważ wychowankowie mogą kształtować umiejętności rozwiązywania konfliktów (projekt Éveil Mâtins).

Wspieranie autonomii małego dziecka wymaga od wychowawcy wyobrażenia perspektywy dziecka poznającego świat i siebie w nim. M. David (Leblanc 2002: 17) wskazuje, że odkrywanie przez dorosłego możliwości dziecka w kształtowaniu autonomii jest niełatwym zadaniem. Obserwowanie bawiącego się dziecka, jego ciekawości, podejmowanego wysiłku, przeżywanej satysfakcji z aktywności, z rozwiązaniem problemu (np. pochwycenie zabawki), swobodny ruch, sensowność, przyjemność stanowi dla dorosłego zaangażowanie mentalne, niekiedy odkrycie dziecięcych umiejętności.

F. Dolto poddaje analizie święto w życiu dziecka – ciekawość, chęć doświadczania, napięcie i dawanie sobie z nim rady (Dolto 2002: 5). Święto dla dziecka to odkrywanie

czegoś samodzielnie, przejawianie inicjatywy, to niespodzianka, to przekraczanie codziennych zwyczajów, tego, co było dotychczas domeną dorosłych, to złudzenie niebezpieczeństwa w warunkach bezpiecznych w sensie fizycznym i emocjonalnym, to przyjemność zapanowania nad niebezpieczeństwem. Co jest świętem dla dziecka? Gaszenie i zapalanie światła w pomieszczeniu, zdmuchnięcie świecy, przejście tunelem-zabawką. F. Dolto (2002: 6) podkreśla, że święto pozwala dziecku przystosować się do nowej sytuacji, odnaleźć samo siebie w niej, to znaczy rozpoznać własne możliwości, zdobywać zaufanie do siebie i innych, wyobrażać sobie, mieć pragnienia, po które się sięga, uczyć się wolności i jej granic. F. Dolto pokazuje doniosłość sytuacji zdawałoby się zwyczajnych. Podkreśla także odmienność w pojmowaniu tego, co ekscytujące dla wychowanek i wychowawcy.

Opisany poniżej przykład metodyczny wskazuje sytuację drobną, jedną z wielu wydarzających się w placówce praktyki, w relacjach wychowanek i wychowawcy, który podejmuje wysiłek tworzenia warunków wspierania autonomii dziecka. Przykład można określić jako „małe nic”, zdarzenie, które trwało zaledwie dwie minuty. Informuje jednak o wzajemności w relacjach dorosłego i dziecka, o wspólnej przeszłości, o staraniach wychowawcy, by poznawać dziecko, rozumieć je, adekwatnie odpowiadać na sytuację, budować dialog z dzieckiem.

Chłopiec bawi się w kąciку tematycznym. Po pewnym czasie zaczyna coraz mocniej uderzać młotkiem-zabawką w blat stołu. Hałas staje się coraz donośniejszy. Inne dzieci spoglądają w jego kierunku, jedno z nich zatyka uszy. Opiekunka siedząca na dywanie, w pewnym oddaleniu, kieruje wzrok w stronę chłopca. Chłopiec również wychyla się w jej stronę, tak jakby chciał sprawdzić, co zrobi osoba dorosła. Oboje patrzą na siebie. Opiekunka nie porusza się, nie uśmiecha, wpatruje się w dziecko. Chłopiec również patrzy w oczy opiekunce. W jego spojrzeniu i postawie ciała można zaobserwować wyczekiwanie – co zrobi osoba dorosła, namysł nad zachowaniem opiekunki. Chłopiec podejmuje decyzję o nieprzekraczaniu granicy wskazanej przez opiekunkę, przestaje uderzać, odwraca się i bawi już bez zakłócania porządku.

Dziecko wyraźnie zaburzyło reguły społeczne, które najprawdopodobniej miało okazję poznać wcześniej. Spoglądając na opiekunkę, coś badało. Lekki uśmiech na buzi wskazywał, że wie, iż dorosły patrzy na nie i oczekuje decyzji. Opiekunka nie poruszyła się, nie wypowiedziała ani jednego słowa. Wyrazem oczu „powiedziała” chłopcu – *Rozmawialiśmy o tym – pamiętasz?*

Analiza powyższego przykładu pokazuje tworzenie warunków do kształtowania autonomii przez dziecko, wzajemne zaangażowanie osób w komunikację niewerbalną, porozumienie co do tego, że coś się dzieje, uzgodnienie, że naruszone zostały reguły, odwołanie się do pamięci wcześniejszych, wspólnych doświadczeń, negocjacja – przypomnienie istnienia granic przez opiekunkę i zgoda na nie wyrażona przez dziecko, swoisty dialog bez słów. Analiza przykładu pokazuje również wykonaną przez dorosłego i dziecko pracę intelektualną i emocjonalną, by analizować sytuację, komunikować się, podejmować decyzję. Pokazuje także, że ważną kwestią w relacji z dzieckiem jest czas pozostawiony mu do dyspozycji przez wychowawcę, by myśleć.

Terminy takie, jak reguły, wolność, niezależność, samodzielność, obecność drugiego człowieka, odwaga, decyzje, wybory, proces, szacunek, zaufanie, twórczość, czas, cierpliwość, gotowość, ciekawość, gromadzenie informacji, myślenie pomagają opisywać kategorię autonomii jednostki, pozwalają charakteryzować pojęcie autonomii z punktu

widzenia wychowawcy i wychowanka (Telka, Walczak 2007). Warunki wspierania autonomii wychowanka charakteryzowane są poprzez zapewnienie dziecku „mądrej swobody i rozsądnych ograniczeń” (Appelt 2005). W analizowaniu pola praktyki pojawia się zatem kwestia dylematu swobody i przymusu w refleksji na temat wychowania. Pojęcie autonomii wychowanka wywołuje pytanie o jej granice. Zagadnienie to między innymi analizował A. Contrepolis (2003) w odniesieniu do małego dziecka w placówce. Autor podkreśla, że autonomia jest uzależniona od emocji jednostki oraz wymagań społecznych. Jest procesem, który zachodzi stopniowo, w relacji z innymi, poprzez uwewnętrznianie reguł społecznych, jak też negocjacje z naciskami środowiska.

Pojęcie autonomii charakteryzują takie pojęcia, jak: proces (stawianie się), strategia i taktyka (w działaniu wychowawcy), projekt pedagogiczny przyjęty w placówce wychowawczej (lub konsekwencje jego braku), wyobrażenia podzielane, ideał wychowania (Telka 2007). Wspieranie nabywania autonomii przez wychowanka, zwłaszcza w warunkach wychowania zbiorowego (żłobek, szkoła, dom dziecka) jest wyzwaniem dla wychowawcy (nie zawłaszczać, szanować, poznawać). J. Korczak (1992) pokazuje umiejętności wychowawcy potrzebne w obcowaniu z dzieckiem: patrzeć, poznać, wiedzieć, myśleć, szanować, bez schematów i recept.

Według H. Radlińskiej wychowanie to służba nieznanemu (1961). Wydaje się, że podejmując kwestie autonomii wychowanka, zamiast stawiać pytanie „jak być powinno” (radikalny obraz, schemat), warto raczej formułować pytanie „jak być może” (akcent na stawianie się, porozumienie, uczenie się obu stron relacji). Teoretyczne przesłanki towarzyszenia w rozwoju proponują budowanie relacji z drugim człowiekiem tak, by zważać na jego oczekiwania, możliwości, wybory, respektować je, ucząc się go, budować sytuacje „tu i teraz” oraz interpretować je na podstawie wiedzy (teoretycznej, praktycznej, własnej). Towarzyszenie sytuuje wychowanka jako osobę współuczestniczącą w budowaniu relacji poprzez swoje kompetencje, wymagającą poznania i poznającą. Towarzyszenie w rozwoju to pewien typ stosunku wychowawcy – wychowanek, w którym wychowawca to przewodnik, łącznik ze światem dla wychowanka ciekawego świata, zmieniającego świat. Wychowawca stwarza warunki, wychowanek rozwija swoje zadatki. Wychowawca, jak podkreślała H. Radlińska (1961), dostarcza pożywek i podnieć, jest przygotowany do działania. Charakteryzuje go bycie na tyle blisko wychowanka, by wspierać, na tyle daleko, by nie przeszkadzać (Waloszek 2006).

Koncepcja wychowania E. Pikler przekonuje o nieinterweniowaniu w aktywność dziecka, gdy ono tego nie oczekuje, a towarzyszeniu mu w jego samodzielnym odkrywaniu świata, rozwijaniu sprawności, umiejętności we własnym rytmie. Jej podstawę stanowi kształtowanie relacji dorosłego i dziecka tak, aby niwelować czynniki sprzyjające zależności dziecka (David 1999: 15). Obecnie jest realizowana w wielu placówkach, na przykład we Francji. W koncepcji tej mocno podkreślana jest autonomia fizycznej sfery osobowości dziecka. Jego ciało traktowane jest delikatnie, łagodnie podczas toalety, co wydaje się oczywiste. Jednak każdy gest opiekuńczy jest poprzedzony wypowiedzią opisującą podejmowaną przez nią wobec dziecka czynność. Sprzyja to kształtowaniu wzajemności w relacji z dzieckiem, tworzeniem mu warunków, by aktywnie uczestniczyło w czynnościach pielęgnacyjnych, by mogło przewidywać kolejne zdarzenia, by mogło je z czasem uprzedzać, stając się aktywnym uczestnikiem, podmiotem w relacji. Podstawową przesłanką koncepcji Lóczy jest stałość i ciągłość, stabilność (osób, zdarzeń) oraz

takie urządzenie otoczenia, by aktywność dziecka dokonywała się bez zakazów (wyjątkiem są sytuacje zachowań agresywnych). Zadania wychowawcy dotyczą umacniania w dziecku zdolności działania. Można zatem powiedzieć, że analiza tej koncepcji pozwala zaznaczyć takie działania wychowawcy, które tworzą warunki dla kształtowania autonomii wychowanek – uważne obserwowanie sygnałów dawanych przez dziecko, adekwatna odpowiedź na nie, brak pośpiechu, tempo czynności wskazywane przez dziecko, akceptacja wszystkich emocji przejawianych przez dziecko i stonowana emocjonalnie, uważna odpowiedź na nie.

Koncepcja E. Pikler powstała w odniesieniu do dzieci przebywających poza rodziną naturalną, stąd ciągłość i stałość wprowadza porządek rzeczy, pewną monotonię, ale też pozwala dzieciom uczyć się czekania, cierpliwości, przekonania, że pewne ich pragnienia zostaną zaspokojone (przytulenie, wzięcie na kolana, czytanie bajki), inne nie. W koncepcji E. Pikler podkreślana jest teza, że frustracja jest nieodłącznym elementem wychowania, stąd emocjonalne oczekiwania, żądania dzieci są zauważane, ale odpowiedź dorosłego na nie jest zdystansowana. Zabawa dziecka jest w tej koncepcji pomyślana jako całkowicie samodzielna aktywność wychowanek. Dziecko podejmuje decyzję o miejscu i treści zabawy, o wyborze zabawki, podejmuje wysiłek, by sięgnąć po zabawkę, by ją badać na swój sposób, sprostać wyzwaniom, pobudzać własną ciekawość. M. David podkreśla, że w placówce realizującej tę koncepcję „zadziwiająca jest intensywność zaangażowania dzieci w zajęcia, przy niewielkiej bezpośredniej stymulacji dorosłych podczas zabawy” (David 1999: 19).

Podsumowując powyższą analizę literatury, warto odwołać się do poglądów F. Imberta (1992). Autor opisuje wydarzenia, relacje pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, które można zaliczyć do sytuacji nieoczekiwanych. I z takimi sytuacjami najczęściej ma do czynienia wychowawca. Wymagają one najwyższych umiejętności:

- wrażliwości na wiadomość od dziecka, często wiadomość bardzo ukrytą, zamkniętą;
- gotowości do słuchania, obserwowania i myślenia nad tym, co się słyszy i obserwuje;
- zgody na niespodzianki;
- umiejętności przywoływania właściwych zachowań, które podtrzymują relację;
- umiejętności dzielenia tego, co pokazuje swoją wiadomością dziecko.

Jakie działania wychowawcy pozwolą mu wskazane elementy kultury działania? W niniejszym opracowaniu wskazane zostaną jedynie dwie – ale podstawowe – umiejętności wychowawcy: obserwacja i werbalizacja. Obserwować dziecko – takie zadanie stawia przed wychowawcą zarówno J. Korczak w swojej koncepcji pedagogicznej, E. Pikler, M. Montessori, jak też F. Dolto, M. Caiati, Ch. Schuhl z perspektywy pola praktyki. Jednak za F. Dolto należy dodać, że obserwacja dziecka podczas zabawy, posiłku czy toalety dotyczy patrzenia na nie z szacunkiem, z ciekawością tego, co ono wnosi w relacje z dorosłym (Dolto 1985: 474-475).

Słowa wypowiediane do dziecka przez wychowawcę to te wszystkie słowa, których wychowawca używa na co dzień. Mówienie do dziecka nie wymaga specjalnych słów (zdrobnień), wymaga natomiast szczerości w opisywaniu wydarzeń, w których uczestniczy dziecko. F. Dolto podkreśla, że słuchać, mówić, rozmawiać to oczywiście zachowania dorosłego w relacji z małym dzieckiem. Dziecko w pierwszych kilkunastu miesiącach życia uczy się znaczenia słów, ale już rozumie emocjonalną atmosferę wypowiedzi wychowawcy (Dolto 1985).

Wербализacja stanowi dla wychowawcy propozycję „bycia obok” wychowanka. Wербализować to objaśniać, opowiadać, nazywać dziecku zdarzenia, w których uczestniczy, czynności, które wykonuje, określać na przykład emocje przeżywane przez nie lub przez rodzica. Ten sposób kształtowania relacji z dzieckiem wprowadziła F. Dolto (1985) do zielonych domów, E. Pikler (David, Appel 1973) w placówce dla dzieci pozbawionych opieki rodziców naturalnych. Wербализacja skierowana jest do dziecka, dotyczy otaczającego je świata i jego wewnętrznych przeżyć. Wербализowanie oznacza wyjaśnianie dziecięcych odkryć, zdumienia, innych emocji. Wypowiedzi dorosłego, tak jak to dzieje się w koncepcji E. Pikler, mogą uprzedzać zdarzenia dotyczące dziecka, na przykład konieczność dotknięcia go, by założyć ubranie, umyć buzię. Uprzedzanie z pomocą słów wydarzeń, w jakich może uczestniczyć dziecko, sprzyja kształtowaniu przez nie poczucia sprawstwa, współuczestniczenia w relacji, poczucia bezpieczeństwa, przewidywalności tego, co może się zdarzyć.

Podsumowując, można wskazać, że w tworzeniu warunków dla kształtowania autonomii przez małe dziecko ważny jest czas – procesualność w kształtowaniu autonomii jednostki oraz przestrzeń społeczna – obecność innych osób. Czasoprzestrzeń jest dynamiczna. Pokazuje relacje społeczne jako napięcia, sprzeczności w dążeniach ludzkich, myślach, zainteresowaniach, ale też jako bezpieczeństwo, przyjemność bycia z drugim człowiekiem. Nabywanie autonomii przez dziecko, powracając do poglądów E. Eriksona, przyjmuje nieoczekiwane przejawy spotkania wychowawcy i wychowanka, a zatem stawia wymaganie wychowawcy i wychowankowi – konieczność ustosunkowania się człowieka do zmieniających się sytuacji.

Uwaga końcowa

Na zakończenie trzeba przypomnieć, że gwarantem wychowania jest wychowawca. Charakteryzujący umiejętności wychowawcy termin *wyobraźnia społeczna*, wprowadzony do pedagogiki społecznej przez H. Radlińską (1961), uznać można za wciąż aktualny. Zachęca bowiem do podkreślenia stałego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego wychowawcy w refleksji nad swoją praktyką, nad relacjami z wychowankiem, nad warunkami towarzyszenia w rozwoju dziecka w placówce. Wychowawca uczy się przez całe życie, stoi wobec konieczności kształtowania wciąż swoich umiejętności zawodowych. Znanym w literaturze przykładem refleksji wychowawcy nad działaniami wychowawczymi wobec małego dziecka jest koncepcja pedagogiczna E. Pikler (David, Appell 1973). Analiza tej koncepcji działań wychowawczych pozwala podkreślić ogromne zaangażowanie intelektualne, emocjonalne, wolicjonalne wychowawcy w rzeczywiste towarzyszenie dziecku w rozwoju w placówce. Wskazuje bowiem stosowane w praktyce sposoby tworzenia harmonii pomiędzy rutyną jako warunkiem stałości, bezpieczeństwa dziecka i uważnym aktywnym poznawaniem jego rozwoju, modyfikowaniem środowiska oraz ukazuje niezbędność pracy zespołowej w dokonywaniu refleksji nad praktyką. Przesłanie płynące z analizy koncepcji E. Pikler dotyczy bardzo wyraźnie warsztatu pracy wychowawcy, warsztatu, którego budowanie i poddawanie refleksji stanowi czynnik umożliwiający wychowawcy towarzyszenie wychowankowi w nabywaniu autonomii. Jego elementy są następujące:

- obserwacja dziecka, budowanie dzień po dniu rzetelnej wiedzy o przebiegu jego rozwoju, sporządzanie codziennych notatek i sprawozdań, co miesiąc poddawanych dyskusji i refleksji;

- obserwacja wychowawcy w działaniu, dokonywana na przykład przez pedagoga lub psychologa zatrudnionego w placówce;
- wiedza o rozwoju dziecka i koncepcji budowania relacji z nim, systematycznie analizowana, ma na celu respektowanie jakości obecności dorosłego w zaspokajaniu potrzeb dziecka;
- sposób budowania relacji z dzieckiem. Należą do nich słowo, uważny dotyk, spojrzenie, emocjonalnie zrównoważone zachowanie wychowawcy, które umożliwiają mu wspieranie autonomii dziecka, jego świadomości siebie i świata, a jednocześnie pozwalają zachować dystans chroniący je przed zależnością od dorosłego;
- odpowiedzialność, można powiedzieć wielka odpowiedzialność wobec dziecka, jego sił, możliwości harmonijnego rozwoju oraz zaufanie.

Literatura

- Affolter F. (1997), *Spostrzeżenie, rzeczywistość, język*. Warszawa, WSiP.
- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznawać potencjał dziecka*. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa, PWN.
- Contrepois A (2003), *Parler l'autonomie*, «Métier de la Petite Enfance. Eveil et developement de l'Enfant», nr 91.
- Caiati M., Delac S., Müller A. (2003), *Czy wszystko mi wolno. Znaczenie swobodnych zabaw w przedszkolu*. Kielce, Jedność.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk, GWP.
- David M., Appel G. (1973), *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris, Scarabee.
- David M. (1999) *Pozwólmy przemówić opiekunkom*. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły – dziecko w opiece zastępczej*. Warszawa, Dom Małych Dzieci im. Ks. G.P. Baudouina i Wydawnictwo „Żak”.
- Dolto F. (2002), *Dziecko i święto*. Warszawa, PWN.
- Dolto F. (1985), *La cause des enfants*. Paris, Ed. R. Laffont.
- Erikson E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Hessen S. (1998), *Podstawy pedagogiki*. W: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Tom III, Księga druga. Kielce, Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*. Lyon, Chronique Sociale.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. Warszawa, PWN.
- Imbert F. (1992), *Vers une clinique du pédagogie. Un itinéraire en science de l'éducation*. Vigneux, Éditions Matrice.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T 1. Gdańsk, GWP.
- Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*. Warszawa, J. Santorski i CO.
- Kosiorek M. (2007), *Pedagogika autorytarna: geneza, modele, przemiany*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kupisiewicz C., (2012), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*. Kraków. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leblanc N. (2002), *Petite enfance: avant Lóczy et après*. „Ver l'Education Nouvelle”, nr 506.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T.1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marc V., Marc O. (2002), *Premiers dessins d'enfants. Les traces de la memoire*. Paris, Nathan.

- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzystwo w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*. W: H. Mazur, L. Przybylska., A. Rudyk, M. Świercz., L. Telka, B. Wolska (red.), *Wspólnie z dzieckiem. Opis zabaw realizowanych w łódzkich żłobkach*. Łódź, Wydawnictwo A21.
- Mellier D. (2000), *L'inconsent à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza M. (1998), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzińska T. (2010), *Bo jakie początki, takie będzie wszystko*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenskigo.
- Ollivier B. (2002), *Autonomie. Références et positions*. Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Piaget J., Inhelder B. (1999), *Psychologia dziecka*. Wrocław, Siedmioróg.
- Projet educatif crèche-halte-garderie Alysé-Bouteille. Lyon (maszynopis).
- Projet de vie à la halte-garderie Sainte-Hélène. Lyon (maszynopis).
- Projet pedagogique crèche parentale Éveil Mâtins. Lyon (maszynopis).
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Ossolineum.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D. Sluter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Schaffer H.R. (1994a), *Wczesny rozwój społeczny*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994b), *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (1994c), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju społecznego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Schuhl Ch. (2004), *Vivre en crèche. Remedier aux douces vilences*, « Chronique Social », Lyon.
- Spitzer M. (2008), *Jak uczy się mózg*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Telka L. (2007), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Telka L., Walczak A. (2009), *Dialog i mediacja w wychowaniu*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3-4.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń, Wydawnictwo WIT-GRAF.

Małgorzata Żytka

Uniwersytet Warszawski
mzytko@pedagog.uw.edu.pl

Dzieci do 3 roku życia – opieka czy edukacja? Analiza z perspektywy rozwiązań europejskich

Summary

Children up to 3 years old – care or education? Analysis from the perspective of some European solutions

Care and education are equally important to children. In Europe early support services are organized in two ways: split systems and integrated systems. Split systems have proved to be unequal systems. Integrated systems on the other hand, offer flexible, part- and full-time services that link parental leave from the child's birth, to entitlements to services from one year of age, which promote social inclusion and reduce child poverty. This article presents the analysis of child care and education systems from different European perspectives, including research concerning the role of the quality of early support services in the child's development.

Słowa kluczowe: opieka nad dzieckiem, wczesna edukacja, podzielony/zintegrowany system

Keywords: child care, early education, split/integrated system

W lutym 2011 roku Komisja Europejska opublikowała po raz pierwszy komunikat na temat wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi pod hasłem: *Zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*¹. W ten sposób został otwarty nowy etap współpracy unijnej w zakresie edukacji. Po raz pierwszy bowiem UE podjęła problematykę oferty edukacyjnej dla dzieci od urodzenia do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, eksponując wspieranie rozwoju osobowego dzieci, zapewnianie im komfortu i bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, a także integrację społeczną i kształcenie ustawiczne. Ten komunikat wraz z programem strategii w dziedzinie kształcenia do 2020 roku, w którym wczesna edukacja została uznana za priorytet, oferuje dążenie do większej spójności w europejskiej polityce prorodzinnej. Poprzednie inicjatywy EU, wypracowane m.in. w Barcelonie w 2002 roku, eksponowały działania wspierające rodziców pracujących zawodowo w udostępnianiu miejsc w placówkach opieki i edukacji i umożliwiające matkom powrót na rynek pracy. Obecnie znacznie większy nacisk został położony na komfort życia dziecka związany z zagwarantowaniem mu prawa do dobrej jakości opieki i edukacji. A to wymaga

¹ Komunikat KE (KOM (2011)66): Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem – zagwarantujemy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość: <http://eur-europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:PL:PDF> (wersja polska).

zapewnienia środków finansowych, wykwalifikowanej kadry, dobrej jakości programów edukacyjnych. Wiąże się więc przede wszystkim ze zmianą sposobu myślenia o usługach dla grupy wiekowej 0-3, w szczególności, gdy uda się to połączyć z unijnymi programami edukacji, a nie tylko koncentrowaniem się na promocji zatrudnienia dla matek małych dzieci.

Dwa systemy organizacji wczesnej opieki i edukacji

Opisywany komunikat Komisji Europejskiej propaguje zintegrowane podejście do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem od urodzenia do wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego. W komunikacie podkreśla się również, że wysoka jakość oferty edukacyjnej dla najmłodszych jest przede wszystkim ważna dla rozwoju dziecka, może też mieć znaczący wpływ na efektywną realizację zadań wyznaczonych przez UE do 2020 roku, a więc zmniejszenie o 20 mln liczby osób żyjących w ubóstwie oraz zredukowanie wskaźnika uczniów przedwcześnie opuszczających szkołę do 10%.

Koncepcja zintegrowania usług społecznych wspierających rozwój małych dzieci i ich rodzin przewija się w dyskusjach politycznych, społecznych i pedagogiczno-psychologicznych od wielu lat. Podłoże tej dyskusji ma historyczny kontekst, związany ze zróżnicowaniem usług dla najmłodszych i spełnianych przez nie funkcji: od pomocy dla rodziców pracujących poza domem do socjalnego wsparcia dla osób najgorzej zarabiających. W ten sposób wytworzył się podział na placówki opiekuńcze oraz edukacyjne – niezrozumiały merytorycznie i nietrafny społecznie.

W jaki sposób jest rozumiane i interpretowane pojęcie zintegrowanego systemu opieki i edukacji dla małych dzieci i ich rodzin?² Integracja jest wiązana z utworzeniem jednolitego systemu, z jednym ministerstwem odpowiedzialnym za pełną ofertę wspierania rozwoju dzieci oraz jednolitymi ramami prawnymi związanymi z dostępnością tych usług, finansowaniem, funkcjonowaniem i zatrudnieniem kadry. Badania dotyczące tego zagadnienia wskazują, że taki system istnieje tylko w 5 krajach Unii Europejskiej: Danii, Szwecji, Finlandii, na Łotwie i w Słowenii. Natomiast 4 kraje: Niemcy, Austria, Hiszpania i Wielka Brytania mają system częściowo zintegrowany, a więc pieczę nad całością sprawuje jedno ministerstwo, ale poszczególne aspekty systemu (dostępność oferty, finansowanie, zatrudnienie kadry) pozostają w gestii innych podmiotów. Jednak w większości państw UE odpowiedzialność jest rozproszona i uzależniona od grup wiekowych. Usługami dla dzieci najmłodszych do 3 roku życia zajmuje się zwykle resort polityki społecznej, a dla dzieci powyżej 3 roku życia – resort edukacji.

W większości krajów europejskich oferta edukacyjna dla dzieci powyżej 3 roku życia jest ogólnodostępna. Wiąże się to z większymi nakładami z budżetu państwa na tego rodzaju usługi, mniejszym lub minimalnym wkładem rodziców, obecnością wykwalifikowanej kadry. Natomiast w systemie opieki żłobkowej, w szczególności w krajach, gdzie system jest podzielony, rodzice mają znacznie mniejsze szanse na korzystanie z formalnych placówek

² Problematyka jakości systemów opieki i edukacji dzieci do lat 3 była też przedmiotem zainteresowania w projekcie *Working for inclusion: how early childhood education and care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Polska była reprezentowana w tym projekcie przez Fundację rozwoju dzieci im. J.A. Komeńskiego. Raport z realizacji projektu jest dostępny na stronie: www.chidrenin-scotland.org.uk/wfi.

lub zorganizowanych usług, zaś częściej korzystają z rozwiązań nieformalnych (pomocy opiekunów prywatnych czy wsparcia krewnych i rodziny). Tam, gdzie system opieki i edukacji dla najmłodszych nie ma zintegrowanego charakteru, analiza dostępności placówek zorganizowanej opieki wskazuje na istnienie zjawiska nierówności społecznych, co jest w szczególności widoczne w Belgii, Holandii, Francji i Wielkiej Brytanii.

Warto zwrócić uwagę na porównanie kosztu opieki instytucjonalnej dla dzieci poniżej 3 roku życia, jaki ponoszą rodzice: Wielka Brytania – 25% średnich zarobków w sferze produkcyjnej, Szwecja – 6%, Finlandia – 8%, Dania i Norwegia 10%. Zatem zintegrowany system opieki i edukacji wiąże się też ze znacząco mniejszymi opłatami za te usługi ze strony rodziców. Wydaje się, że systemy zintegrowane są dla rodziców tańsze, a pracownikom instytucji edukacyjnych oferują wyższe zarobki i lepsze warunki zatrudnienia (Ben-nett i in. 2010).

Tabela 1. Dostępność placówek opieki i edukacji dla dzieci do lat 3 w dwóch typach systemu dla matek z małymi dziećmi z wysokim i niskim SES

Zintegrowany system opieki i edukacji			Podzielony system opieki i edukacji		
	niski SES %	wysoki SES %		niski SES %	wysoki SES %
DANIA	75	70	HOLANDIA	16	59
SZWECJA	52	47	WIELKA BRYTANIA	13	37
FINLANDIA	22	25	NIEMCY	15	25
			CZECHY	0	5
			POLSKA	1	8

Dane w tabeli 1. wskazują, że w systemach opieki i edukacji, które mają podzielony, niezintegrowany charakter, obserwuje się zjawisko nierówności społecznych w dostępie do tego typu usług. W Holandii tylko 16% matek z niskim poziomem wykształcenia ma szansę posłać dziecko do takiej placówki w porównaniu z 59% matek z wyższym poziomem wykształcenia. Podobnie sytuacja wygląda w Wielkiej Brytanii, Niemczech oraz Czechach i w Polsce, w której tylko 2% dzieci do 3 roku życia korzysta ze sformalizowanej opieki i edukacji żłobkowej, natomiast w krajach, gdzie istnieje zintegrowany system, dostępność takich placówek jest zdecydowanie większa i to bez względu na SES rodziców dziecka. Porównanie danych z Danii, Szwecji czy Finlandii stanowi wyraźny dowód na istnienie dość zasadniczych różnic między analizowanymi systemami opieki i edukacji dla dzieci.

Zintegrowany system opieki i edukacji zapewnia dzieciom spójną koncepcję działań łączących żłobek i przedszkole, bez podziału na odrębnych wychowawców i nauczycieli na poszczególnych etapach. Świadczone na tym poziomie usługi są w kompetencji jednego ministerstwa, które odpowiada za finansowanie, funkcjonowanie i nadzór, dostępność, wykształcenie i szkolenie kadr, warunki zatrudnienia, program działania. Poza tym zapewnione jest powszechne prawo do korzystania z usług w zakresie opieki i edukacji dzieci do 3 lat, dostęp do tych usług jest społecznie wyrównany. W placówkach dla małych dzieci

pracuje wysoko wykwalifikowana kadra, dobrze opłacana, mająca dość wysoki status zawodowy. Inaczej niż w systemie niezintegrowany, gdzie różnice w kwalifikacjach i przygotowaniu kadry dla żłobków i przedszkoli są znaczne.

Dla porównania w Szwecji zarobki pracowników placówek wczesnej edukacji są o 12% niższe niż szkolnych, natomiast w Wielkiej Brytanii płace pracowników żłobków są o 1/3 niższe niż nauczycieli-wychowawców przedszkoli i szkół podstawowych. W Norwegii w placówkach dla małych dzieci pracuje dość duża grupa mężczyzn, bo status finansowy opiekuna i wychowawcy małych dzieci jest na dobrym poziomie. Tabela 2. prezentuje zestawienie oferty usług we wczesnej edukacji i opiece w wybranych krajach Europy, w systemie zintegrowanym i podzielonym.

Tabela 2. Oferta usług w wybranych krajach UE w zakresie opieki i edukacji dzieci do lat 3

KRAJ	Rodzaj systemu	Zagwarantowane prawo do usługi	Wspólna kadra (brak podziału według grup wiekowych)	Kwalifikacje kadry w grupie 0-3 lata w porównaniu do 3-6 lat
DANIA	Z	tak – od 6 ms	tak	takie same
FRANCJA	P	tak – od 3 lat	nie	niższe
NORWEGIA	Z	tak – od 1rż	tak	takie same
POLSKA	P	nie	nie	niższe
PORTUGALIA	P	nie	nie	niższe
SŁOWENIA	Z	tak – od zakończenia urlopu wychowawczego	nie	takie same
SZWECJA	Z	tak – od 1 rż	tak	takie same
WĘGRY	P	nie	nie	niższe
WIELKA BRYTANIA	P	tak – od 3 lat	nie	niższe
WŁOCHY	P	nie	nie	niższe

Źródło: B. Cohen, *Dlaczego najmłodszym obywatelom Europy najlepiej służą ogólnodostępne zintegrowane systemy usług*. „Dzieci w Europie” nr 20(8)/2011.

* Z – system zintegrowany

* P – system podzielony

* niższe – oznacza niższe kwalifikacje kadry zatrudnionej w żłobkach niż w przedszkolach.

W systemach zintegrowanych nie ma podziału na opiekunów w żłobkach i nauczycieli w przedszkolach, natomiast w systemach podzielonych jest podział kadry i obowiązków na tzw. opiekuńcze i wychowawcze, co skutkuje zmniejszoną liczbą nauczycieli w żłobkach.

Rola wczesnej opieki i edukacji instytucjonalnej w rozwoju młodszych dzieci – przegląd badań

Problematyka znaczenia jakości opieki i edukacji w rozwoju dzieci do lat trzech nie jest przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy, znacznie więcej danych empirycznych na ten temat znajdziemy w odniesieniu do rozwoju dzieci powyżej 3 roku życia

Dość symptomatyczny jest fakt, że badania najmłodszych szczególnie intensywnie rozwijają się w krajach nordyckich, gdzie dominuje zintegrowany, wysokiej jakości system opieki i edukacji i gdzie dostrzega się wpływ jakości opieki żłobkowej na rozwój społeczno-intelektualny dzieci. Badania wskazują, iż wysoki poziom usług dla najmłodszych ma znaczący wpływ na lepszą samoocenę u dzieci, pobudza ich ciekawość świata, rozwija kompetencje społeczne, a takie doświadczenia dodatkowo wpływają na motywację do uczenia się i stymulują rozwój dzieci.

Pedagog z Uniwersytetu w Aarhus, O.H. Hansen (2010, 2011) prowadził badania w 9 duńskich żłobkach i opisał różnice w sposobie funkcjonowania tych placówek, uwzględniając kilka kryteriów jakości ich pracy, takich jak: wyraźna struktura codziennych zajęć edukacyjnych, praca w niewielkich grupach dzieci, krytyczny stosunek nauczycieli do własnych doświadczeń zawodowych, umiejętność spojrzenia z perspektywy dziecka. Wśród różnic, jakie zostały wyodrębnione, szczególnie interesujące jest porównanie średniego czasu interakcji dzieci z dorosłymi. W dobrej jakości placówkach wynosił on 21 minut w ciągu godziny, wielokrotnie też występowała zamiana ról z mówiącego na słuchającego. W słabszych placówkach średni czas interakcji dziecko-dorosły to 3 minuty na godzinę z trzykrotną zamianą ról. Lepsze placówki zatrudniały też dobrze wykształconą kadrę opiekunów, tworzących pozytywne więzi emocjonalne z dziećmi, dające poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Warto podkreślić, że w Danii ponad 50% wychowawców w żłobkach stanowią osoby z wyższym wykształceniem uniwersyteckim, przygotowane do podejmowania działań opiekuńczych i edukacyjnych. Pedagog w duńskim żłobku ma pod opieką nie więcej niż troje dzieci poniżej 2. roku życia lub 4 dzieci w wieku 2–3 lat. Hansen na podstawie wyników swoich badań podkreśla, że dzieci w małych grupach mają szansę na znacznie intensywniejszą częstotliwość interakcji między sobą i z osobą dorosłą. Sprzyja to rozwojowi społecznemu dzieci, tworzy bazę do wspólnych zabaw i nawiązywania przyjaźni między dziećmi.

W badaniach dzieci najmłodszych, prowadzonych w Skandynawii i krajach anglosaskich, za szczególnie istotny wskaźnik dobrej jakości pracy żłobka wskazuje się umiejętność wychowawców przejmowania perspektywy dziecka i traktowania go jako podmiotu oddziaływań edukacyjnych (Sommer i in. 2010). Stąd tak istotna jest umiejętność prowadzenia obserwacji dzieci, słuchania ich, angażowania się w ich aktywność nie w charakterze instruktora, ale towarzysza dziecięcych doświadczeń, organizatora stymulującej poznawczo i społecznie przestrzeni edukacyjnej. Pedagog powinien podejmować wszelkie działania, które zmierzają do podnoszenia poczucia własnej wartości u dzieci, nabierania pewności siebie w relacjach z innymi i zaufania do własnych możliwości.

Współczesne badania neurobiologiczne eksponują fakt, że mózg dziecka rozwija się najintensywniej w pierwszych latach jego życia, w okresie do 10 roku życia. Ale ten rozwój jest możliwy tylko wtedy, gdy funkcjonuje ono w stymulującej go rzeczywistości, podejmuje różne aktywności, poszukuje, eksploruje, bada (Gopnik i in. 2004). Takie doświadczenia mają szczególnie ważne znaczenie dla dzieci z rodzin zaniedbanych środowiskowo, dobrej jakości żłobek może stać się dla nich miejscem kompensowania tych braków, pozwala wspierać rozwój kompetencji językowych, umiejętności koncentracji na zadaniach, wzmacniania poczucia własnej wartości. Słabsze placówki dysponują często niewykształconą kadrą, która nie zawsze rozumie znaczenie stwarzania dzieciom okazji do intensywnych interakcji jako czynnika prorozwojowego, ale jednocześnie mamy dowody

empiryczne na to, że nawet słaba placówka jest lepsza dla dzieci z zaniedbanych kulturowo i społecznie środowisk niż żadna (Sylva 2004).

E. Michelsen (2011), psycholożka z Uniwersytetu w Sztokholmie, zajęła się w swoich badaniach problematyką interakcji rówieśniczych w żłobkach. W Szwecji większość rodziców z małymi dziećmi od 1,5 do 2 lat korzysta z opieki i edukacji żłobkowej. Dzieci spędzają w tych placówkach po kilka godzin codziennie, bawiąc się z rówieśnikami. Pobyt w żłobku jest traktowany przez rodziców pracujących czy uczących się jako naturalny i pozytywnie wpływający na rozwój ich dzieci, żłobek w Szwecji jest traktowany jako pierwszy szczebel systemu oświaty. Michelsen prowadziła badania w 5 żłobkach, rejestrowała ciągi interakcji między dziećmi z wykorzystaniem wideokamery. Szczególną uwagę zwracała na komunikaty pozawerbalne, skupiała się na dwóch typach interakcji wyróżnionych ze względu na czas ich trwania: bardzo krótkich (dwie interakcje) oraz długich (ponad 50 interakcji).

Analiza uzyskanych danych pozwala dostrzec pewną specyfikę tworzenia się dziecięcej kultury rówieśniczej. Podstawowym czynnikiem inicjującym interakcje między dziećmi jest zainteresowanie, ono tworzy i podtrzymuje więzi między dziećmi. Angażując się w interakcje, małe dzieci tworzą pomysły wspólnych zabaw i je realizują. Interakcje są zróżnicowane pod względem formy, treści, zaangażowania emocjonalnego. Dzieci inspirowują się wzajemnie, rozwijają swoje umiejętności społeczne. Michelsen zaobserwowała też takie sekwencje interakcji, w których dzieci przyjmują punkt widzenia innych, tworzą strategię argumentacji, uzgadniają opinie. To niezwykle wartościowe aktywności sprzyjające procesowi wychowania, wynikające z konstruowania wiedzy o świecie w interakcjach między dziećmi, które powstają w stworzonym przez dorosłego kontekście edukacyjnym. Dzieci uzyskują wzajemne porozumienie, czerpią radość ze wspólnych zabaw, pogłębiają wzajemną socjalizację. Michelsen na podstawie swoich badań wyodrębniła kilka sekwencji interakcji, które nazwała:

- *radość dialogu* – w sekwencjach interakcji widać radość dzieci, śmieją się, wydają wesołe okrzyki, a ich koledzy reagują na to też śmiechem i wesołością, komunikują sobie nawzajem radość z tego, co robią;
- *radość ruchu* – ruch fizyczny sprawia dzieciom wyjątkową przyjemność, zdecydowane, zamaszyste ruchy, czasem spontaniczne podskoki to sygnał dla innych: fantazycznie się bawię biegając, wspinając się, czołgając, wykonując ruchowe aktywności;
- *radość anarchii* – w sekwencjach interakcji zdarza się coś nieoczekiwanego, nowego, innego, zadziwiającego lub zaskakującego.

Kontakty z rówieśnikami wpływają też znacząco, zdaniem autorki badań, na budowanie poczucia intersubiektywnego „ja”, dając dzieciom możliwość usytuowania własnych przeżyć i doświadczeń w kontekście relacji z innymi (Stern 1985). Taka wymiana emocjonalna między dziećmi, gdy naśladują się, akceptują lub odrzucają, ma kluczowe znaczenia dla rozwoju społecznego i budowania intersubiektywności, czyli nie tylko „ja”, ale też „ja” z innymi.

Na szczególne znaczenie interakcji rówieśniczych w rozwoju małych dzieci zwracają uwagę w swoich badaniach prowadzonych w nurcie kognitywistyki włoskie psycholożki T. Musatti i S. Mayer. Podkreślają konieczność odejścia od tradycyjnego myślenia, że rozwój społeczno-poznawczy dzieci jest uwarunkowany wyłącznie kontaktami z dorosłymi. Najnowsze badania wskazują na fundamentalną rolę w rozwoju dziecka relacji

z otoczeniem materialnym i społecznym, gdzie interakcje z rówieśnikami i dorosłymi stanowią tylko jeden z elementów. W tym kontekście w edukacji najmłodszych najważniejsza staje się pomoc dzieciom w interakcjach ze środowiskiem zewnętrznym. Wychowawca wspiera dzieci w poznawaniu świata oraz nawiązywaniu kontaktów społecznych – z dorosłymi i rówieśnikami. Musatti i Mayer (2011: 4-5) używają metafory *tkania gobelinu* dla określenia złożoności interakcji, działań, aktywności podejmowanych w środowisku żłobkowym. Te wszystkie relacje splatają się jak nici podczas tkania gobelinu. „Na jakość wpływa technika tkacka, od której zależy świetlistość barw, gładkość splotu i wytrzymałość materiału. Ponadto materiał nie powinien składać się z oddzielnych, pozszywanych razem kawałków, czyli pojedynczych zajęć, jakie wykonuje dziecko każdego dnia. Doświadczenia dzieci w placówkach edukacyjnych mogą przybierać formę serii krótkotrwałych i osobnych zdarzeń, ale mogą się też układać w pełną znaczenia całość” (Musatti, Mayer 2011: 4).

Badania autorek prowadzone w latach 2000-2005 w żłobku w miejscowości Pistoia we Włoszech pozwoliły wyodrębnić składniki praktyki edukacyjnej, które decydują o wysokiej jakości i efektywności placówki. Jednym z nich jest znaczenie codziennych doświadczeń zdobywanych w żłobku podczas zabawy, ale także rutynowych czynności, nawet wolne chwile pomiędzy zajęciami, czekanie na obiad lub przyjście kolegów i koleżanek, sprzątanie zabawek, to wszystko sytuacje sprzyjające uczeniu się, nawiązywaniu różnorodnych kontaktów, interakcjom werbalnym i pozawerbalnym. Dlatego tak ważne staje się planowanie rozkładu dnia tak, aby dzieci mogły wykorzystać te wszystkie możliwości rozwojowe, które tkwią w przestrzeni edukacyjnej placówki. Autorki podkreślają, że szczególną uwagę należy zwrócić na otoczenie zewnętrzne dziecka, które charakteryzują określone właściwości fizyczne i symboliczne. Nie tylko ważna jest organizacja różnych kącioków zabaw, ale dzieci powinny wiedzieć, jakimi materiałami mogą się posłużyć, jak je wykorzystać, skąd je wziąć, gdzie znajdą nowe i użyją ich w sposób, który podpowiada im ich wyobraźnia³. Wychowawca towarzyszy dziecku w tych działaniach, podziela jego zainteresowania światem przedmiotów i ludzi, wspiera w pokonywaniu trudności, łagodzić przykre przeżycia. W ten sposób pomaga dziecku tworzyć wspólnych zasób doświadczeń.

Niezwykle ważnym elementem tworzenia tej sieci interakcji są rodzice, to oni mogą nadać spójność doświadczeniom dziecka w żłobku i domu. Powinni być na bieżąco informowani o zajęciach, które odbywają się w żłobku, uczestniczyć w ich organizacji, we wspólnych zabawach, kontynuować działania w domu, brać udział w życiu placówki i społeczności lokalnej.

Analiza wyników badań nad funkcjonowaniem najmłodszych dzieci w żłobkach stanowi niewątpliwie podstawę do podkreślenia nierozzerwalnej więzi między dwoma pojęciami, które określają uwarunkowania efektywnego rozwoju dzieci do 3 roku życia – opieka i edukacja. Obecność tego drugiego czynnika, w przedstawionej w tym artykule interpretacji, wiąże się z koniecznością zmian w świadomości i myśleniu osób odpowiedzialnych

³ Interesujące pomysły zachęcania dzieci w wieku do 3 lat do twórczej aktywności z wykorzystaniem naturalnych materiałów propagowała E. Goldschmied, szczególnie znany jest jej „koszyk skarbów”. Informacje na ten temat można znaleźć w książce: E. Goldschmied, S. Jackson, *People under Three: Young children In Day care* (2nd edition), Routledge 2004 oraz w czasopiśmie „Dzieci w Europie” nr 20(8)/2011: 32.

za wspieranie rozwoju najmłodszych w sformalizowanych formach opieki i edukacji, w tym przede wszystkim żłobkach. W tym miejscu warto przytoczyć jedno z doświadczeń mojej magistrantki, która podjęła badania w kilku żłobkach w Polsce i chciała dokonać opisu rodzajów aktywności i typów interakcji, jakie pojawiają się w ciągu dnia w wybranych placówkach. Gdy przedstawiała dyrektorkom cel swoich badań, kilkakrotnie spotkała się z reakcją, że nie ma co tutaj obserwować, bo przecież dzieci w tym wieku to głównie śpią i jedzą.

Warto podejmować refleksje dotyczące polskiej opieki i edukacji najmłodszych, w szczególności w kontekście zmian, jakie są wprowadzane w tym zakresie w naszym kraju na tle doświadczeń europejskich. Nie tylko ważne jest zadbanie o możliwość powrotu matek na rynek pracy, ale przede wszystkim istotna staje się jakość usług edukacyjnych proponowanych naszym dzieciom, biorąc pod uwagę fakt, jak duży jest wpływ tych wczesnych doświadczeń na rozwój społeczno-emocjonalny i poznawczy dzieci.

Literatura

- Bennett J., Kaga Y., and Moss P. (2010), *Caring and learning together: A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris, UNESCO.
- Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P. (2004), *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci?* Poznań, Media Rodzina.
- Hansen O.H. (2010), *Usage based language acquisition in the Danish crèche*. Paper presented at the XXVI OMEP World Conference.
- Hansen O.H. (2011), *O czym świadczą badania nad usługami dzieci do lat trzech*. „Dzieci w Europie”, 20(8).
- Michelsen E. (2011), *Poznajmy się...* . “ Dzieci w Europie”, 20(8).
- Musatti T., Mayer S. (2011), *Pedagogika a obraz dziecka*. „Dzieci w Europie”, 20(8).
- Sommer D., Samuelson I.P., Hundeide K. (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London, Springer.
- Stern D. (1985), *The interpersonal world of the infant*. New York, Basic Books.
- Sylva K., Melhuis E.C., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The effective provision of pre-school education (EPPE)*, Project: The final report. London, DfES/Institut of Education, University of London.

Maciej Błaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
maciej.blaszak@wp.pl

Czy dzieci rodzą się dobre, czy stają się dobre?

Summary

Are children born good or do they become good?

The paper discusses human morality in the light of research on cognitive intuition and strategic dishonesty. The paradigm of cognitive science provides an explanation of moral intuitions and moral reasoning in terms of the processing of physical information. Intuitions are generated by the state of mind called “flow”, and reasoning by the state of mind called “hypothesis”. Flow is unconscious and consists in selecting from the abundance of information collected by the senses. Hypothesis is conscious and contains very little, very valuable, information selected previously by the unconscious brain. The sequence of first intuitions and then reasoning works at all ages (what is undeveloped at the beginning is reasoning, not intuitions), showing that babies possess intuitive knowledge of what is good. They don’t have to construct moral reasons – as Lawrence Kohlberg assumed – to understand the realm of values. At the same time moral intuition stays in conflict with egoistic motives, which explains why people are born merely relatively good.

Słowa kluczowe: intuicja moralna, rozumowanie moralne, mózg moralny, ekonomia behawioralna

Keywords: moral intuition, moral reasoning, moral brain, behavioural economics

Rodzicielstwo nieprzypadkowo uważa się za powołanie: jego celem jest wychowywanie dzieci wówczas, gdy ich umysły są najbardziej podatne na zmianę. Ironią losu jest fakt, iż rodzice i pedagodzy nie mają zbyt wielu okazji do zapoznania się z rzetelną wiedzą o ludzkim mózgu, choć wiadomo, że umysł dziecka to przede wszystkim jego mózg w działaniu.

Wiedzę o mózgu najlepiej przybliżyć w świetle czterech pytań, postawionych po raz pierwszy przez Niko Tinbergena, współtwórcę etologii: funkcjonalnego (*jak działa?*), ontogenetycznego (*jak się rozwija?*), filogenetycznego (*skąd pochodzi?*) i adaptacyjnego (*do czego służy?*). Pierwsze z nich zawiera problem mechanizmu przetwarzania informacji przez układ nerwowy człowieka, drugie porusza kwestię wiedzy wrodzonej i etapów dojrzewania kory mózgowej, trzecie rozpatruje zagadnienie modularyzacji umysłu skonstruowanego przez dobór naturalnym, czwarte odnosi się do wartości przystosowawczej osobnika wyposażonego w duży, lecz kosztowny mózg. Odpowiedzi na te pytania pozwalają uchwycić specyfikę umysłu dziecka i poddać rewizji psychologiczną podstawę jego wychowania i edukacji. W niniejszym artykule omówione zostaną wyłącznie kwestie funkcjonalne (*jak działa mózg moralny?*).

Dlaczego warto analizować zachowania moralne z perspektywy nauk kognitywnych (*cognitive sciences*)? Odkrycia, których dokonano, badając mózgi zdrowe i uszkodzone wskazują, iż emocje są procesami przetwarzania informacji, a sądy moralne są rodzajem procesów poznawczych. Zamiast zatem – jak miało to miejsce jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku – przeciwstawiać somatyczne emocje mózgowemu poznaniu, zdecydowanie lepiej klasyfikować procesy psychologiczne na intuicyjne i rozumowe, związane z niskim i wysokim poziomem przetwarzania informacji. Tak jak istnieją intuicje i rozumowania decyzyjne (Kahneman 2012), tak też istnieją intuicje i rozumowania moralne (Haidt 2012).

Jedną z wielu empirycznych weryfikacji hipotezy, zgodnie z którą *fundamentem moralności są emocje, a emocje zostały ukształtowane przez dobór naturalny i znajdują swoją materializację w układzie nerwowym człowieka*, są badania Antonia Damasio nad brzuszno-przyśrodkową korą przedczołową mózgu (*ventromedial prefrontal cortex – vmPFC*) (Damasio 2011). Uszkodzenie tego fragmentu kory mózgowej redukuje emocje człowieka niemal do zera. Chorzy utrzymują wiedzę o tym, co dobre, a co złe, nie mają ubytków w ilorazie inteligencji (IQ) i dobrze zaliczają testy Lawrence’a Kohlberga z rozumowania moralnego. Samodzielne podjęcie decyzji osobistych lub zawodowych jest jednak poza ich zasięgiem. Z uszkodzoną brzuszno-przyśrodkową korą przedczołową wszystkie opcje decyzyjne wydają się równie dobre, a jedynym sposobem wyboru jednej z nich jest przebadanie całego menu i to najlepiej w trybie werbalnym. Namiastką patowej sytuacji, w której znajduje się pacjent z tego typu uszkodzeniem, jest zakup produktu, który jest nam emocjonalnie obojętny: jeśli liczba opcji przekracza pojemność pamięci roboczej (czyli mniej więcej siedem), wówczas mamy ogromne trudności z dokonaniem wyboru; nasz umysł nie otrzymuje jakichkolwiek podpowiedzi, ponieważ te ostatnie mają emocjonalną naturę (Haidt 2012: 33-34).

Rozszerzenie kompetencji moralnych o emocjonalne intuicje pokazuje, iż racjonalizm Piageta-Kohlberga – stanowiący psychologiczną podstawę studiów edukacyjnych w Polsce – jest teorią niekompletną, błędnie przedstawiającą nie tylko naturę zmysłu moralnego człowieka, lecz również jego rozwój, genezę i funkcję¹. Taka sytuacja nie jest w zasadzie żadnym zaskoczeniem, zważywszy na tempo prowadzonych badań i przełomowość dokonywanych odkryć. Byłoby rzeczą nietypową, gdyby teorie z połowy XX wieku adekwatnie wyjaśniały poznanie człowieka, tak jak je rozumie nauka i edukacja w XXI wieku. Uaktualnianie teorii wychowania i nauczania o najnowsze ustalenia naukowe jest w tym momencie jednym z priorytetów studiów edukacyjnych wszystkich szczebli.

Jak działa mózg moralny, czyli mechanizm przetwarzania informacji społecznej?

„Informacja” jest pojęciem rozumianym na wiele, często sprzecznych ze sobą sposobów. Na co dzień „informacja” jest synonimem „znaczenia”: „Pani Profesor przekazała na wykładzie wiele cennych informacji”. W sensie technicznym jednak – zdefiniowanym przez Claude’a Shannona w 1948 roku – informacja nie jest niczym wartościowym: jest

¹ Krytykę konstruktywizmu Piageta przeprowadzili już – i to wielokrotnie – najwybitniejsi badacze mózgu człowieka; dobrym przykładem są badania Stanisława Dehaena nad zmysłem liczby (*number sense*); por.: S. Dehaene, *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics. Revised and Updated Edition*. New York 2011, Oxford University Press.

zaledwie *miarą losowości zdarzeń*. Im ciąg zdarzeń jest bardziej losowy, tym komunikat o tych zdarzeniach zawiera więcej informacji.

Rozumienie informacji jako miary losowości zdarzeń generuje sytuacje paradoksalne dla zdrowego rozsądku. Gdyby pozwolić dwuletniemu dziecku uderzać w klawiaturę komputera, wygeneruje ono losowy ciąg liter zawierający więcej informacji niż tekst autorstwa jego mamy. Tekstu dziecka nie da wyrazić się zwięźle, a tekst mamy – zawsze tak. Innymi słowy, wartość do bodźca informacyjnego musi zostać dopiero wprowadzona.

Spośród wielu propozycji zdefiniowania wartości informacji najlepiej prezentuje się hipoteza *głębi logicznej* Charlesa Bennetta (Bennett 2003: 34-43). Ów fizyk, współtwórca teorii obliczeń kwantowych, zaproponował zdefiniowanie wartości komunikatu za pomocą ilości pracy wykonanej przez nadawcę i zaoszczędzonej odbiorcy. Praca wykonana przez nadawcę polega na selekcji i odrzuceniu nadmiaru informacji tak, by komunikat zawierał tylko informację mającą znaczenie w danej sytuacji i w danym kontekście. Ideę komunikatu posiadającego wartość dla odbiorcy (czyli głębie logiczną) można zilustrować za pomocą przykładu.

Teoria informacji głosi – jak wiadomo – iż dany komunikat zawiera tym więcej informacji, im jest mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji w niej opisanej. W tym sensie komunikat: „noworodek nie widzi wyraźnie” nie zawiera zbyt wiele informacji. Jeśli jednak nadawca tego komunikatu bada mózg od lat i wie, że dołek środkowy (*fovea*) – jedyne miejsce siatkówki o wysokiej rozdzielczości widzenia – dojrzeva między drugim a trzecim miesiącem życia, wówczas wartość tego prostego zdania jest duża; odbiorcy – najprawdopodobniej rodzicowi – zaoszczędzona zostaje praca², którą ekspert musiał wykonać prowadząc badania i pisząc artykuły. Jedna i druga aktywność polega na intensywnym selekcjonowaniu informacji w formie odrzucania sfalsyfikowanych hipotez.

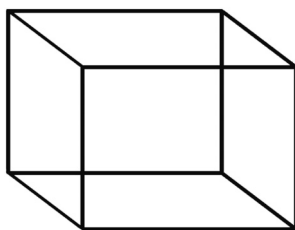
Z rozważań nad wartością informacji wynika kilka ważnych wniosków. Kluczowy jest następujący: mózg dziecka ma dwie drogi pozyskania wartościowej informacji – neuronalną i behawioralną. Pierwszą realizuje mózg dziecka, drugą natomiast – mózg rodzica. Obydwe dokonują selekcji informacji po to, by stan końcowy cechował się logiczną głębią (był wartościowy dla dziecka) i zawierał niewiele informacji. Dlaczego niewiele informacji? Jak wykazał Rolf Landauer – inny fizyk zajmujący się teorią informacji – jedynym aspektem przetwarzania informacji, który generuje koszty (walutą jest energia swobodna dostarczana przez organizm dziecka) jest *zapominanie* (Landauer 1961: 183-191). Kiedy mama przynosi trzylatkowi banana, mówiąc: „Jedz, abyś miał energię do zabawy”, dostarcza mu kalorii nie po to, by zapamiętał on nowe sytuacje, lecz po to, by wymazał z mózgu stare, zdezaktualizowane i nieużyteczne. Trzylatek czyści pamięć, resetując własny neuronalny aparat poznawczy do pozycji wyjściowej. Dobrze by było, by nie musiał zapominać za dużo, gdyż energetyczny koszt byłby spory.

Czym różnią się obydwie drogi pozyskiwania wartościowej informacji? Droga neuronalna jest zdecydowanie bardziej kosztowna dla samego dziecka; coś, co może zrobić dla dziecka mózg rodzica, w przypadku drogi neuronalnej musi zrobić sam mózg malucha. Proces poznawczy rozpoczyna się od kilkunastu milionów bitów informacji, zbieranych w każdej sekundzie przez wszystkie narządy zmysłów dziecka. W ciągu kilkuset mili-

² Rodzic nie musi dochodzić metodą prób i błędów, że ruchomą zabawkę (*mobile toy*) zawieszamy po bokach łóżeczka, a nie nad głową noworodka, gdyż w tym ostatnim położeniu i tak jej nie dostrzeże wyraźnie.

sekund te miliony bitów zostają wyselekcjonowane i odrzucone przez mózg, który osiąga stan umysłu zwany „świadomością” (Loewenstein 2013). Przepustowość świadomości jest rzędu wielkości mniejsza niż przepustowość narządów zmysłów, kształtując się na poziomie 40-100 bitów na sekundę (kilkanaście liter tekstu dla dzieci starszych, już czytających).

Umysł dziecka znajduje się zatem w dwóch stanach: nieświadomego przepływu (*flow*) (Csikszentmihalyi 2005) i świadomej hipotezy (Gregory 1980: 181-197). W stanie przepływu uwolnione zostaje szerokie pasmo przenoszenia informacji, a dziecko nie musi kontrolować tego, co robi przez cały czas; dlatego działania podejmowane w stanie przepływu – przede wszystkim zabawa – są czymś wysoce satysfakcjonującym. O ile w stanie przepływu liczy się szybkość działania (czas reakcji jest krótki, poniżej 350 milisekund), o tyle w stanie świadomej hipotezy liczy się znaczenie działania: świadomość musi zaprezentować obraz świata wyjaśniający dziecku sytuację, w której się znajduje. Oto przykład:



Rys. 1. Sześcian Neckera (iluzja optyczna)

Człowiek nie widzi danych interpretowanych (dwuwymiarowych linii na papierze), które obrabia mózg nieświadomy, czyli umysł w stanie przepływu. Świadomie widzimy gotową interpretację, czyli trójwymiarowy sześcian. W przypadku sześcianu Neckera świadomość może wybierać między dwoma możliwościami widzenia tej bryły, niemniej nie może konstruować tych dwóch interpretacji, pomiędzy którymi musi wybierać; obydwie interpretacje przygotowane są przez mózg nieświadomy, nad którym człowiek nie ma kontroli. To, czego doświadczamy świadomie, nabywa znaczenie zanim to sobie uświadomiamy (Norretranders 1999: 181).

Świadomość jest zatem stanem informacyjnym o wysokiej wartości (reguła Bennetta) i niewielkiej zawartości (reguła Landauera). Jego wytworzenie zabiera czas³, podczas którego nadmiar informacji ze zmysłów jest selekcjonowany i odrzucony (zamienia się w ciepło). Cały ten proces sporo kosztuje: mózg człowieka konsumuje 10 razy tyle energii co dowolny inny narząd jego ciała o podobnej masie. Taniej zatem wypada podłączyć się do wartościowej informacji wyprodukowanej przez inny mózg, na przykład rodzica lub wychowawcy. Droga behawioralna jest bardziej ekonomiczna, niemniej poprzedzona być musi pracą poznawczą innego człowieka.

Jakie cechy posiadać musi komunikat przygotowany przez osobę dorosłą, aby można uznać ją za pakiet wartościowej informacji dla mózgu małego dziecka?

³ Jesteśmy opóźnieni w stosunku do rzeczywistości o 350 milisekund, czego jednak nie doświadczamy dzięki trikowi, którego autorem jest nasz mózg; por.: B. Libet, *Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness*. Cambridge 2005, Mass.: Harvard University Press.

Po pierwsze, istotne nie jest to, by rodzic mówił dużo, lecz by pomyślał, zanim coś powie. Czas potrzebny do wyjaśnienia problemu dziecku nie jest tak ważny – liczy się jedynie dla sieci telefonii komórkowej, gdyby rodzic próbował tłumaczyć trzylatkowi problem przez telefon. Krytyczny jest natomiast *czas potrzebny do skonstruowania komunikatu*, ponieważ jest on miarą tego, ile komunikat jest wart dla odbiorcy. Aby tematy wychowawcze i edukacyjne wyglądały dla dziecka na proste, rodzic i wychowawca muszą się napracować. Chcąc uczciwie wynagrodzić pracę przedszkolanki, powinno jej się płacić nie za czas spędzony w przedszkolu, lecz za czas poświęcony przedszkolu podczas pracy w domu; oznacza to, że dobry pedagog, obojętnie jak dużo zarabia, zawsze zarabia za mało.

Po drugie, mądrość pedagoga wymaga czasu, podczas którego informacja jest odrzucona, aby dziecko mogło zarządzać jej mniejszą ilością, posiadającą większą wartość. Miarą znaczenia wypowiedzi rodzica i wychowawcy jest informacja odrzucona podczas przygotowywania wypowiedzi, a nie informacja pozostawiona w komunikacie i odebrana przez malucha. Najlepsi wychowawcy *muszą mieć za sobą wiele doświadczeń, przeżyć, prób i błędów, podczas których dokonują selekcji materiału edukacyjnego*. Oznacza to, że niezwykle cenną grupę stanowią pedagodzy z wieloletnim doświadczeniem (Hall 2011).

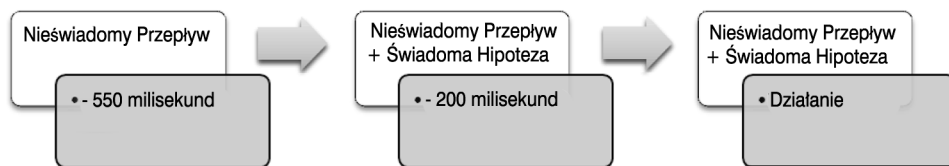
Po trzecie, kryterium głębi logicznej wyostrza zmysł krytyczny i pozwala odróżnić wartościowe zajęcia skierowane do małego dziecka od przeciętnych. Łatwo jest dostrzec, ile informacji wychowawca dostarczył dziecku, znacznie trudniej jest zorientować się, ile informacji odrzuconej za podaną informacją się kryje – a to ona decyduje o wartości tego, co słyszy dziecko. Można przygotować zajęcia na podstawie jednej książki, można jednak przeczytać masę dobrych książek i artykułów, uwzględnić własne doświadczenie i spostrzeżenia innych, twórczo przetworzyć to wszystko, a następnie odrzucić większość podczas przygotowywania zajęć. Informacja odrzucona (decydująca o wartości tego, co dziecko odbiera) staje się widoczna dopiero w kontekście, którym jest całe doświadczenie zawodowe wychowawcy. Drugorzędną kwestią jest temat zajęć – *ważne, kto te zajęcia prowadzi*.

Oczywiście wszystkie trzy wnioski wynikają z analizy wartościowej informacji, tak jak ją definiuje Bennett. Dobry komunikat skierowany do małego dziecka musi posiadać wiele innych cech uwzględniających specyficzną budowę ludzkiego mózgu. Przede wszystkim rodzic i wychowawca muszą pamiętać o *ograniczonym tempie* przyswajania informacji przez pamięć roboczą dziecka. Porcje wartościowej informacji powinny być niewielkie i pojawiać się z licznymi powtórzeniami. Płaty przedczołowe, w których zlokalizowana jest pamięć robocza, łatwo zapychają się nadmiarem informacji.

Następnie należy pamiętać o *formacie* prezentowanej informacji: mózg wydajnie przetwarza informację w formie obrazów, mało wydajnie natomiast w formie symboli. Materiał dydaktyczny obfitujący w zdjęcia, wykresy i schematy przyswajany jest przez fragmenty mózgu, których przepustowość sięga 11 milionów bitów na sekundę. Rozwijanie idei, tworzenie planów i ważenie argumentów – w co zaangażowana jest kora przedczołowa mózgu – powinno być wzbogacone o narrację, rozwijanie luźnych skojarzeń, wgląd i wszelkie formy wizualizacji. Te ostatnie formy przyswajania wiedzy angażują korę skroniową mózgu dziecka.

I wreszcie pojawia się kwestia *multisensoryczności* przyswajanej informacji, czyli zaangażowania możliwie wielu zmysłów dziecka podczas postrzegania przez niego sytuacji.

Poza wzrokiem i słuchem umysł dziecka powinien wykorzystywać pobudzenia haptyczne (budowanie), a nawet węchowe i zapachowe (degustacja potraw). Wkładając kawałek arbuza do ust, dziecko najpierw *doświadcza* słodkości, a następnie *wie*, że tego doświadcza. To pierwsze jest *przeżyciem*, czyli udziałem dziecka w zdarzeniu, to drugie jest *świadomością* przeżycia, czyli obserwacją zdarzenia. Przeżycie pojawia się 350 milisekund przed świadomością przeżycia i konstituuje nieświadomy *przepływ*. Działania podejmowane w stanie przepływu mają czas reakcji krótszy niż 350 milisekund, dzięki czemu nie włącza się kontrolna funkcja świadomości i doznanie działania jest satysfakcjonujące (zabawa). Jeśli czas reakcji jest dłuższy niż 350 milisekund, pojawia się drugi stan umysłu – świadoma *hipoteza*. Opóźnienie czasowe hipotezy związane jest z poprzedzającą ją fazą eliminacji informacji w stanie przepływu.



Rys. 2. Dwa stany umysłu dziecka: nieświadomy przepływ i świadoma hipoteza

Z badań neurokognitywistycznych wiadomo, że przeżycie i jego świadomość są generowane przez różne partie mózgu – ich selektywne uszkodzenie może zaburzyć ścisły związek między nimi. Przykładem takiego stanu jest *ślepowidzenie* (*blindsight*) (Milner, Goodale 2008). Pacjent widzi, jeśli przez widzenie rozumiemy przeżycie bodźca świetlnego i nabycie wiedzy o jego lokalizacji. Pacjent jednocześnie jest ślepy, jeśli przez ślepotę rozumiemy brak świadomości przeżycia wzrokowego (Gilbert 2007). W stanie ślepowidzenia człowiek podejmuje działania na obiekcie, którego nie potrafi zidentyfikować.

Kontakt *przeżyciowy* ze światem jest natychmiastowy i niezapśredniczony przez interpretację sytuacji, w której znajduje się perceptor; można powiedzieć, iż przez pierwsze 350 milisekund reakcji na bodziec człowiek jest *realistą* poznawczym. W nastawieniu realizmu poznawczego znajduje się przez całe życie osoba cierpiąca na ślepowidzenie: nigdy nie interpretuje, ponieważ ma uszkodzony fragment mózgu generujący świadomość przeżyć. U osób zdrowych, niewykonujących działań o bardzo krótkim czasie reakcji (będących natychmiastową reakcją na bodziec), powinien się natomiast pojawić stan świadomości i związane z nim nastawienie *idealizmu* poznawczego. Istnienie obydwu nastawień umysłu człowieka wykazał przemyślnie zaplanowany eksperyment Epleya, Morewedg'e'a i Keysara (2004: 760-768)⁴.

Uczestnicy zostali umieszczeni po przeciwnych stronach regału mającego wiele schowków. Umieszczono w nich kilka różnych przedmiotów, między innymi trzy samochody: mały, średni i duży. Niektóre ze schowków były otwarte z obu stron, tak więc duży i średni samochód były widoczne dla obydwu uczestników. Inne schowki były z jednej strony

⁴ Wyniki tego eksperymentu są omawiane w: D. Gilbert, *Na tropie szczęścia*. Przekład E. Rajewska Poznań 2007, Media Rodzina, s. 114-117.

zamknięte, a przedmioty w nich umieszczone widoczne były jedynie dla jednego z uczestników, którego umownie nazwano „badanym” (jego partner/partnerka byli umownie nazwani „reżyserem”). Przykładem takiego przedmiotu był mały samochód.

Uczestnicy eksperymentu grali w grę: jej reżyser (człowiek, po którego stronie niektóre schowki były zakryte) prosił badanego, aby ten przemieszczał pewne przedmioty w określone nowe położenia. Przykładowo polecenie brzmiało: „Przesuń mały samochód do schowków na samym dole”. Jak wówczas zachowywał się badany, skoro mały samochód był widoczny wyłącznie z jego strony regału?

Jeśli badany byłby idealistą, przesunąłby średni samochód, ponieważ zdawałby sobie sprawę, że reżyser nie może zobaczyć małego samochodu – musiał zatem mieć na myśli średni samochód, który – z punktu widzenia reżysera – był najmniejszy. Gdyby był realistą, wówczas powinien przemieścić mały samochód, nie zważając na fakt, iż reżyser nie może widzieć tego tak, jak on to widzi, a zatem nie mógł mieć na myśli małego samochodu, kiedy wydawał polecenie.

Który samochód badani przemieścili z miejsca na miejsce? Dorośli – co nie było zaskoczeniem – przenieśli średni samochód. Wiedzieli, że reżyser ma odmienny punkt widzenia i tym samym musiał mieć na myśli średni samochód, kiedy mówił: „Przesuń mały samochód”. O ile jednak dorośli zachowywali się jak wzorowi idealiści, ich mózgi zachowały się – w pierwszym odruchu – jak wzorowi realisci. Badacze wykorzystali *eye trackera* do pomiaru ruchu gałek ocznych. Technika ta ujawniła, że w momencie, w którym badani usłyszeli: „Przesuń mały samochód”, ich mózgi zafiksowały oczy na najmniejszym samochodzie; nie na średnim samochodzie, który był najmniejszy z tych, które reżyser mógł zobaczyć, ale na małym, który był najmniejszy z tych, które badany mógł zobaczyć.

Mózg badanego początkowo zinterpretował wyrażenie: „mały samochód” jako odnoszące się do najmniejszego samochodu z punktu widzenia samego badanego; mózg zignorował fakt, iż punkt widzenia reżysera był inny. Dopiero po chwili (350 milisekund – MB) mózg badanego rozważył fakt, iż reżyser musiał mieć na myśli średni samochód, i tak też poinstruował rękę badanego. Ręka zachowała się jak idealista, podczas gdy gałki oczne jak realisci.

Automatycznie (adaptacyjnie) zakładamy (poniżej 350 milisekund), iż nasze subiektywne przeżycie obiektu jest wierną reprezentacją jego własności. Dopiero później, gdy mamy czas (powyżej 350 milisekund), energię i zdolności, odrzucamy to założenie i rozważamy możliwość, iż świat realny nie jest takim, jakim go przeżywamy. Mózg nie jest urządzeniem rejestrującym własności obiektów w świecie. Dostarcza nam najlepszych interpretacji sposobów bycia obiektów w świecie. Te interpretacje są na tyle dobre, na tyle są zbliżone do rzeczywistego sposobu bycia obiektów w świecie, że nie zdajemy sobie sprawy, że przez większą część naszego życia widzimy interpretację świata (Gilbert 2007: 115-116).

Eksperyment Epleya, Morewedge`a i Keysara testował postrzeganie przedmiotów nie tylko u osób dorosłych, lecz również u dzieci w przedziale wiekowym od 4 do 12 lat. Włączenie dzieci do badań było okazją do przeanalizowania schematu, według którego pojawia się u człowieka zdolność do rozumienia odmiennej perspektywy poznawczej innych osób. Wiadomo, że małe dzieci – poniżej czwartego roku życia (Perner 1999) – nie odróżniają między tym, co one wiedzą i co wiedzą inni. W przedziale wiekowym od narodzin

do czwartego roku życia dzieci nie zaliczają testu na fałszywość przekonań (*false belief task*), będąc przekonanymi, że ich własne postrzeżenia świata są precyzyjnymi odzwierciedleniami jego własności, a inni widzą ten świat dokładnie tak, jak one.

Małe dzieci – zgodnie z określeniem samego Piageta – są egocentrykami, skoncentrowanymi maksymalnie na sobie. Dopiero w późniejszym wieku, wraz z dojrzewaniem mózgu i postępującą socjalizacją dochodzi do zmiany perspektywy na allocentryczną, uwzględniającą punkt widzenia innych. Istotne jest to, że u osób dorosłych – zdaniem szwajcarskiego psychologa – obydwie perspektywy nie współlistnieją, gdyż angażują zupełnie odmienne operacje mentalne. Dziecko jest dla Piageta realistą, a dorosły – zawsze i bez wyjątku idealistą.

Gdyby argumentację Piageta przełożyć na przebiegi czasowe procesów mentalnych, umysł dziecka pozostaje w stanie przepływu, a dorosłego – w stanie hipotezy. Rozwój poznawczy według tej teorii byłby stopniowym pojawianiem się zdolności do rozumowania, realizowanych przez świadomy stan hipotezy. Intuicje stanu przepływu zanikałyby z umysłu człowieka wówczas, gdy egocentryczny model świata dziecka zastąpiony został allocentrycznym modelem świata dorosłych. Współwystępowania obydwu modeli w umyśle dorosłego teoria Piageta nie przewidywała.

Eksperyment Epleya, Morewedge⁵ a i Keysara pokazuje jednak, że dzieci i dorośli nie różnią się modelem świata, lecz szybkością, z jaką potrafią przewyciężyć model egocentryczny. Dzieciom przychodzi to zdecydowanie trudniej, a dorosłym łatwiej. Jedni i drudzy jednak dysponują obydwoma modelami, zarówno w obszarze poznania świata fizycznego (Epley, Morewedge, Keysar 2004), jak i społecznego. Ten ostatni przypadek całkowicie przewartościowuje teorię rozwoju moralnego Kohlberga i udziela odmiennej odpowiedzi na pytanie postawione w tytule artykułu.

Intuicjonizm moralny, czyli dlaczego dzieci są (umiarkowanie) dobre z natury?

Psychologia rozwojowa i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza przyjmują od lat, iż dzieci rodzą się małymi egoistami, skoncentrowanymi – w pierwszych latach życia – wyłącznie na potrzebach własnych⁵. Troszczenie się o potrzeby innych może być –

⁵ Teza o wrodzonym egoizmie człowieka ma złożoną genezę. Z jednej strony ukształtowali ją filozofowie, tacy jak Thomas Hobbes i Jeremy Bentham. Z drugiej strony wiele dyscyplin naukowych uczyniło z *działania w interesie własnym* fundamentalną charakterystykę człowieka. Ekonomia neoklasyczna definiuje racjonalność w kategoriach maksymalizacji zysku, a biologia ewolucyjna określa wartość przystosowawczą osobnika jako zdolność do osiągnięcia fazy reprodukcji. Altruizm interpretuje się najczęściej jako kryptoegoizm: pomagam albo krewnym (dobór krewniaczy – *kin selection*), albo osobom, które w przyszłości pomogą mnie (dobór odwzajemniony – *reciprocal selection*). Przyjmuję, iż psychologia i pedagogika – ukształtowane w dominującym stopniu przez zoologa Piageta – przyjęły takie właśnie rozumienie natury ludzkiej. Jednocześnie staram się w niniejszym artykule pokazać, że jest to rozumienie błędne. Motyw indywidualnych korzyści („finansowych”) nie jest jedynym, który nakłania nas do działania. Równie realne są indywidualne motywy pozafinansowe (na przykład potrzeba bycia sprawiedliwie traktowanym – co wykazuje Gra w Ultimatum (*Ultimatum Game*) rozwinięta w ramach ekonomii behawioralnej) i motywy społeczne – co wykazuje Gra o Dobra Publiczne (*Public Goods Game*) rozwinięta w ramach ekonomii tożsamości (*identity economics*); dyskusja nad tymi modelami podejmowania decyzji wykracza poza ramy artykułu.

w opinii zdecydowanej większości rodziców i nauczycieli – wyłącznie rezultatem starannej przeprowadzonej socjalizacji. Dyskusje w gronie akademickich psychologów i pedagogów sprowadzają się tego, jak takie uspołecznienie ma przebiegać i z jakich etapów się składa.

Większość badaczy uważa, że wiedzy moralnej nie da się nabyć na podstawie obserwacji i pasywnej nauki⁶. Rodzic instruujący swoją pociechę: „pamiętaj, to jest dobre, a tamto jest złe” nie ukształtuje charakteru dziecka, i to z dwóch powodów. Po pierwsze, umysł człowieka nie jest woskową tabliczką na której doświadczenie kreśli jakieś znaki. Dziecko nie chłonie wiedzy jak gąbka wodę, lecz ujawnia predyspozycje do określonej informacji w określonym wieku: szybciej opanowuje język ojczysty niż tabliczkę mnożenia, mimo tego, że jest on wielokrotnie bardziej złożony. Zatem wyjaśnianie dziecku zasad moralnego postępowania mija się z celem, jeśli dziecko nie jest jeszcze gotowe na ich przyjęcie. Po drugie, nawet gdyby dziecko było w wieku odpowiednim dla zrozumienia tych zasad, to i tak nie będzie potrafiło zastosować ich w praktyce, jeśli samo nie skonstruuje ich w interakcji z grupą rówieśniczą. Udział w grach z respektowaniem reguł i ich modyfikacją, zabawa z zamianą ról i polubowne rozwiązywanie sporów pozwala dziecku stopniowo „wchodzić w buty partnera” i spoglądać na problem z jego perspektywy.

Kohlberg, na którego teorię konstruktywizmu moralnego powołują się rodzice i pedagodzy, dawał dzieciom do oceny krótkie scenariusze z życia społecznego, na przykład: *Czy dziewczynka powinna powiedzieć mamie, że młodsza siostra kłamała?* Dzieci udzielały różnych odpowiedzi, ale to nie nimi Kohlberg był zainteresowany. Tym, co interesowało go szczególnie, były *racje*, które dzieci podawały na uzasadnienie swojej odpowiedzi. Jeśli racje były naiwne lub nie było ich wcale, przyjmował, że dziecko nie rozpoznawało sytuacji jako aksjologicznej. Dla Kohlberga dzieci były moralnymi filozofami, których odpowiedzi stanowiły namiastkę deontologii Kanta.

Zarówno w racjonalizmie etycznym Kanta, jak i Kohlberga nie ma miejsca na emocje. Rozumowanie moralne było – dla obydwu uczonych – jedyną formą aksjologicznej oceny sytuacji. W proponowanych przez nich systemach nie pojawiają się intuicje moralne, choć najzwyczajniejszy ogląd pokazuje, że intuicje moralne istnieją, a rozumowania są zaledwie racjonalizacją tych intuicji dokonywaną *post fatum*.

⁶ Większość psychologów rozwojowych została ukształtowana intelektualnie przez konstruktywizm, podkreślający czynny udział dziecka w procesie rozumienia świata fizycznego i społecznego. Ideę czynnego udziału wspiera kognitywistyka, argumentując, iż idealnie pasywny perceptor nie byłby w stanie zrealizować jakiegokolwiek aktu poznawczego. Poznanie jest zatem formą działania, fizycznego lub wyobrażeniowego; w tym ostatnim przypadku podmiot może być fizycznie unieruchomiony, niemniej wykonuje rotacje mentalne. Świadectw aktywnej natury poznania nauka empiryczna dostarcza coraz więcej (na przykład, ruchy sakkadowe oczu, ślepoty na zmianę (*change blindness*) czy obrazy mentalne (*mental imagery*)). W niniejszym artykule autor wspiera ideę aktywnego poznania, niemniej krytykuje piagetowski konstruktywizm: dziecko aktywnie rozwija predyspozycje poznawcze z którymi przychodzi na świat. Konstruktywizm – w rozumieniu autora tego tekstu – jest zdecydowanie przeintelektualizowany; brakuje mu komponentu emocjonalnego i intuicyjnego, a poznanie sprowadza do kontrolowanych form rozumowania.



Rys. 3. Intuicje i rozumowania moralne⁷

Bardzo często nie potrafimy wyjaśnić werbalnie tego, co wiemy intuicyjnie: natychmiast potępiamy moralnie czyn, choć – z uwagi na niski poziom jego społecznej szkodliwości – trudno jest nam powiedzieć, dlaczego. Co więcej, w społeczeństwach skrajnie indywidualistycznych, takich jak amerykańskie, czyn budzący we wszystkich zniesmaczenie nie znalazłby wystarczających racji na swoje potępienie: „Ich pies, ich decyzja”.

Mimo iż deontolodzy (teoretycy moralnego obowiązku) od zawsze dyskutowali nad wzniosłymi zasadami moralnymi, takimi jak imperatyw kategoryczny Kanta, a utilitaryści – pokroju Jeremy’ego Benthama – dążyli do jak największej ilości sumarycznego dobra, jedni i drudzy wyprowadzali oraz uzasadniali swoje prawa moralne wyłącznie drogą starannego rozumowania. Nie byli w stanie dostrzec, że rozum pozostawiony samemu sobie prędzej czy później zwróci się przeciwko moralności, zawsze opartej na emocjach. Jak genialnie argumentował Dawid Hume, naiwnością jest oczekiwać, że jakkolwiek logika, która nie odwołuje się do emocji drugiej osoby, zmusi ją do zmiany poglądów.

Bankructwo racjonalizmu etycznego uwidoczniła (paradoksalnie) nie filozofia, lecz twarda ekonomia, zainteresowana zyskiem, oszustwem i lojalnością. Może nieprzypadkowo tam, gdzie pieniądze liczy się najbardziej, okazało się, że przewidywanie poziomu nieuczciwości w oparciu o rozumowanie decydenta całkowicie nie pasuje do jego rzeczywistego zachowania; aby jednak odkryć wzorzec moralnego zachowania podmiotu rynkowego, ekonomia musiała wyjść poza poziom modelowania w stronę empirycznego badania złożonych wzorców działań. Okazało się wówczas, że założenia tradycyjnych modeli rynkowych bywają całkowicie nierealne.

Ekonomia sprzed fazy empirycznych badań – zwana neoklasyczną – przyjmowała, że podmiot rynkowy jest w pełni racjonalnym decydem, podejmującym optymalne decyzje w oparciu o informację, która występuje pod dostatkiem. Decyzja o ewentualnym złamaniu prawa czy pogwałceniu dobrych obyczajów jest – dla racjonalnego podmiotu ekonomii neoklasycznej – rezultatem analizy kosztów i korzyści (*cost-benefit analysis*). Jeśli *korzyści*, które decydem wyniesie z oszustwa, przekraczają *prawdopodobieństwo* zostanie złapanym i wysokość *kary*, którą otrzyma, gdy go złapią, decydem powinien bez

⁷ Liderem intuicjonizmu moralnego jest psycholog Jonathan Haidt; por.: J.Haidt, *The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. London 2012, Allen Lane.

wahania łamać prawo. W zestawieniu kosztów i korzyści nie ma miejsca na rozważanie tego, co dobre, i tego, co złe – porównuje się jedynie zyski i straty.

Dan Ariely – jeden z krytyków ekonomii neoklasycznej i współtwórca ekonomii behawioralnej – nazywa neoklasyczny model oszustwa SMORC (*Simple Model of Rational Crime*) (Ariely 2012). Czy ten model adekwatnie opisuje zachowania ludzi w realnym świecie? Jeśli tak, to społeczeństwo ma dwa sposoby poradzenia sobie z nieuczciwością: 1) może podwyższyć prawdopodobieństwo złapania przestępcy (inwestycja w policję i systemy monitoringu wizyjnego); 2) może podwyższyć kary za przestępstwa (usprawnienie pracy sądów, inwestycja w służbę więzienną).

A co jeśli SMORC nie jest prawidłowym modelem nieuczciwego działania? Wówczas proponowane przez niego metody walki z przestępstwem okażą się niewydajne i niewystarczające. Aby rozstrzygnąć ten dylemat, Ariely postanowił zdiagnozować czynniki, które popychają ludzi do oszustwa. Wraz ze swoimi współpracownikami przeprowadził eksperyment z wieloma modyfikacjami, testując wpływ korzyści, prawdopodobieństwa bycia złapanym i czekającej kary na poziom (drobnych) przestępstw. Wyjściowo, studenci mieli za zadanie rozwiązać 20 macierzy w 5 minut, otrzymując 50 centów za macierz. Rozwiązanie polegało na znalezieniu dwóch liczb w macierzy, których suma wynosi 10.

Średnio studenci rozwiązywali cztery macierze. Po upływie 5 minut podchodzili do badacza, wręczali formularz z odpowiedziami i odbierali \$2. Drugi wariant tego eksperymentu, z niszcarką, stwarzał sposobność do oszustwa; po 5 minutach eksperymentator ogłaszał: „Kiedy Państwo skończycie, podliczcie liczbę prawidłowych odpowiedzi, włożcie formularz do niszcarki, podejdźcie do mnie i powiedzcie, ile macierzy udało się wam rozwiązać.”

W warunkach kontrolnych oszustwo było niemożliwe. W eksperymencie z niszcarką oszustwo mogło wchodzić w grę. Jeśli tak, to na jakim poziomie? W wariancie z niszcarką średni wynik deklarowany przez uczestników wynosił sześć macierzy. Studenci oszukiwali, ale na stosunkowo niewielkim poziomie.

Warto zauważyć, że ekonomia neoklasyczna przewiduje, iż ludzie powinni oszukiwać na wyższym poziomie: przecież istnieje perspektywa dobrego zarobku bez szans bycia złapanym i ukaranym. Przetestowano ten problem w następującym wariancie powyższego eksperymentu: zmieniano wielkość wypłaty za rozwiązanie macierzy. Jednym zaproponowano \$1 za macierz, innym \$2, \$5, a nawet \$10 za macierz. Czy wielkość oszustwa zwiększyła się wraz ilością oferowanych pieniędzy?

Równoległe innym studentom, niebiorącym udziału w eksperymencie, zadano pytanie, czy – ich zdaniem – poziom oszustwa będzie wzrastał wraz z wysokością wypłaty. Ich intuicyjne odpowiedzi były zgodne z przewidywaniami ekonomii neoklasycznej. Uzyskane wyniki zaprzeczyły jednak intuicji studentów: uczestnicy oszukiwali na poziomie dwóch macierzy, niezależnie od oferowanej kwoty (dla \$10 za macierz, oszustwo było nawet trochę niższe).

Dlaczego poziom oszustwa nie wzrastał wraz z wielkością wypłaty? Dlaczego dla najwyższej wypłaty poziom oszustwa nawet zmalał? Niewrażliwość oszustwa na wysokość wypłat wskazuje, iż nieuczciwość nie jest rezultatem analizy kosztów i korzyści – gdyby była, wzrost korzyści musiałby zintensyfikować oszustwo. Dlaczego poziom oszustwa zmalał dla wypłaty \$10 za macierz? Najprawdopodobniej uczestnikom trudniej było oszukiwać i jednocześnie utrzymać wysokie mniemanie o sobie (poziom spójności wewnętrznej – *integrity*).

Dan Ariely postawił – na bazie tych i innych przeprowadzonych eksperymentów – tezę, iż nasze zachowanie napędzane jest przez dwa przeciwstawne motywy: 1) umownie powiedzmy *finansowy*, kiedy chcemy skorzystać z możliwości oszustwa, i 2) *psychologiczny*, kiedy chcemy postrzegać siebie jako uczciwych ludzi. Obydwa motywy pozostają w silnym konflikcie, lecz na szczęście nasza poznawcza elastyczność przychodzi nam z pomocą. Tak długo jak oszukujemy tylko w niewielkim stopniu, możemy korzystać z oszustwa i nadal postrzegać siebie w korzystnym świetle. Ten proces racjonalizacji stanowi podstawę *teorii współczynnika tolerancji (fudge factor theory)* Dana Ariely’ego.

Wszyscy świadomie próbujemy zidentyfikować linię, punkt lub moment, w którym ciągle możemy korzystać z nieuczciwości bez uszczerbku na obrazie nas samych w naszych oczach. Oszukujemy na mniejsze kwoty niż przewiduje ekonomia neoklasyczna, lecz częściej – zawsze i do momentu kiedy możemy siebie uważać jeszcze za uczciwych. Ludzie nie są z reguły uczciwi i napotykać czasami oszustów na dużą skalę. Ludzie z reguły są nieuczciwi, ale na minimalnym poziomie społecznej szkody; ponieważ ten profil nieuczciwości nie jest nabyty wraz z rozumowaniami, lecz pochodzi z interakcji psychologicznej intuicji z egoistycznymi (finansowymi) racjami, jest typową cechą ludzkiego umysłu. Dzieci mają wbudowany wewnętrzny miernik dobrych uczynków, dzięki któremu nie są tak egoistyczne, jak przewiduje teoria Piageta i Kohlberga.

Tytułem zakończenia

W artykule podjąłem próbę przedyskutowania problemu równie starego jak świadoma refleksja nad naturą człowieka: Rodzimy się dobrzy czy stajemy się dobrzy? Model człowieka maksymalizującego interes własny implikuje wrodzony egoizm jednostki. Altruizm – jeśli w ogóle się pojawia – jest wynikiem bądź zimnej kalkulacji (pomagam krewnemu i człowiekowi, który pomoże mi), bądź socjalizacji (wychowanie według Piageta), bądź społecznego kontraktu (sprawiedliwość według Thomasa Hobbesa czy Johna Rawlsa). Badania empiryczne przeprowadzone na realnych jednostkach ludzkich zakwestionowały ten pogląd: *homo economicus* budujący społeczną wartość dodaną za pomocą egoistycznej „niewidzialnej ręki” jest karykaturą człowieka wyposażonego od urodzenia w emocje, intuicje i złożony system potrzeb pozafinansowych.

W artykule starałem się znaleźć uzasadnienie dla badań Haidta i Ariely’ego na gruncie nauki o przetwarzaniu fizycznej informacji przez mózg. Stany przepływu i hipotezy są poznawczymi materializacjami – intuicji i rozumowań. Rozumowania moralne z eksperymentów Piageta i Kohlberga były zaledwie racjonalizacjami intuicji moralnych z eksperymentów Haidta i Ariely’ego. Intuicje moralne (przepływ) są obecne od samych początków aktywności poznawczej dziecka, które tym samym z natury jest (umiarkowanie) dobre.

Badania nad intuicjami moralnymi (Haidt) i potrzebami pozafinansowymi (Ariely) ujawniły, że „korzystne” nie musi być synonimem „dobre”. Wybieramy to, co pozwala utrzymać nasze wyobrażenie o byciu dobrym, choć może się to wiązać z niewykorzystaniem nadarzających się sposobności do maksymalizacji zysku. Nie jesteśmy tak mocno zepsuci jak przewidywali pesymiści pokroju Hobbesa, niemniej oszukujemy częściej niż podejrzewał optymistą Rousseau. Społeczeństwo nie jest koszykiem pełnym dorodnych jabłek, z których nieliczne są zepsute do cna. Społeczeństwo to koszyk pełen zjadliwych

jabłek, niemniej nieco poobijanych, nadgryzionych i podsutych. Dziecko rodzi się zatem dobre, ale jego potrzeba wyglądanania na uczciwego pozostaje z jego potrzebą gromadzenia zasobów w stanie silnego napięcia.

Literatura

- Ariely D. (2012), *The (Honest) Truth about Dishonesty*. London, HarperCollins Publishers.
- Bennett Ch. (2003), *How to define complexity in physics, and why*. W: N. H. Gregersen (red.), *From complexity to life*. Oxford, Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi M. (2005), *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Przekład M. Wajda-Kacmator. Taszów, Biblioteka Moderatora.
- Damasio A. (2011), *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Przekład M. Karpiński. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Dehaene S. (2011), *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics. Revised and Updated Edition*. New York, Oxford University Press.
- Epley N., Morewedge C.K., & Keysar B. (2004), *Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.
- Gilbert D. (2007), *Na tropie szczęścia*. Przekład E. Rajewska. Poznań, Media Rodzina.
- Gregory R. (1980), *Perceptions as Hypotheses*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B*, vol. 290, no. 1038, 181-197.
- Haidt J. (2012), *The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. London, Allen Lane.
- Hall S. (2011), *Wisdom. From Philosophy to Neuroscience*. New York, Vintage Books.
- Kahneman D. (2012), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Przekład P. Szymczak. Poznań, Media Rodzina.
- Landauer R. (1961), *Irreversibility and Heat Generation In Computing Process*. *IBM Journal of Research and Development*, nr 3, 183-191.
- Libet B (2005), *Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Loewenstein W. (2013), *Physics in Mind. A Quantum View of the Brain*. New York, Basic Books.
- Milner D., Goodale M. (2008), *Mózg wzrokowy w działaniu*. Przekład G. Króliczak. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Norretranders T. (1999), *The User Illusion*. London, Penguin Books.
- Perner J. (1999), *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anne Greve

Oslo and Akershus University College of Applied Sciences (Norway)
anne.greve@hioa.no

Annette Kristoffersen Winje

Stord/Haugesund University College (Norway)

Friendships between one-year-olds in a Norwegian child care institution (Barnehage)

Abstract

There seems to exist a broad agreement that friendship plays an important role in children's lives. This article explores the origins of friendships between one-year-olds in a Norwegian *barnehage* (Early Childhood Education and Care). This study through video observations established that young children utilize many different strategies to participate in each other's life-worlds. Here, we emphasize five of the strategies that seem to be particularly apparent in our data; all of them are the results of encounters between the children: *body contact*, *group glee*, *vocalizations*, *humour*, and *joining in*. Friendship may be considered as a construction, built up by many encounters, where the children experience some sort of a mutual 'we'. Some of the encounters between the children, although of short duration, could be regarded as their participation in each other's life-worlds, and as such, form the 'bricks' in the construction of future friendship relations.

Keywords: toddlers, life-worlds, phenomenology, friendships, encounters

Introduction

Friendship is important for most people, and perhaps especially for children. Friendship relations play an important role both in the quality of life, and in the development of morality and social competence (Corsaro 1997; Greve 2007; Healy 2011; Howes 1996). Recent research has shown that even very young children have the ability to establish friendship relations with peers (Greve 2007; Engdahl 2011) and that these friendship relations are established through several encounters between the children (Greve 2007). The increasing number of young children (under the age of three years) in Norwegian *barnehage*¹ has drawn attention towards the importance of getting more knowledge about this age group. Although research on young children is increasing (Greve & Solheim 2010; Bjørnstad & Samuelsson 2012), there is still little research on friendship between young children. The research on friendship has traditionally been based on linguistic analyses of children's verbal utterances (Corsaro 1997; Greve 2007). Thus, children without verbal language skills have not been included in the scope of the investigations conducted in this field (Løkken 2004). Based on the data from video observations and field notes employing

¹ The Norwegian concept *barnehage* was used in this article, since it describes a Norwegian ECEC institution, which may differ from early childhood institutions in other countries.

a phenomenological perspective, this study² investigated children's participations in each other's life-worlds. This participation was regarded as having the potential for, and as such, being the origins of friendships between children in their second year of life (one-year-olds) in a Norwegian *barnehage*. The research question was: How can one-year-old children establish friendship relations through encounters in the everyday setting of a Norwegian *barnehage*? First, we learn about the term *barnehage* in a Norwegian context as an important background for understanding the everyday setting in this institution.

The context of 'barnehage'

Since 2005, the Norwegian *barnehage* has been considered as the first level of the educational system in the country. From 2009, all children from the age of one year have a legal right to Early Childhood Education and Care (ECEC); in Norway, compulsory schooling starts at the age of six. In contrast to Primary School, *barnehage* has no national curriculum, only a national framework plan. The trained personnel in the Norwegian kindergarten are graduates with a Bachelors degree, along with three years of training. There is no requirement for special training concerning young children (under the age of three years). In general, the trained personnel constitute only one-third of the staff, and the other two-thirds are untrained.

The Ministry of Education indicated three goals concerning ECEC in Norway: 1) to ensure equity and high quality in all kindergartens, 2) to strengthen the kindergarten as a learning area, and 3) to ensure that all children can participate in an inclusive community. The latter is based on the United Nations' Convention on the Rights of the Child and is particularly relevant for this study. The convention was implemented in the Kindergarten Act in Norway in 2006. §12 of the convention states that every child has the right to express its views in all matters affecting it, and that the child's views shall be given their due weight. §13 states that every child has a right of expression (UN Convention on the Rights of the Child 1989). In other words, even the youngest have a right to be seen and heard, no matter whether they have mastered the verbal language or not.

The convention on the rights of the child may challenge the more traditional view of the child as immature. Although, there has been a paradigm shift towards a view on the child as a competent and active subject (Sommer 2003), the youngest child's right to participate in the daily life in *barnehage* has been of great concern to many practitioners. Children are viewed differently from culture to culture, or even within the same culture. Previously, children were often seen as incomplete, lacking in status and relatively incompetent, or just seen as members of a culture different from the adult world. A third perspective is to view children as socially competent beings, having different, but not inferior, social competencies from adults (James, Jenks & Prout 1999). Yet another perspective is that, in our society, children are colonised as a group (Cannella & Viruru 2004). Within the dichotomy adult/child, the child is the one at the bottom of the hierarchy. Usually, adults decide what is best for the child from birth. Similarly, within the dichotomy of older child/younger child, the youngest child is the one at the bottom of the hierarchy. This article

² The study was supported by The Research Council of Norway.

discusses the youngest children's opportunities to establish friendships through encounters in the context of *barnehage*. When the children play together or meet each other, there are also possibilities to build friendship relations. Our data consisted of video-observations from one *barnehage*, and thus this study did not take into consideration different models, like mixed age groups, group size, size of the *barnehage*, etc. Considering the context of everyday life as the entire day in *barnehage*, we observed not only free play, but also meal-time, dressing and undressing in the cloakroom, walks outside the *barnehage*, etc. In our opinion, it is interesting to know and learn about the origins of friendships that were expressed in different situations throughout the entire day.

The concept of 'friendship'

Friendship is both a phenomenon and a conceptual construction. One may claim that it is quite problematic for an outsider to observe friendship. This problem, however, may be addressed by the application of life-world phenomenology (Merleau-Ponty 1945). Using Merleau-Ponty's theories, Greve (2007) studied how two-year-old children expressed their friendships in the *barnehage*. According to these findings, every friendship relation is unique, with its own history. Through several encounters in their everyday life, the children gain experience with playful, often humoristic relations with their peers (Healy 2011: 447). There are several different types of friendship between children, in the same way as adults have different relations with different friends. However, because of their young age, the one-year-olds do not have any long history in the *barnehage*, and apparently show no special preferences towards one particular 'friend' as the two-year-olds did (Greve 2007). Thus, it may be appropriate to gain more knowledge about the encounters between the one-year-olds, and discuss whether these interactions might serve as 'bricks' in the construction of future friendship relations.

Corsaro (2009: 310) argued for a wider view of friendship that includes relatives, neighbours and others. He emphasized that friendship is context dependent and that in Western societies researchers focused more on individualistic approaches, omitting other cultural variations. In our study, we investigated how the one-year-olds in a Norwegian *barnehage* established friendship relations through many encounters during their everyday life, and different cultural aspects were not particular in focus. Most of the previous research on friendship has studied children from the age of two-three years or older (Greve 2007). There seems to be an agreement on some special characteristics of friendship: 1) the relation must build upon a mutual desire to be together (Dunn 2004; Broström 2000), 2) it implies freedom of choice; one cannot decide that someone will be a friend (Broström 2000; Greve 2007), 3) friendship implies caring for a particular person, a wish to be close to someone (Broström 2000; Dunn 2004), 4) young children expressed their friendships as a feeling or an experience of a mutual 'we' in their life-worlds (Greve 2007), and 5) there must be an element of duration in the relationship; friendship is not only a short interaction, but something that lasts over a period (Greve 2007). Engdahl (2011) studied the friendship between the two-year-olds in a Swedish pre-school, and found three different ways of creating friendships among toddlers: 1) greeting another child, 2) offering play invitations, and 3) helping another child. Engdahl (2011) suggested that young children establish friendships similarly to the way older children do. This study further revealed how the

one-year-olds expressed common meaning-making in their encounters, and thus may have an experience of a mutual 'we'. This experience appeared to be of special importance for the construction of friendships (Greve 2007). In this respect, the encounters are essential.

The children experienced many encounters with each other during their everyday life in the *barnehage* (Greve 2007). Some of these were unplanned, but many of the encounters between one and two-year-olds happened because the children actively took the initiative towards them. In other words, children sought out some special children with whom they had a common lived history. They may place themselves close to the other child; for example, sit close to each other on the sofa, during circle time or at the table during meals, or they may call for a certain child to come and join them. It was very likely that the children made meaning together in their activities, and thus probably experienced a mutual 'we' (Greve 2007).

However, the encounter itself is not enough to ensure an experience of a mutual 'we'. Through several encounters, children learn different ways of interacting with their peers, such as emotional expressions, intentions and ideas (Degotardi & Pearson 2009). This knowledge supports cultural learning, and different interaction styles appeared to depend on the former experiences with different persons in their social and cultural milieu (Degotardi & Pearson 2009). Hence, the experience of a mutual 'we' is expressed in different ways, depending on who participated in the relation. The children construct a common lived history that makes them aware of how to interact and be together in the world with different peers (Greve 2007). As a result of several such experiences in the many encounters during the entire day in the *barnehage*, the children may establish or 'construct' friendship relations. However, physical encounter alone is not sufficient; there has to be a psychological encounter as well, in a way that makes the children mentally aware of each other. Hence, a child has to take notice of the other person in order to establish a mutual 'we'. In addition, there must be some sort of communication between the two, even though this communication is not necessarily verbal. Østrem (2007) claimed that when adults and children focus on a common third element, there is a potential to create an appreciative and equal relationship. In our opinion, the same potential arises when two children have a common focus on a third element and thus are making meaning together.

Apparently, humour is an important aspect of the relations between the children and is one of the essential dimensions of friendship (Greve 2007). As with friendship, it is not easy to give a distinct definition of humour. The Norwegian researcher Søbstad (1988: 67) gave the definition of humour as the conditions in a situation that make us laugh. Children want to have fun together, in just the same way as friends do. One way of having fun together, which is prominent in the youngest children's culture, is the so called 'group glee' (Løkken 1996) – where a group of children sitting at the table during a meal begin to laugh, knock on the table, and obviously have fun together. The concept of 'group glee' was first used by Sherman (1975: 53), describing the phenomenon as characterized by 'joyful screaming, laughing, and intense physical acts that occurred in simultaneous bursts or spread in a contagious fashion from one child to another'. In our opinion, group glee may occur in any context where a group of children are gathered together.

As we have seen, there are different understandings of the concept of 'friendship'. Some researchers are most interested in the cultural aspects (Corsaro 2009; Løkken 1996), and some

researchers concentrating on friendship relations are concerned about older children from the age of three years. There is a need to gain more knowledge about the youngest children in *barnehage* and how one-year-old children establish friendship relations through encounters in an everyday setting in ECEC.

Theoretical framework

This study is based on life-world phenomenology (van Manen 1990) and the philosophy of Merleau-Ponty (1945, 1967). This philosophy gives an understanding of young children's life-worlds, their lived experiences, and the way the children express themselves through their bodily activity and engagement. According to Merleau-Ponty (1945), all human beings are born into an inter-subjective world, and they are closely related to their surroundings at a pre-reflective level. All the surrounding objects and other people are experienced in totality with immanent meaning. The meaning is perceived immediately and pre-reflective. The child is regarded as a perceiving subject, situated in the world as a body-subject. According to Merleau-Ponty (1945) it is through the lived body that human beings communicate, create meaning, express their intentions, and have abilities to understand other people. In our opinion, the philosophy of Merleau-Ponty can provide even the youngest children with a "voice". He claimed that the child's perceptions are meaningful even if they are not as structured as the adult's perceptions (Merleau-Ponty 1964). Thus, children are regarded as active participants in the life-world with independent lived experiences. This is consistent with a view of children and childhood that has emerged over the last decade. Insights from disciplines like psychology, anthropology, sociology, and pedagogy have led to what Sommer (2003) called a paradigm shift. Previously, children were regarded as vulnerable, so that parents and teachers were expected to foster the children so that their innocent nature should not be destroyed by the problems that constantly surrounded them. In the new paradigm, children are considered to be active subjects from the beginning of life, and not passive objects that can only be influenced and shaped. This shift in the view of the children is in line with the United Nations Declaration of the Right of the Child (United Nations 1989). Childhood is recognized as a period of life with its own value. Nevertheless, there are still challenges regarding the children's possibilities of being heard and noticed.

Palludan (2007) claimed that the spoken word is the dominating form of communication in our society, resulting in an undervaluing of other forms. As a consequence, adults and non-multicultural children overlook children with multicultural backgrounds, who are not able to speak the majority language fluently. Furthermore, Palludan (2007) found this tendency to be relevant in the relationships between younger and older children also. Verbal language is held higher than any other form of communication. However, this study suggested diversity in the ways children communicated with their peers. While the spoken language is the most significant way of communicating in society at large, young children communicate mostly through body language, using all their senses (Greve 2007; Engdahl 2011). In our opinion, it is important to understand how children communicate most efficiently in order to establish friendship relations. Recent research (Johansson 1999; Greve 2007; Alvestad 2010; Engedahl 2011) revealed that small children create meaning and express their intentions through gestures, glances, imitations, as well as through verbal

language and single words. Moreover, play and humour are also seen as effective ways of communication (Løkken 2000; 2004; Bae 2012). Play and humour appear to be important bricks in the construction of friendships (Greve 2007).

Method and methodological considerations

This study is based on videotaped observations of the encounters between one-year-old children (aged from 10 months to 23 months) in a Norwegian *barnehage* during a period of eight months. As many of the encounters occurred spontaneously, we followed one child at a time for about one hour using a handheld camera, capturing all the encounters this particular child was involved in during that time. When reviewing the observations, we noticed that sometimes one of the other children, who was not in focus during the observation, had caught our attention. Thus, it would have been more convenient to use a wide angle lens in order to catch the whole group at the same time. This issue clearly demonstrated the dilemmas arising from the use of video in research. Already, when filming, the researcher was obliged to make choices influencing the study results. These choices included *when* to start and stop filming, *where* to film and *who* should be in focus. It is important to recognize that even the films did not represent more than an excerpt of whatever came into the video frame from children's everyday life.

There were altogether 10 children in the group: four girls and six boys. The children were aged from 10–36 months; six of the children were under the age of 24 months. There were four adults working in this group – only one of them had formal teacher training. However, we decided to call all the adults in the *barnehage* 'teacher' because, in this context, it was not important whether the person had a formal education or not. In the child's perspective, all the adults were equal in this respect.

Two of us in the project made the observations; sometimes we were together in the *barnehage*. At other times, we went there one by one. As we wanted to investigate the children's encounters in an everyday setting, we observed the children in all sorts of activities throughout the day in the *barnehage*: free play, meals, dressing and undressing, walks outside the *barnehage*, etc. In addition to video-observations, we also made field notes. All together, we had approximately 25 hours of video recordings. We viewed the video observations many times, sometimes individually, sometimes together, focusing on the encounters between the children and asking: What was going on? Who was participating in the encounters? Who took the initiative? How was the initiative answered by the other child? Could we notice any expression of a mutual desire to be together? Did we observe any expression of a mutual 'we' in the encounters? Some parts of the video observation contained sequences with only one child. These parts were not included in our analyses. As transcription was very time consuming, we decided not to transcribe all the data, but rather go through the films several times and select a sample of the episodes that were then transcribed and further analyzed. The criteria for this sampling were that we saw examples of encounters where the children expressed an experience of a mutual 'we' in various ways. It could be either by eye contact, laughing together, imitating each other, or as Corsaro (2009) would have said: interpretive reproduction. Sometimes, the children even used the term 'we'. The advantage of choosing such an approach was that we could spend more time going in depth into some sequences. The disadvantage was the risk of missing

important events or correlations and contexts because parts of the film were not transcribed. However, in our opinion, since we viewed the entire video observations many times, we were convinced that we had managed to capture the most essential sequences. Our selection criteria were that the children expressed some kind of mutual 'we' as explained above. In our analyses, we aimed to interpret the children's bodily interactions in their encounters. Johansson and Emilson (2010) problematized whether researchers can interpret children's bodily expressions and whether it is possible for an adult researcher to grasp a child's perspective. According to Merleau-Ponty (1945), it is not possible to go under the skin of another person; we can only take part in each other's life-worlds as body subjects in the encounters. We can never be completely sure of our interpretations being correct, and as researchers it is our responsibility to scrutinize and critically discuss the results. There was also a question of ethics in the research. In research involving young children it is particularly important to be aware of the ethical side. In addition to obtaining formal consent from parents and staff, as well as registering the study with the Data Protection Official of Research, researchers must constantly be aware of whether their presence is perceived by the small children as interfering in their everyday life. On some occasions, when the children were upset or angry, or showed signs of not wanting to be observed, we decided to turn off the camera. The same ethical responsibility applied to the analysis of the data. It was important to be humble about the possibility of ascribing to the informants other intentions than those which they were experiencing. In our analyses, we underlined that our interpretations were one of several possible ways of observing the children and understanding what was going on between them. In each sequence, we asked ourselves: What was going on here? Was there any expression of a possible mutual 'we' between the children? Did the children participate in each others life-worlds, and how was this expressed?

Results

Although the one-year-olds in our study did not seem to have constructed particular friendship relations, they expressed experiences of a mutual 'we' on various occasions, and showed interest in their peers and in making meaning together. The analyses of our data consistently revealed that there were five particular strategies for meaning-making in the one-year-olds' encounters: *body contact*, *group glee*, *vocalizations*, *humour*, and *joining in*. These strategies represented different ways of participation in each other's life-worlds. The first four strategies were mostly between children of the same age (one-year-olds), while the last strategy, *joining in*, mostly appeared when the youngest children followed some of the two-year-olds. However, we emphasized that these four strategies were only examples of what seemed to be most important in the everyday life of these particular children. There were other strategies as well, and in other groups of children, there might still be others. All the examples showed different ways of communication and meaning-making without using verbal language. Here, we will first present the examples from all the five strategies and then discuss how these encounters may have contributed to establish friendship relations.

Body contact

Human beings are closely related to their surroundings. According to Merleau-Ponty (1945), children perceive and express themselves through their bodily activity and engagement. Humans are situated in the world on a perceptual, bodily level that comes prior to conscious reflection. This is particularly relevant for the youngest children without (or with only little) verbal language. Humans are inter-subjective from birth, and children, as well as adults create meaning, express their opinions, and understand others by bodily actions like facial expressions, gestures, body postures, emotional expressions, and sounds (Johansson 2008). The following example shows how children may communicate and make meaning without verbal language. At the time of making the video, the children were outside in the playground. Sander (17 months) and Nora (19 months) were on their way to the cloakroom together with a teacher.

The teacher helps Sander and Nora to the cloakroom. In the cloakroom, the other children are undressing. Sander turns to Nora and holds on to her arms. He drags her towards himself and gives her a hug. Nora withdraws herself a bit. They look at each other and smile before they embrace each other again. They look at each other and laugh and repeat this several times. Nora steps backwards, squeals and stamps her feet while looking at Sander. Then she turns to a teacher who helps her undress. The whole sequence takes approximately 30 seconds. The teacher does not interfere in the contact between the two children, but makes a comment about it when undressing Sander afterwards ('Did you give Nora a hug?').

During these 30 seconds, Sander and Nora were very much focused on each other with their bodies, gaze, and voices. We understood this attitude as an expression of a mutual 'we' between the two children: they interacted in an inter-subjective, pre-reflective way (Merleau-Ponty 1945). The feeling of joy appeared to bubble in Nora, and she expressed this feeling by stamping her feet and squealing while looking at Sander. However, when the sequence was finished, the two children did not pay attention to each other anymore. After the sequence, the teacher helped the children to undress, and they went separately to the living room. But even though this sequence was rather short, and the children went away separately afterwards, we considered this short moment as a possible 'brick' in the building up of a future friendship. The comment from the teacher may have strengthened the experience of a meaning-making activity, confirming what was going on between the two children. The actual meanings in this encounter could be many: showing emotion and care towards each other, imitating the behaviour of adults or older children, or simply experimenting with their bodies: how close is it possible to go towards another person, how does it feel to touch cheek-to-cheek? In our opinion, it was not necessary to understand the meaning of the interaction to know that both the children expressed a shared understanding of the situation themselves.

Group glee

This example somewhat resembled Løkkens (1996) notion of 'group glee' where children gathered around the table at meal time. In this example, the children were about to get seated at the table and the teachers helped them. Some of the children were looking at a garbage truck outside the window.

Eskild (12 months) starts to smack his hands on the table, making a sound: smack, smack, smack. He repeats this once again, a little bit harder. Augustin (24 months) looks at Eskild. They have eye contact, and after a while Augustin starts to smack his hands on the table, too, followed by Ella (18 months) and Tiril (18 months). They look at each other and smile.

It was Eskild, followed by Augustin, Ella and Tiril, who started the drumming orchestra. They looked at and imitated each other and seemed to agree and share something beyond physical presence. The teachers paid no attention at all to these four children, but Eskild's activities appeared to be significant for his peers, and they were all involved in a mutual activity, making meaning together. Although, there was no 'joyful screaming and laughing' (Sherman 1975), there was a joyful atmosphere between the children; they were smiling at each other. Their smacking was intense and was spread in a contagious fashion from one child to another. Thus, it was likely that the children experienced a mutual 'we' in this situation. However, the communication itself was not a direct expression of friendship. The communication between the children was only important for the friendship to be established and developed further. Previous research (Greve 2007) showed that children *together* develop their friendship relations over a period of time by being-in-the-world together, and thus, establishing shared meaning and experiences of a mutual 'we'. Group glee may be one such experience of sharing meaning.

Group glee could also appear in other settings, as in this example during a ride in a carriage: three one-year-olds were sitting together in a carriage. They were waiting for one of the teachers, who had gone to a store to buy some fruit. One of the teachers was waiting with them. In the beginning, the children seemed to be bored.

The teacher moves a fourth child into the carriage. The three other children, Lise (19 months), Nora (17 months) and Ulrik (15 months), look at the newcomer and point at him. Even though, they do not smile at him, they don't protest against his arrival and seem to accept that he will sit with them. The newcomer, Gunnar (13 months), starts to stamp with one foot. The other children answer this 'invitation' – and a real 'stamping-concert' begins in the wagon. The children alternate between stamping, waiting for the other to stamp, and so on. They look down at their feet, but also look at each other, smiling. Lise bends forward and touches her feet, a little bit later Gunnar follows her, bending down to his feet. After approximately 40 seconds, the teacher suggests that they should sing, and the children stop stamping.

As mentioned above, Sherman (1975) described group glee as characterized by joyful screaming, laughing, and intense physical acts. Although, there was no prominent joyful screaming or laughing in this sequence, we observed that there was a good atmosphere, and the physical stamping was spread in a contagious fashion from one child to another, which was characterized as group glee (Sherman 1975). Similar to the example of the meal, this situation of mutual meaning-making, however short the duration was, could have contributed to an experience of mutual 'we', and thus be regarded as a beginning of possible friendship relations.

All three examples of different ways of interaction among the youngest children have something in common: the children did not use verbal language, but managed to communicate by using their bodies. Furthermore, even if the teachers did not notice or comment on what was going on between the children in the last two examples, the children's interactions

appeared to be significant to their peers. Whether it was body contact in the cloakroom, group glee at the table or in the wagon, the children seemed to have shared understanding and experiences in their encounters. It was not possible for an outsider to assess whether the relations could be friendship relations or not. In our opinion, however, these encounters, where the children possibly have some common experiences, may contribute to establishing friendship relations if the children had the opportunities to further experiences of the same kind.

Vocalizations

Furthermore, in two of the situations, we observed how children used their voices and imitation as a form of communication. Even though they lacked words, they were able to communicate with sound:

'Hey, hey!' Augustin (24 months) says loudly, now standing on his chair. 'Hey, hey!' Ella (18 months) says quite loudly and points at the window. Eskild (12 months) also points at the window and says, 'Wow!' One of the adults walks over to the oldest children (three-year-olds). 'Now we are waiting for you to sit down.' One of the children responds: 'Yes, a garbage truck.' All the children are now facing the window.

Here is another example of how the youngest children use their voices to communicate with each other. In this little observation, we met Ella (18 months) in a peer group. Ella and the rest of the children were out on a stroll on their way to the store. The children were seated in a stroller that can carry four children; they were seated two by two facing each other.

Tiril (18 months) says: 'Eeh!' Ella says: 'Eeh!' Seated opposite each other, they start by looking at each other, and end with a smile.

All the observations showed that body language was particularly important in the communication among young children. In the last two observations, we found that children also used their voice as a tool, both to achieve attention and to acknowledge each other. Even though, they had not mastered a verbal language, they used their voices both among their peers, and in more aged divided groups. In both episodes, we observed that intentional use of their voices, together with body language, led to meaning-making – a distinct form of communication. The observation showed that children operate in a situation where they acknowledge each other through their bodies (Christiansen 2008). In our opinion, these small encounters may leave traces with the children that motivate them to make contact in future situations. These brief moments, where the children are communicating, may be the start of their unique story – laying the foundation for friendships (Greve 2007). Next, we will give an example of humour in the encounters.

Humour

Humour and joy are central dimensions in children's inter-subjectivity and establishment of friendship relations (Greve 2007). Løkken (2004) pointed out that laughter may express small children's intentions to have fun. Through laughter, the children express 'We are having fun'. In our data, most of the examples of humour between the youngest children were of very short duration. One example was when Lise (17 months) and Nora (15 months) were eating together. Nora was drinking water and started to cough,

Lise imitated her coughing while drinking herself. They looked at each other for a second and laughed. Then it was all over, and they continued to eat.

Sometimes it may take some time to establish common meaning and humorous situations.

Nora (15 months) and Lise (17 months) are seated next to each other during the meal. Lise initiates a playful interaction where she offers a piece of bread to Nora. Once Nora catches hold of the offered piece of bread, Lise withdraws the bread. This activity goes on for a long time. Then, towards the end of the meal, Lise pushes her cup towards Nora. Nora looks at Lise, knocking her own cup on the table. Then she pushes Lise's cup back. At the same time, Lise withdraws the cup, saying 'Mine'. The teacher confirms that it is hers. Nora drinks, they look at each other. Then they both eat. Lise repeats: pushes the cup towards Nora, but it seems as if Nora at first has a different understanding of the situation. Suddenly, Nora catches the cup, Lise withdraws it quickly, looks at Nora and smiles. Then Lise repeats once again, Nora catches the cup, Lise withdraws it quickly. They are looking at each other, smiling. Then they both drink, still looking at each other.

Apparently, the teacher interpreted the children's activities in her own way and gave another meaning to the situation. If she commented on what they were doing, it was mostly a confirmation of to whom the cup or piece of bread belonged. However, it did not seem to matter for the two girls. Their interaction established common meaning in their activity. Both children appeared to agree that when Lise was offering Nora a piece of bread or her cup, it was just for fun. These short glimpses of humour outside the sight of the teacher might be important 'bricks' in the construction of a friendship. For a few seconds, the children may experience a mutual 'we', and thus, strengthen the relation as if they said, 'We do understand each other, and we have something in common'. The fact that the teacher interpreted the actions differently strengthened the feeling of only 'we'. On the other hand, if the teacher had commented on or joined the humoristic play between the girls, this might have confirmed their experiences of joy and having fun together. The children's intentions of having fun *together* as important for friendship relations were supported by other studies about friendship (Dunn 2004; Greve 2007; Løkken 2004).

The last example is also about being together, namely joining other children's activity.

Joining other children's activity

Corsaro (1997) emphasized that gaining access to play groups, maintaining interaction, and making friends were some of the most challenging tasks for toddlers and small children. Children seem to protect their ongoing play by denying access to others. Corsaro (1997) claimed that this is not due to any selfishness or unsocial behavior. On the contrary, the children want to defend their ongoing play with their playmates – 'children *want to keep sharing what they are already sharing* and see others as a threat to the community they have established' (Corsaro 1997, p. 124). According to Corsaro, one of the best strategies for children to gain access to play groups is to observe what is going on, and then just try to join in where it is possible. This seems to be the strategy of Gunnar, as described in the next example.

Gunnar (16 months) has been walking around in the room by himself for some time. He tried to climb a cupboard, and played with some dolls. On one occasion, it seemed as if he was saying ‘ready – go!’ to himself – although he could not pronounce the words verbally. He nodded his head and suddenly started to run. Since, no one took notice of him, he discontinued.

All of a sudden, some of the two-year-old boys entered the room, and started to run around in a circle. Gunnar releases immediately what he has in his hands and starts running after the others. He doesn't run as fast as the older boys, but participates according to his capabilities. Sometimes, the two-year-olds take hold of Gunnar when passing by, and the teacher tells them to take care. In two occasions, Gunnar sits down for some seconds, before starting to run again. Maybe, he needed to catch his breath or just have a little break.

This example can be interpreted in different ways. Although, the atmosphere seemed joyful and the children had fun together, we might question if there was any experience of mutual ‘we’ in the situation. Gunnar started running together with the other boys on his own initiative. He was neither invited, nor excluded from the activity. One interpretation might be that the older boys treated Gunnar as a sort of ‘mascot’, taking hold of him when passing by. Another interpretation might be that the older boys were ‘teaching’ Gunnar how to run really fast around in a circle. A third interpretation might be that all the children experienced some sort of fellowship while running together and that it was accepted that everyone participated according to their abilities. Whatever the interpretations might be, it seemed to be obvious that the children expressed a shared understanding of the situation. Besides, this experience might be a ‘brick’ in the construction of possible friendship relations.

The above examples showed different encounters between one-year-old children in a Norwegian *barnehage*. We will now discuss how these encounters may contribute to establish friendship relations between the children.

Discussion

Early childhood settings, like the Norwegian *barnehage*, provided various opportunities for the establishment of friendships, even among the youngest children. Previous research (Greve 2007) revealed that two-year-olds actively took the initiative in the encounters; they sought some special children with whom they wanted to play. However, when it came to the one-year-olds, it seemed that their encounters were more occasional. The one-year-olds wandered around the room playing with random items, and sometimes stopped in front of another child before they wandered on, like Sander and Nora in the example from the cloakroom. The children related to their surroundings at a pre-reflexive level (Merleau-Ponty 1945). They had lived experiences of being-in-the-world *together* (Greve 2007). Our observations showed no evidence that the children had any particular preferences with regard to toys or playmates. Even though, the one-year-olds in this study did not show any preference towards one particular child, the study found many examples in which the one-year-olds seemed to notice each other and experience a mutual ‘we’ in short encounters as shown in the above examples. In accordance with Merleau-Ponty’s (1945) theories, the children communicated through their bodies; they expressed their intentions and participated in each other’s life-worlds.

In order to be defined as a friendship relation, the following criteria were mentioned: a mutual desire to be together, freedom of choice, a wish to be close to someone, experience of a mutual 'we', and finally, the relation lasts over a period, not just as a short interaction. Only two of the examples were from situations where the children could choose their interaction partners: Nora and Sander in the cloakroom, and Gunnar and the older boys running around in the playroom. From our observations, it was not possible to find any preferences among the children. It could just as well be incidental as it could be by preference that Nora and Sander interact with each other and that Gunnar chooses to run with the older children. But their experience of participation in each other's life worlds may nevertheless contribute to establishing future friendship relations. The other examples are from situations where the teachers have decided where and with whom the children should be: during mealtime or in the carriage. Nevertheless, the children express joy and interest in being together, even if they do not decide on their interaction partners. In all the examples we find expressions of experiences of a mutual 'we' in the interaction, but the relations do not last over a longer period. This means that it could be questioned whether it is appropriate to talk about friendship with regard to the one year olds. But the encounters, although they are of short duration, could be regarded as 'bricks' in the construction of future friendship relations (Broström 2000; Dunn 2004; Greve 2007). Thus, it is interesting to look further into how these encounters may contribute to meaning-making and experiences of a mutual 'we' between the children.

Our study may complement the findings of Engdahl (2011) by showing other ways the youngest children can build friendship relations in addition to greeting another child, offering play invitations, and helping each other. Our study finds that the youngest children are making meaning together through humorous playful interactions (Bae 2012), and that these interactions can take place both during free play, and also in situations controlled by the teachers, such as during mealtime and when sitting together in a carriage. Thus the study supports Gunvor Løkkens's (1996) assumptions about group glee at meal time, and elaborates this by finding similar group glee sequences while the children sit in the carriage on a trip. The results also support previous research on greetings between children on arrival at the kindergarten (Løkken 2000; Engedahl 2011) and suggest further that such greetings may even take place in the middle of the day, as with the example of Nora and Sander hugging each other in the cloak room.

Even if it might be difficult for researchers as well as teachers to understand exactly the meaning of each interaction and to grasp what "the third element" (Østrem 2007) in the interaction could be, we think that from a phenomenological point of view, it is possible to understand that the children experience a mutual 'we' in their encounters, and that these experiences are crucial for the construction of possible friendship relations. In our opinion, the pedagogical implications of these findings are that teachers should look for such encounters between children in everyday life in order to be able to support the construction of friendship relations in the *barnehage*.

Acknowledgments

This study was supported by The Research Council of Norway. Many thanks go to the children and teachers who generously allowed us to take part in their everyday lives. Without their positive attitude the study could not have been conducted.. Moreover

we would like to thank senior lecturer Anette Emilson and Professor Eva Johansson, and the anonymous referees for their valuable response to earlier versions of the text.

References

- Alvestad T. (2010), *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (PhD theses). Göteborg studies in educational sciences 294. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bae B. (2012), Kraften i lekende samspill. Potensial for medvirkning og ytringsfrihet. In: B. Bae (ed.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bjørnstad E. & Samuelsson I.P. (eds.), (2012), *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Cannella G. S. (1997), *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York, Peter Lang.
- Cannella G. S. & Viruru R. (eds.) (2004), *Childhood and postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. New York and London, Routledge Falmer.
- Christiansen U. S. (2008), *Se! Jeg setter spor. Om nærvær i pedagogikk*. Oslo, Pedagogisk Forum.
- Corsaro W. (1997), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge.
- Corsaro W. (2009), Peer Culture. In: J. Qvortrup, W. Corsaro & M-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Degotardi S. & Pearson E. (2009), *Relationship Theory in the Nursery: Attachment and beyond*. "Contemporary Issues in Early Childhood", 10(2).
- Engdahl I. (2011), *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. (PhD-theses). Stockholm, Stockholm University.
- Greve A. (2007), *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (PhD-thesis). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for spesialpedagogikk. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Healy M. (2011), *Should we take the friendships of children seriously?* „Journal of Moral Education”, 40(4).
- Howes C. (1996), The earliest friendships. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- James A., Jenks C. & Prout A. (1999), *Den teoretiske barndom*. [The theoretical childhood] (Translation: Søgaard) København: GyldendalskeBoghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Johansson E. (1999), *Etik i små barns värld: om värdenoch normer bland de yngstabarnen i förskolan*. (PhD-theses). Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson E. & Emilson A. (2010), Toddlers' life in Swedish Preschool. "International Journal of Early Childhood", 42.
- Løkken G. (1996), *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. [When small children meet] Oslo, Cappelen Akademisk.
- Løkken G. (2000), *Toddler peer culture: The social style of one and two-year-old body-subjects in everyday interaction*. (Ph.d theses) Trondheim: Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi.
- Løkken G. (2004), *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. [Toddlerculture. About one- and two-year-olds' social activities in the kindergarten] Oslo, J. W. Cappelen Forlaga.s.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (1967), *Les relations avec autrui chez l'enfant*. Paris, Sorbonne.

- Palludan C. (2007), *Børnehavengør en forskel*. (2.ed). [Kindergarten makes a difference]. Copenhagen, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sherman L. W. (1975), *An Ecological Study of Glee in Small Groups of Preschool Children*. „Child Development”, 46 (1).
- UN Convention on the rights of the child, 1989.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2006/Barnekonvensjonen-engelsk.html?id=601078 (Accessed 30 October 2011).
- van Manen M. (1990), *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario, The Althouse press.
- Østrem S. (2007), *Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse*. „Nordisk Pedagogik”, 27(3).

Anna Mikler-Chwastek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
amchwastek@wp.pl

Dwulatki w przedszkolu

Summary

Two year olds in preschool

The changes in the educational system in Poland are increasingly being taken into kindergartens for two year old children, as well as the preschool nurseries that have been established. Unfortunately, many preschool teachers have no experience in running such groups. Many of them do not know the specific development of two year olds, their needs and abilities. Therefore, I present tables containing information about the level of development of two year old children concerning education in selected areas.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, rozwój dziecka, żłobki

Keywords: pre-school education, child development, areas of education.

Od kilku lat na rynku edukacyjnym obserwowane są pewne zmiany. Z roku na rok przedszkola cieszą się zainteresowaniem większej grupy rodziców, którzy chcą umieszczać w nich coraz młodsze dzieci. Choć zgodnie z ustawą o systemie oświaty¹ wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci od 3. do 6. roku życia², jednak coraz więcej placówek wychodzi naprzeciw oczekiwaniom opiekunów i decyduje się na organizację grup dla młodszych dzieci, tzw. *grup żłobkowych*. Te zmiany, choć następują powoli, są także spowodowane reformami w systemie edukacyjnym. Wszystkie sześciolatki rozpoczną od 2014 r. obowiązkową naukę w szkołach podstawowych, zatem ta grupa dzieci nie będzie już uczęszczać do przedszkoli. By uniknąć konieczności likwidacji grup, a co za tym idzie zwalniania wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, tworzone są grupy dla dwulatek.

Skoro przedszkolne *grupy żłobkowe* stają się zatem coraz bardziej popularne, warto przyjrzeć się bliżej dwulatkom – przedszkolakom. Okazuje się bowiem, że ich potrzeby są nieco inne niż ich o rok starszych kolegów, a poziom rozwoju psychoruchowego także pozostaje na niższym poziomie tych dzieci, z którymi do tej pory mieli do czynienia nauczyciele wychowania przedszkolnego.

Dwulatki zgodnie z ustaleniami psychologii rozwojowej to dzieci w wieku poniewmowlęcym, a zatem przedprzedszkolnym (por. Żebrowska 1976: 186). Już ta informacja

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991r. z późniejszymi zmianami, rozdział 2, art. 14.1.

² Jedynie w szczególnie uzasadnionych przypadkach dyrektor może przyjąć dziecko dwuipółletnie, zgodnie z art. 14.1b. Ustawy

sugeruje, że potrzeby dwulatków są inne niż starszych przedszkolaków. Zatem nauczyciel podejmujący się trudu pracy z tak małymi dziećmi powinien posiadać wiedzę z zakresu specyfiki ich rozwoju.

By ułatwić nauczycielowi pracę z grupą dzieci dwuletnich, opracowałam table, w których zawarte są kompetencje dzieci w wybranych obszarach edukacyjnych³. Informacje zawarte w tabelach pochodzą nie tylko z prowadzonych przeze mnie obserwacji, ale przede wszystkim z fachowej literatury dotyczącej rozwoju małych dzieci (por. Mikler-Chwastek 2012: 20-23; Mikler-Chwastek 2012a: 36-37). Jednak w praktyce może okazać się, że niektóre dzieci będą osiągały gorsze wyniki, chociaż ich rozwój nie jest zaburzony. Nieraz poważne dysproporcje są związane z liczbą zgromadzonych przez dziecko doświadczeń, modelem wychowawczym preferowanym przez rodziców (niektórzy z nich nie pozwalają dzieciom choćby na samodzielność w zakresie samoobsługi), a także wiekiem dziecka (dzieci urodzone w styczniu są przecież znacznie starsze niż ich koledzy urodzeni w grudniu). Będą i takie dzieci, których rozwój jest przyspieszony i będą osiągały wyniki dużo lepsze niż ich rówieśnicy.

Obszar społeczno-moralny, rodzinny i obywatelski

Mając na uwadze obszar społeczno-emocjonalny, rodzinny i obywatelski zwracamy głównie uwagę na to, w jaki sposób małe dzieci wyrażają emocje i jakie są ich relacje z dorosłymi i dziećmi. Okazuje się jednak, że już dwulatki mają pewne kompetencje w tym obszarze. Znają swoje imię, rozpoznają swoich bliskich, orientują się całkiem dobrze w najbliższym otoczeniu.

Tabela 1. Obszar społeczno-moralny, rodzinny i obywatelski

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
a) reakcje emocjonalne	<ul style="list-style-type: none"> • Mocno związane z rodzicami (lubi się przytulać, rozstania sprawiają mu przykrość, przywiera do rodzica całym ciałem, niektóre dwulatki w sytuacji stresowej poszukują jeszcze piersi matki). • Zna zwroty grzecznościowe (trzeba mu przypominać o ich używaniu). • Lubi fantazjować (np. udaje, że inaczej się nazywa, przebiera się). • Potrafi bawić się w opiekę nad lalką/misiem (zwykle przenosi na zabawkę emocje podpatrzone u swoich rodziców). • Labilne emocjonalnie – łatwo przechodzi ze śmiechu do płaczu.

³ Opisując zjawiska zachodzące w wieku poniemowlęcym posłużyłam się następującymi pozycjami: D. Bouvet, *Mowa dziecka*. Warszawa 1996, WSiP; T. B. Brazelton, *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia: punkty zwrotne*. Warszawa 1992, Wydawnictwo Amber; A. Czapiga (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Toruń 2004, Wydawnictwo Adam Marszałek; F. Ilg, L. Ames, S. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*. Warszawa 2000, WSiP; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa 1985, WSiP; H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Warszawa 2006, PWN.

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
b) reakcje na zachowania innych ludzi	<ul style="list-style-type: none"> • Szybko się złości. • Cieszy się, gdy widzi kogoś, kogo lubi. • Potrafi przytulić kogoś, kogo lubi lub ulubioną zabawkę. • Wyraża niezadowolenie, jeśli nie potrafi czegoś wykonać lub coś się nie udaje. • Nieufne wobec obcych (wstydzi się, ukrywa się za rodzicem, może płakać). • Często boi się obcych, reaguje płaczem lub odwraca głowę. • Lubi być przytulane przez bliskich. • Obserwuje inne dzieci. • Zaczepia rówieśników. • Lubi towarzystwo dzieci, ale nie bawi się z nimi.
c) poznawanie siebie i innych	<ul style="list-style-type: none"> • Lubi obserwować swoje odbicie w lustrze. • Lubi dotykać twarzy i ciała bliskich osób. • Rozróżnia obcych od bliskich (rodziny).

Obszar sprawności fizycznej, bezpieczeństwa i higieny

Dwulatki to dzieci o sporych kompetencjach ruchowych, zarówno jeśli chodzi o motorykę dużą, jak i małą. Sprawnie poruszają się chodząc, biegają, wspinają się, chodzą po schodach. Oczywiście sprawność i precyzja ruchów są związane nie tylko z przebiegiem rozwoju, ale również zależą od tego, na co pozwolą dziecku rodzice. Niestety nie wszyscy rozumieją, że sprawność ruchową także należy trenować. Do tego coraz częściej zdarzająca się otyłość i bierny styl życia powodują, że niektóre dwu-, trzylatki mają spore problemy ze zgrabnym poruszaniem się. Wszędobylskie i zainteresowane światem dwulatki mogą stanowić realne zagrożenie dla siebie i innych. Zatem już tak małe dzieci należy wdrażać w przestrzeganie zasad bezpieczeństwa, gdyż ich kompetencje intelektualne na to pozwalają.

Tabela 2. Obszar sprawności fizycznej, bezpieczeństwa i higieny

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
a) sprawność ruchowa motoryka duża	<ul style="list-style-type: none"> • Chód jest głównym sposobem przemieszczania się. • Sprawnie porusza się wchodząc i schodząc po schodach, potrafi korzystać z poręczy (stawia nogę na stopniu, a następnie dostawia drugą). • Potrafi szybko biegać, ale na krótkie dystanse. • Potrafi podskakiwać. • Lubi się wspinąć, np. na parapety lub meble (potrafi podstawić sobie mały stołeczek, by osiągnąć cel). • Małeje liczba zbędnych ruchów (nieekonomicznych).

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
motoryka mała	<ul style="list-style-type: none"> • Wzrasta precyzja ruchów wykonywanych palcami (rozgniata plastelinę, chwyta kanapki palcami, wyciąga małe przedmioty, które gdzieś utknęły). • Dostosowuje ruchy dłoni do kształtu, wielkości i przeznaczenia przedmiotów. • Buduje wieżę z 8-10 klocków (lub większe). • Potrafi posługiwać się przedmiotami codziennego użytku (choć niektórymi jeszcze niezdarnie), np. miesza łyżeczką w kubku, spuszcza wodę w toalecie, podsuwa małe krzesło do stołu.
b) bezpieczeństwo	<ul style="list-style-type: none"> • Wie, że nie wolno dotykać niebezpiecznych przedmiotów, np. kontaktów i kuchenki. • Reaguje przerwaniem czynności na usłyszany zakaz.

Obszar samodzielności

Drugi i trzeci rok życia to gwałtowna eksplozja samodzielności *sensu stricte*. Dziecko zaczyna specjalizować się w samodzielnym ubieraniu i rozbieraniu, korzystaniu z toalety, myciu, jedzeniu, wykonywaniu poleceń (pod warunkiem, że dorosły mu na to pozwoli). Czyni to początkowo nieporadnie, lecz z ogromną dozą samozaparcia i uporu. Uczy się głównie przez naśladowictwo, podpatrując dorosłych i starsze dzieci⁴. W zdobycie kolejnych umiejętności z zakresu samodzielności wkłada wiele wysiłku i nie szczędzi na to czasu⁵.

Tabela 3. Obszar samodzielności życiowej

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
a) czynności samoobsługowe	<ul style="list-style-type: none"> • Spożywanie posiłków: <ul style="list-style-type: none"> – potrafi samodzielnie jeść niektóre potrawy, np. pokrojone kanapki lub owoce; – potrafi jeść łyżką, chociaż zalewa się; – potrafi nabić potrawę na widelec i unieść do ust; – potrafi samodzielnie pić z kubka trzymając oburącz lub za uchwyt (czasem rozlewa, chcąc napić się szybko).

⁴ Często zdarza się, że dziecko przerywa zabawę, bo ktoś z domowników zajął się właśnie jedną w wymienionych czynności, tylko po to, by go podpatrywać i naśladować. Robi to wykorzystując niejako nadarzającą się okazję, a nie dlatego, że jego sytuacja życiowa je do tego zmusiła.

⁵ Obserwując dzieci w wieku poniemowlęcym można zauważyć, jak bardzo angażują się w zdobywanie nowych kompetencji na przykład wtedy, gdy dziesiątki razy dziennie próbują zdejmować i wkładać buty, owijać się szalem czy zmieniać czapki. Duża liczba powtórzeń spowoduje, że nabędą wprawy.

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
b) samodzielność w kontaktach społecznych	<ul style="list-style-type: none"> • Dbałość o higienę jamy ustnej i ciała: <ul style="list-style-type: none"> – potrafi myć zęby, chociaż nie zna odpowiednich technik (wykonuje tę czynność niestarannie, ale wie, jakie przybory są potrzebne i że tę czynność wykonuje się w łazience); – potrafi namydlić ręce (ale dokładne spłukanie sprawia kłopot); – potrafi wytrzeć ręce w ręcznik (niedbale); – próbuje namydlić ciało będąc w wannie (nieporadnie, ale wie, o co chodzi); – pozwala na obcięcie paznokci (zwłaszcza wtedy, gdy dorośli czynią to regularnie, bez przemocy); – potrafi dmuchać w chustkę, jeśli dorosły przystawi ją do nosa dziecka. • Ubieranie się i rozbieranie: <ul style="list-style-type: none"> – potrafi samodzielnie zdjąć niektóre elementy odzieży (zwłaszcza spodnie, rozpiętą kurtkę, czapkę); – z niewielką pomocą zdejmuje trudniejsze elementy odzieży (współpracuje); – potrafi założyć i zdjąć buty bez zapięć (często niepoprawnie); – współpracuje podczas ubierania i rozbierania. • Potrzeby fizjologiczne: <ul style="list-style-type: none"> – potrafi zgłaszać potrzeby fizjologiczne (choć nie czyni tego regularnie); – wie, co trzeba zdjąć, będąc w toalecie (wymaga pomocy); – potrafi skorzystać z nocnika; – wie, że trzeba się ubrać (wymaga pomocy). • Wykonuje proste polecenia. • Naśladuje zachowanie dorosłych.

W pierwszej chwili wydawać się może, że dwulatek jest stanowczo za mały, by wykonać wszystkie te czynności. Okazuje się jednak, że dzieci są zdolniejsze, niż nam się wydaje i jeśli tylko rodzice dbali o rozwój samoobsługowych kompetencji (pozwalając się naśladować, łagodnie kierując dziecko na określoną czynność, przypominając o regularnym wykonywaniu pewnych czynności, wprowadzając samoobsługę w nawyk, itp.), dwulatki z powodzeniem osiągają wymienione w tabeli zdolności. Zdarzają się oczywiście i takie dzieci, które mimo kompetencji ruchowych, manualnych i intelektualnych nie są samodzielne, a wręcz bezradne. W ich przypadku pójscie do przedszkola i stworzenie możliwości samodzielnego wykonania podstawowych czynności spowoduje szybki przyrost kompetencji.

Obszar czynności poznawczych

Zgodnie z teorią J. Piageta (szczegółowy opis stadiów rozwoju podaje Piaget 1966; por. Wadsworth 1998: 30-31) dwulatki są na etapie myślenia sensoryczno-motorycznego (zmysłowo-ruchowego). Co za tym idzie, myślenie, rozumowanie jest ściśle związane z działaniem praktycznym i gromadzeniem przez to doświadczeń. Można zatem mówić o swego rodzaju *myśleniu w działaniu* (por. Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1985: 154). Zatem skoro myślenie wywodzi się z działań ruchowych, tak ważne jest organizowanie procesu uczenia się małych dzieci w taki sposób, by zgromadziły jak najwięcej doświadczeń poprzez praktyczną działalność.

Tabela 4. Obszar czynności poznawczych

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
rozwój poznawczy	<ul style="list-style-type: none"> • Zna kilka liczebników (w zabawie liczy, podając kilka znanych liczebników). • Zna nazwy przedmiotów codziennego użytku, popularnych zwierząt, pokarmów i napojów. • Zna imiona najbliższych (mamy, taty, rodzeństwa, najbliższych, z którymi ma kontakt). • Rozpoznaje najbliższych, podając nazwy koligacji rodzinnych (babcia, ciocia, dziadek, wujek). • Zaczyna uczyć się piosenek i wierszyków (powtarza fragmenty, które najlepiej zapamiętało, lubi tańczyć, podryguje, gdy słyszy ulubioną piosenkę). • Bazgrze kredką po papierze (trwa to krótko, na kartce pojawia się kilka zawijasów i bazgrot). • Interesuje się książkami (przeogląda strony, potrafi je odwrócić nie niszcząc, pokazuje obrazki pytając <i>co to?</i>). • Gra na instrumentach perkusyjnych (stuka pałeczką w bębenek, potrafi wydobyć dźwięk z grzechotek i kołatek oraz tambury, dmucha we flet lub harmonijkę). • Buduje wieże z kilku klocków (ok. 8). • Potrafi bawić się piłką (kopie w kierunku drugiej osoby, rzuca, łapie – często nieporadnie i niedokładnie, ale wie, o co chodzi w takiej zabawie). • Rozpoznaje popularne przedmioty na obrazkach (nawet jeśli jeszcze dobrze nie mówi, potrafi wskazać właściwy obrazek).

Wymienione wyżej kompetencje dziecko może z powodzeniem osiągnąć pod warunkiem prawidłowego przebiegu rozwoju, ale także wtedy, gdy rodzice i opiekunowie poświęcają mu czas i uwagę od chwili narodzin. Wiele kompetencji jest trenowanych miesiącami, wymaga wsparcia ze strony dorosłych choćby w postaci odpowiednio zorganizowanego otoczenia i zapewnienia dostępu do różnych przedmiotów i sytuacji.

Obszar rozwoju mowy, przygotowania do nauki pisania i czytania⁶

Pod koniec pierwszego roku życia dziecko potrafi wypowiedzieć już kilka wyrazów, chociaż nadal zdecydowana większość wypowiedzi jest niezrozumiała dla dorosłego, w tym czasie kończy się prelingwalny okres rozwoju mowy, który ma charakter przygotowawczy (Dołęga 2003: 69). Zasób słów powiększy się do około 50 w ciągu najbliższych 6 miesięcy. Pod koniec drugiego roku życia wiele dzieci potrafi wypowiedzieć już około 100 zrozumiałych wyrazów, a niektóre z nich mogą już nazywać wszystko w swoim otoczeniu, a nawet konstruować proste zdania. W tym wieku dziecko znajduje się już w okresie lingwalnym, tzn. pojawia się zdolność tworzenia wypowiedzi językowych (Dołęga 2003: 70), natomiast zasób słownika trzylatka to około 1000 słów.

Wydawać by się mogło, że funkcjonujące w języku ojczystym dziecko powinno mówić więcej, jednak nie o samą mowę czynną chodzi. Równie duże znaczenie ma fakt jej zrozumienia. Okazuje się bowiem, że dzieci zanim zaczną się nią sprawnie posługiwać, całkiem dobrze rozumieją to, co słyszą i potrafią w adekwatny sposób odpowiadać (na miarę swoich możliwości w sposób niewerbalny lub używając kilku słów). Można powiedzieć, że język odbiorczy znacznie wyprzedza język ekspresyjny (por. Woolfson 2002: 87; Matuszewska).

Obserwując przebieg rozwoju małych dzieci, można zauważyć, że niektóre zaczynają mówić wcześniej (mając nieco ponad rok), innym potrzeba aż trzech lat życia (mimo że ich rozwój przebiega prawidłowo), by zacząć komunikować się werbalnie w zrozumiały dla innych sposób. Dlaczego tak jest i skąd tak duże różnice? Jakie czynniki mają wpływ na rozwój mowy? Są to:

- **czynniki biologiczne:** dojrzałość centralnego układu nerwowego i struktur nerwowych, związanych z komunikowaniem się, przebieg okresu prenatalnego i perinatalnego, choroby, np. uszu;
- **czynniki psychiczne:** poczucie więzi emocjonalnej z bliskim dorosłym, motywacja do komunikowania się, potrzeba kontaktu społecznego, gotowość emocjonalna do porozumiewania się, zdolność kontroli procesu mówienia;
- **czynniki zewnętrzne:** wpływ otoczenia, liczba dostarczanych bodźców, sposoby sprawowania opieki nad dzieckiem, częstotliwość mówienia do dziecka (Dołęga 2003: 29).

Tabela 5. Obszar rozwoju mowy, przygotowania do nauki pisania i czytania

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
a) nazywanie	<ul style="list-style-type: none"> • Zaczyna wypowiadać się zdaniami. • Zasób słownika wynosi około 100-500 słów (są i takie dwulatki, które mają bardzo bogaty zasób słownika czynnego i biernego, są gadatliwe i potrafią przy tym sprawnie wypowiadać się zdaniami).
b) komunikacja z dorosłymi	<ul style="list-style-type: none"> • Słucha, jeśli się do niego mówi. • Zna podstawowe gesty niewerbalnej komunikacji (przeczenie i kiwanie głową).

⁶ Tempo rozwoju mowy zależy od bardzo wielu czynników.

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
c) przygotowanie do nauki pisania	<ul style="list-style-type: none"> Zwraca się do dorosłego o pomoc lub wyraża prośbę gestami (ciągnąc za rękę). Potrafi trzymać kredkę i bazgrać po papierze. Potrafi manipulować produktami sypkimi (bawi się w piasku, kaszy, itp.).
d) przygotowanie do nauki czytania	<ul style="list-style-type: none"> Lubi, gdy dorosły mu śpiewa lub czyta. Ogląda książeczki. Potrafi przewracać strony w książce.

Obszar percepcji pamięci wzrokowo-słuchowej i koordynacji

Poziom percepcji zależy od kondycji zmysłów, ale także doświadczeń przez nie odbieranych. Im więcej bodźców, tym większe możliwości rozwojowe. W przypadku dwulatków narządy zmysłów są już dobrze wykształcone i wytrenowane. Jeśli nie istnieją problemy związane z ich fizjologicznym funkcjonowaniem, nie ma przeszkód do pobierania informacji ze świata. Jednak jak zawsze w przypadku procesu rozwoju małych dzieci problem może tkwić w odpowiednich bodźcach i warunkach do gromadzenia doświadczeń. Za to zwykle odpowiedzialni są dorośli. Zatem im więcej okazji do dotykania, oglądania i słuchania, a także smakowania i wężania dostarczą opiekunowie, tym lepiej będzie rozwijała się dziecięca percepcja.

Tabela 6. Obszar percepcji pamięci wzrokowo-słuchowej i koordynacji

Rodzaj aktywności	Kompetencje dziecka
pamięć, koordynacja i spostrzegawczość	<ul style="list-style-type: none"> Słaba podzielność uwagi (szybko się rozprasza, niewielki bodziec może wpłynąć na przerwanie czynności). Bardzo krótki czas koncentracji na wykonywanym zadaniu (szybko porzuca czynność na korzyść następnej, to powoduje, że dorośli postrzegają dwulatki jako permanentnych bałaganiarzy). Rozpoznaje elementy na obrazku. Przypomina sobie, gdzie coś schowało.

Obszar edukacji przez sztukę

Obszar edukacji artystycznej nie jest obcy nawet dwulatkom. Chętnie sięgają po kredki, farby, plastelinę. Oczywiście takie działania mają sens tylko wtedy, gdy dziecku towarzyszy dorosły. Początkowo to dorosły rysuje, maluje i lepi, a dzieci stopniowo wdrażają się w te umiejętności. Efekty początkowo będą mizerne, jednak to trening czyni mistrza.

Kontakt z muzyką zwykle zdarza się wcześniej niż z plastyką. Dorośli zachęceni doniesieniami o pozytywnym wpływie muzyki na dziecięce umysły dostarczają odpowiednich nagrań. Z czasem dzieci zaczynają odkrywać ulubione utwory, a im bardziej są sprawne ruchowo, tym lepiej zaczynają poruszać się w rytm muzyki (podrzucają, tańczą).

Kontaktów ze sztuką teatralną małe dzieci doświadczają najpóźniej, bo w najlepszym razie dopiero po ukończeniu trzeciego roku życia, zwykle spotkania z teatrykiem mają miejsce w przedszkolu. Większość rodziców nie ma odwagi zabrać dziecka na przedstawienie (np. w teatrze muzycznym), nawet jeśli jest ono dostosowane do potrzeb i możliwości maluchów. Na szczęście spora grupa rodziców organizuje minispektakle w domach, wykorzystując pacynki.

Tabela 7. Obszar edukacji przez sztukę

Strefa rozwojowa	Kompetencje dziecka
plastyka	<ul style="list-style-type: none"> • Bazgrze kredką po papierze. • Nabiera farbę na pędzel i rozmazuje po papierze. • Rozgniata plastelinę palcami.
muzyka	<ul style="list-style-type: none"> • Wprawia w ruch przedmioty, które wydają dźwięki. • Porusza się w rytm muzyki. • Lubi grające zabawki. • Lubi słuchać muzyki (ożywia się, gdy słyszy znany i lubiany utwór). • Śpiewa znane krótkie piosenki.
teatr	<ul style="list-style-type: none"> • Lubi bawić się pacynkami i oglądać miniscenki prezentowane przez dorosłego.

Dwulatki w przedszkolach będą gościć coraz częściej. Duże zainteresowanie rodziców małych dzieci, a także brak dostatecznej oferty ze strony żłobków powoduje, że dyrektorzy placówek coraz chętniej będą decydować się na tworzenie *grup żłobkowych*. Dla przedszkoli to nowe wyzwanie, z którym do tej pory nie miały okazji się zmierzyć. Organizacja zupełnie nowego przedsięwzięcia, jakim jest wprowadzenie dwulatek⁷ w środowisko przedszkolne, wiąże się z pewną rewolucją w dotychczasowym funkcjonowaniu tych placówek. Specyfika rozwoju dziecka w wieku poniemowlęcym sprawia, że należy zwrócić uwagę zarówno na odpowiednie kształcenie kadry, jak również dostosowanie otoczenia do potrzeb dwulatek.

Przed nauczycielami stają nowe zadania i wyzwania polegające w pierwszej kolejności na zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa dzieciom, które potrzebują szczególnej troski i wsparcia ze względu na niski jeszcze poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego i samoobsługi. Dwulatki nie bawią się jeszcze w grupach, rzadko nawet w parach, zatem wymagają uwagi dorosłego, który zorganizuje im zabawę i otoczy opieką, podchodząc do każdego dziecka indywidualnie.

Zmiany dotyczą także organizacji. Choć dwulatki są tylko kilkanaście miesięcy młodsze od przedszkolaków przyjmowanych rutynowo, mimo to wymagają zupełnie innego sposobu organizowani im zajęć. Mało liczne grupy, w których zatrudnia się minimum dwóch nauczycieli to nie zbytek, ale absolutna konieczność. Zmianie ulegnie także plan dnia. Zajęcia, w których czynny udział biorą tak małe dzieci, muszą trwać krótko, gdyż

⁷ Chodzi także o dzieci nieco młodsze, które jeszcze nie ukończyły drugiego roku życia, chociaż kalendrzowo można je do grupy dwulatek zaliczyć.

ograniczona możliwość koncentracji uwagi i potrzeba zmian aktywności wymuszają inną organizację i wprowadzenie nowych schematów postępowania. Nie można zapominać o wyjątkowo silnej jeszcze potrzebie snu w ciągu dnia u tak małych dzieci, co wiąże się z techniczną stroną organizacyjną. Także posiłki serwowane dwulatkom powinny być adekwatne do ich potrzeb psychofizycznych i możliwości samoobsługowych.

Okazuje się zatem, że mądry nauczyciel, który dobrze radzi sobie z prowadzeniem grupy trzylatków, wymagać będzie przeszkolenia i douczenia, jeśli podejmie się trudu wychowywania dwulatków. Jego dotychczasowe doświadczenia mogą okazać się niewystarczające, a dotąd stosowane formy i metody nietrafione w szczególne potrzeby dwulatków. Zatem placówki, które zdecydują się odpowiedzialnie wkroczyć na ścieżkę edukacji i wychowania dwulatków, mają przed sobą wiele zadań i muszą liczyć się ze zmianą w sposobie myślenia o dziecku-przedszkolaku. Dwulatki nie są gorsze, mniej zdolne czy trudniejsze w wychowaniu od innych grup wiekowych. One mają po prostu swoje potrzeby, które trzeba dostrzec, zrozumieć i wyjść im naprzeciw. Jednak wielu nauczycieli wychowania przedszkolnego nie docenia możliwości, kompetencji dwulatków oraz drzemącego w nich potencjału rozwojowego i obawia się kierowania tego typu grupą. Okazuje się jednak, że już tak małe dzieci wiele potrafią i są otwarte na nowe doświadczenia. Wystarczy zrozumieć ich potrzeby, właściwie na nie zareagować, stworzyć odpowiednie warunki do pracy, zabawy i rozwoju oraz potraktować dwulatka jako wartościowego partnera.

Literatura

- Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Brazelton T. B. (1992), *Emocjonalny i fizyczny rozwój twojego dziecka przez pierwsze lata życia: punkty zwrotne*. Warszawa, Wydawnictwo Amber.
- Czapiga A. (red.) (2004), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dołęga Z. (2003), *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ilg F., Ames L., Baker S. (2002), *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matuszewska K., *Studium porównawcze ewolucji zdolności językowych u człowieka i innych naczelników* <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/21495>.
- Mikler-Chwastek A. (2012), *Dwulatki w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
- Mikler-Chwastek A. (2012a), *Samodzielne dwulatki w przedszkolu*. „Blżej Przedszkola”, nr 6.
- Młynarska M., Smereka T. (2000), *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*. Warszawa, WSiP.
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa, PWN.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, WSiP.
- Schaffer H. R. (2006), *Psychologia dziecka*. Warszawa, PWN.
- Ustawa o systemie oświaty w RP z dnia 7. września 1991r. z późniejszymi zmianami*.
- Wadsworth B. J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Woolfson R. C. (2002), *Zdolne niemowlę*. Warszawa, Wydawnictwo MUZA SA.
- Żebrowska M. (1976), *Teorie rozwoju psychicznego*. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa, PWN.

Elin Michélsen

Stockholm University (Sweden)

elin.michelsen@telia.com

Toddler peer interaction in Swedish preschool

Summary

Studies of early relations between one and two-year-olds in day care are not very frequent. Even in Sweden where most toddlers attend preschool there are few studies. In this article some results from a toddler peer interaction study in Swedish preschool are presented and analysed. Since the interactions often begin around an active toddler, the animated behavior of the peer is discussed as a *social affordance* for other toddlers. The interaction mood is most often supportive and interest and joy are the most predominant effects. Joy is mostly expressed in connection with big body movements or when something turns out unexpectedly, with rowdiness or surprise. The interaction process in long lasting sequences is characterized by creativity, common understanding and positive effects, which are considered expressions of the *children's culture*. Interactions where toddlers imitate each other, or adapt and coordinate themselves to each other are regarded as *peer socialization*. Finally, to highlight and theorize the importance of early peer experiences the concept of *peer-self* is proposed.

Keywords: toddler, peer, interaction, peer relations, social affordance, children's culture, peer socialization, peer-self

Even though almost all Swedish children from the age of eighteen months to two years old attend preschool there are still few Swedish studies that describe the type and qualities of interactions that arise among these very young children (Johansson 1999; Michélsen 2004; Engdahl 2011). The following study (Michélsen 2004) focuses on peer interaction among this age group and has been carried out at toddler units in Swedish preschools.

Historically the roots of the toddler units can be traced back to the infant crèches from the second half of the 19th century, which were social institutions opened for the children of single mothers obliged to work for a living. Usually they were run by charities. In the 1930s and 1940s the public authorities assumed greater responsibility for the care and fostering of children and the crèches were renamed day nurseries. These nurseries were not recommended for very young children even if some of them went to nurseries. The official Swedish view of raising infants and toddlers in groups was considered a necessary evil (SOU 1951:15), and therefore the number of children was fairly modest.

It was not until the 1980s and 1990s that the majority of toddlers in Sweden became day care kids or as we say today pre-school children. Today, with most parents of toddlers working or studying and Swedish society offering preschool places to almost all children,

the national curriculum (Ministry of Education and Science, 1998) describes these activities as positive and cultivating even for toddlers. The pedagogical stance has also won more ground and is emphasized in connection with the question of quality. Toddlers are referred to as learners and being in preschool as their first step into the educational system of society.

The aim of the study was to describe:

- the characteristics of toddler interaction without adult intervention in toddler units.
- how toddler interaction can be understood as a manifestation of children's culture and peer socialization.

Method

For this study a qualitative methodology was used. The purpose being to describe the content and form of interaction among the toddlers *without adult intervention*. Continual video observations between 30 to 45 minutes each were carried out in the mornings and in the afternoons when the children were free to play in whatever way they wanted with no special activities being organized. The staff were told not to interrupt when the toddlers were interacting with each other.

The material was analysed at different stages. Initially, it was analysed as to content or type of interaction, duration and frequency, number of children, whether or not they were girls and/or boys, as well as the age of the children in the interaction sequences. The duration of the sequences were classified as very short (3-20 seconds), short (21 seconds – 1 minute), long (1 – 5 minutes) and very long (5-36 minutes).

The emotional atmosphere in the interaction sequences was also analysed and was related to content and duration. Children's expressions of joy with each other were identified and analysed. Interaction sequences which contained conflicts and aversions were put together and related to content, duration, number, sex and the age of the children in the interaction sequences.

Results and commentaries

Interaction sequences took place during more than half of the time of the observations. The shortest interaction sequence lasted for five seconds while the longest sequence continued for more than half an hour. Most of the interaction sequences were played out between two two-year-olds, a girl and a boy. The interaction sequences were grouped into three categories: interaction concerning toys, corporal play, and other types of interaction.

Most of the interaction time children were engaged in corporal play. These interaction sequences were relatively long, with children skipping, jumping, running, and playing on the slide. With corporal play it was more often the case that there were more than two children.

Most often both girls and boys were involved in the interaction. Although caution is required in drawing conclusions, one can nonetheless note that the preferences of children for others of the same gender, which usually begins to express itself at age two or three (Sheldon 1990), is not seen in this study.

Interaction began around an active child

Oscar (19 months) walks up to the mirror where Albin (23 months) is banging on the mirror. Oscar also begins to bang. The boys are enthusiastically shouting to each other while banging. After a while Albin throws himself down on the floor while looking intently at Oscar, after which Oscar also throws himself onto the floor. The boys are shouting happily to each other and standing up together. Albin first grabs a big basket and then Oscar grabs a similar basket. After looking at each other they walk away and leave each other. (This sequence lasts 34 seconds).

Interaction often began around a child who was active. This implies that it is primarily active children that seem to create the interest and desire in others which leads to interaction. Often the onset was a child who was lively and jumped about, skipped, or ran and was loud. It seems to be the mobility in the behaviour of the peer that lures the other children to take the initiative for interaction. The directing of interaction initiatives towards children who are sitting still and not playing with any toys was not at all as common.

By using the concept of affordance (Gibson 1979; Jones 2003) it is possible to view children's actions and mobility as **social affordance** for other children. Mobile behaviour is seen as an invitation, or an offer, to interact. By adding the word social I would like to underscore that the concept is used here to label qualities in the human social environment. Otherwise the concept is often used to label physical aspects of the environment

The atmosphere of interaction was supportive

Mira (38 months) catches sight of Nelly (34 months) when she arrives in the morning, Mira sounds surprised and happy and runs up to Nelly, touches her and points and cries "Här, här Nelly!" (Here, here Nelly). Mira is smiling at Nelly and moving backwards. Now Nelly is following Mira. It looks as if Mira is dancing for joy. Nelly is also smiling and laughing when they are running together.

More than half of the sequences were dominated by supportive interactions. The toddlers were looking satisfied or happy when playing and meeting each other. They were often laughing together.

Most very long interaction sequences that consisted of big body movements were supportive. The mood in the supportive sequences was marked by children showing interest, engagement, and joy towards each other and/or the common activity. An alternating pattern of dominance also characterized the supportive interaction sequences.

Interest was the most prominent positive effect

Ludvig (17 months) is alone on the slide when he discovers Sofia (22 months) in the little house. Singing and screaming and with his arms outstretched he begins to run towards her. ...

Interest in each other was a very prominent effect. It was this central and dominating effect that created and maintained interaction among the children.

The interaction sequences could be characterized primarily by eagerness or serious interest in others and/or the common project. The quality of interest as an effect has not been given attention in earlier peer interaction studies.

Joy was also in the interaction

In the long, and very long sequences there were many more expressions of joy than in the fleeting and very short sequences. That interest, rather than joy, came through as the dominant effect in interaction sequences is most likely linked to the fact that this study also comprised of very short interaction sequences. The picture would be somewhat different with the expressions of joy relatively more frequent- if these short sequences were excluded and only interaction sequences that were longer than a minute were analysed.

Expressions of joy were responded to positively. Children replied on each other with new laughter, shouts and expressions of joy. I propose they be called *joy dialogues* as most of the children's expressions of joy can be seen as dialogues, conversations or commentaries on the situation. They consist of judgments, questions, and answers. The toddlers seemed to be telling each other that they were happy about what they were doing and about the presence of the others. Most of the expressions of joy were momentary and fleeting in character, but some of them were longer and occurred for several minutes and bounced back and forth between the children.

Gustav (17 months) is throwing himself on the mattress in front of Matilda (20 months) with a loud grunting noise. Looking at each other, Matilda sitting on a bench, Gustav lying on the mattress begins to kick. Still looking at each other Matilda is happily shouting "Spark, spark, spark" (Kick, kick, ,kick). Then Gustav stands up and begins to walk to and fro on the mattress with Matilda following him while both of them are shouting "Spark spark ...

The joy of moving the body was unmistakable. The episodes of joy were expressions of joy together with large, vigorous, forceful body movements. When the children's joy primarily seemed to be about the fact that it was fun to do something physical, to move, I call it *joy of moving*.

Olof (27 months) puts a small car in his mouth while looking intensively at Astrid (26 months). He drops the car on the floor; laughs, picks it up and with renewed laughter says "My mother, my mother" before he puts the car in the mouth again. Astrid looks back and laughs at him... This sequence is then repeated several times

Sometimes the expressions of joy seemed to be linked to the fact that the children did something that was new, different, strange, mischievous, or that they were surprised. When something didn't fit expectations or the rules, it seemed to be fun. I call this *anarchistic joy*.

The sight of another child also seemed to be a source of joy. I call it *recognition joy*. I have also seen examples of children becoming cheerful when their friends imitated them. This source of joy has been pointed out by Hanna & Meltzoff (1993). I call it, *joy at being imitated*.

For example, when two children succeeded in building a Lego tower together they looked very happy. I would call this *competence pleasure* otherwise described by Broucek (1979).

Short occurrences of conflict and antipathy

Even though most interaction sequences were supportive and contained positive effects such as interest and joy, some sequences were marked by an interaction mood of rejection with negative effects, conflict, or aversion among the children.

Conflicts occurred most of all in the short sequences. They passed over quickly and most often they concerned toys. This picture agrees with results from the field of conflict research (Shantz 1987; Caplan et al. 1991). In the interaction sequences dominated by big movements, conflicts and aversions were rare. It is surprising that these sequences, where children are close to each other physically and which sometimes contain an element of quarrel (rough-and-tumble play Garvey 1990), seldom lead to conflict.

Most conflicts and aversions play out between a girl and a boy. If the relatively few single sex interaction sequences are compared, it can be noticed that the interaction among boys contained more conflicts than those with only girls.

Most of the conflicts about toys ended with the child who originally had the toy “winning” and the other child “losing”. Compromise solutions seldom occurred.

Creativity, common understanding and a supportive climate

Creativity, common understanding and a supportive climate emerge as primary characteristics of those interaction sequences lasting for five minutes or longer. They can all be characterized as innovative processes where you can follow how the interaction is to proceed. These long sequences can also be described as processes with different phases consisting of *introductions* followed by various *intermediate phases* (of running, jumping, looking at each other, changing toys or just laughing together) and often with an *ending phase*.

Conclusions

Children's Culture

The toddlers themselves, invented, agreed on, and accomplished common play and formed their play without adult assistance and therefore I consider the interaction sequences as early expressions of children's culture.

As the interaction sequences are of different character, the children are getting many different types of experiences building up a broad repertoire of action alternatives. In momentary interaction the children gained early experience of fleeting encounters between people that are about saying good morning and goodbye almost simultaneously. In other interaction sequences, where for a longer period the children were in full stride, synchronizing themselves to each other around a common project or toy, the children became familiar with how one maintains the interest of a peer, for example, adapting one's own rhythm and pace to the other.

Peer socialization

Creating toddler peer culture also implies that the children socialize with each other. In common action they learn from each other about what counts in peer interaction. So I consider the interaction sequences as peer socialization. It appears that children at this age, as a consequence of the situation, have already begun to influence each other and developed abilities that are usable in the company of peers. Children were taking on each other's

perspectives, they were developing strategies to be understood by a peer, they were also coordinating and adapting to a peer and they were creating play routines. All these sequences are thought of as important expressions of peer socialization.

Developing a peer-self

Early emotional exchange when toddlers mirror, accept, or reject each other, is thought to have a central significance for developing their sense of self (Stern 1985, 2000). The special effects evoked when being with peers (e.g. when meeting in the morning, eating together, sleeping together, running to and fro in the corridor, sliding or jumping on the mattress, quarreling or liking in front of the mirror together) are thought to be laid down as effect memories. These generalized memories are crucial for the beginning of the development of a sense of self with peers, a **peer-self**. The peer-self is activated and continuously transformed in the company of peers.

With reference to Hay, Caplan & Nash (2009), who highlight that the body of evidence of early peer relations is not incorporated in our theoretical understanding, I propose the concept of **peer-self** to emphasize and theorize this special aspect of self.

Further research is needed. It is recommended that observations in toddler units investigate gender aspects, the impact of different cultures on toddler peer play, and the possibility of additional categories to describe toddler peer interactions.

Suggestions for preschool teachers

The role of the preschool teacher is very important in helping toddlers to develop a positive **peer-self**. The preschool teacher is responsible for creating a positive emotional and educational climate in the preschool group. The responsibility for a warm supportive emotional atmosphere includes both lessons with an active, directive teacher and free play with an observing non-directive teacher. If the toddlers feel emotionally safe in the group they will be more motivated and interested in listening to the teacher and exploring both the environment and their social life with peers. The preschool teacher also has a direct influence on toddler free play. By arranging the furniture to make the rooms attractive toddler free play is more likely to take place. It needs to be an open space where toddlers can run together, have access to large toys like slides, play on big mattresses, and so on. During free play it is also important that the teacher has the opportunity to sit down and follow, but not interrupt, the interplay between the toddlers. My opinion is that her/his attendance facilitates peer interactions, so that they are sustained and developed in a positive way. When following the interaction very closely it is also easier to decide when it is necessary to help and support the children and how to do it without interrupting too much. Otherwise, to be attentively present but non-directive is recommended.

References

- Broucek F. I. (1979), *Efficiency in infancy*. "International Journal of Psychoanalysis", 60.
- Caplan M., Vespo J., Pedersen J. & Hay D.F. (1991), *Conflict and its Resolution in Small Groups of One- and Two-year-Olds*. "Child Development", 62.
- Engdahl I. (2011), *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Sweden.
- Garvey C. (1977/ 1990), *Play. Enlarged Edition*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Gibson J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton Mifflin.
- Hanna E. & Meltzoff A.N. (1993), *Peer imitations by toddlers in laboratory, home and day-care contexts: Implications for social learning and memory*. "Developmental Psychology", 29 (4).
- Hay D. F., Caplan M. & Nash A. (2009), *The Beginnings of Peer Relations*. In: K. H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laurseneds. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*, New York, Guilford Press.
- Johansson E. (1999), *Etik i små barns värld. Om värden och normer ibland de yngsta barnen i förskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, nr 141. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Michélsen E. (2004), *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Doktorsavhandling i pedagogik. Stockholms universitet.
- Michélsen E. (2005), *Samspel på småbarnsavdelningar*. Stockholm, Liber.
- Ministry of Education and Science (1998), *Curriculum for the Preschool- Lpfö 98*. Stockholm, Fritzes.
- Shantz C.U. (1987), *Conflicts between children*. "Child Development", 58.
- Sheldon A. (1990), *Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes*. "Discourse Processes", 13. SOU 1991:15. Daghem och förskolor. Stockholm: Socialdepartementet.
- Stern D. (1985, 2000), *The Interpersonal World of the Infant*. New York, Basic Books.

Anna Wasilewska

Uniwersytet Gdański

annalarysa_w@wp.pl

Zanurzanie w świat symboli – książki dla najmłodszych

Summary

Dipping into the world of symbols – books for children

As the child's environment is rich in various symbolic codes such as colors, shapes, sounds and gestures, which constitute a configuration of stimuli typical for a culture, the child is immersed in the world of cultural symbols from the earliest moments of its life. This kind of „immersion” is closely associated with social interaction, therefore the intermediary between culture and the child may be involved in making decisions concerning access to specific cultural messages (type of music, artistic aesthetics, type of books), assistance in receiving the transmission (reading to the child) and its interpretation, while also indicating components of value. The article presents examples of contemporary books published in Poland for those children who have not yet learnt to read. It also describes the possible functions of specific publications on the individual's cognitive development, with recommendations on how to activate him or her to receive transmission independently. Books chosen by a mediator with regard to the meanings they carry, can help to establish contact with the child, learn its way of interpreting reality, and support his or her development.

Słowa kluczowe: symboliczny świat kultury, znaki i znaczenia, książki dla dzieci, rozwój poznawczy, wspieranie w rozwoju, aktywizacja poznawcza dziecka

Keywords: symbolic world of culture, signs and meanings, books for children, cognitive development, development support, cognitive activation of the child

Dziecko w świecie kultury

Współczesna psychologia, szczególnie dotycząca rozwoju człowieka, wskazuje na specyficzne właściwości ludzkiego umysłu do tworzenia symboli i potrzeby symbolicznej transformacji doświadczenia (Łotman, Uspieński 1975: 17; zob. też np. prace Cassirera, Gardnera, Wygotskiego).

Trzeba jednak przypomnieć, że niemniej ważny w rozwoju człowieka jest – oprócz aktywności własnej w symbolizacji doświadczenia jednostki – proces socjalizacji i wychowania, w którym ma miejsce, jak to ujmuje Maria Tyszkowa, „wdrażanie” w systemy symboliczne i uczenie zachowań swoistych dla kultury danego społeczeństwa (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2003: 106). Moment rozpoczęcia owego „wdrażania” jest trudny do uchwycenia, ponieważ kontakt z kulturowymi przekazami o charakterze symbolicznym zaczyna się od podjęcia funkcji przez zmysły jednostki, a więc już w łonie matki. To wtedy powstają pierwsze preferencje percepcyjne, kształtowane pod wpływem bodźców

z otoczenia: melodii języka, którym posługują się najbliżsi czy estetyki określonego rodzaju muzyki, której słuchają.

Na potwierdzenie tej tezy można przytoczyć francuskie badania (Zenatti 1981), którym poddano dwie kobiety w zaawansowanej ciąży i potem ich nowo narodzone dzieci. Jedna z nich, jako zawodowa muzyczka, poprzez grę na wiolonczeli przekazywała swojemu nienarodzonemu jeszcze dziecku preferencje dla muzyki poważnej. Natomiast druga – miłośniczka innego rodzaju muzyki – w zaawansowanej ciąży brała udział w koncertach rockowych. Dzieci, zaraz po urodzeniu umieszczono w dźwiękochłonnym pomieszczeniu i poddano stymulacji różnych rodzajów dźwięków. Obserwacje wykazały, że noworodek, który miał matkę wiolonczelistkę, uspokajał się tylko przy dźwiękach wiolonczeli, zaś reagował niepokojem na inny rodzaj muzyki, natomiast drugie dziecko błogo zasypiało jedynie przy muzyce rockowej... To doświadczenie wskazuje na wagę przekazów społecznych nie tylko dla kształtowania się emocjonalności jednostki, ale także dla konstruowania tożsamości. **Proste preferencje percepcyjne, ukształtowane najwcześniej jak to możliwe w rozwoju ontogenetycznym, stanowią swoisty filtr percepcyjny i poznawczy dla postrzegania i interpretacji rzeczywistości.**

Proces poznawania symboli kulturowych można nazwać nie tyle „wdrażaniem”, ile raczej – by użyć terminu zastosowanego przez Noama Chomsky’ego do konstruowania kompetencji językowych (por. Chomsky 1977) – „zanurzaniem” w świecie symboli kulturowych. Takie „zanurzenie” związane jest ściśle z interakcjami społecznymi. Dziecko już od swoich pierwszych chwil na świecie otoczone jest określonymi symbolami kulturowymi: kolorami (w naszej kulturze różnymi dla chłopca i dziewczynki), kształtami, dźwiękami (przede wszystkim dźwiękami mowy) w połączeniu z układem gestów i mimiki ludzi otaczających niemowlę, którzy w ten sposób przekazują sposoby ekspresji emocjonalnej z wartościującymi ją komponentami. To wszystko stanowi układ bodźców właściwych dla kultury, w której rozwija się człowiek. Tak nabywane doświadczenia kulturowe prowadzą do opanowywania systemów symbolicznych i znakowych oraz do kształtowania się czynności symbolicznych jednostki. W związku z procesem wdrażania w świat kulturowy pojawia się swego rodzaju antynomia, na którą zwracał uwagę Jerome Bruner. Z jednej strony reprodukcja znaków kulturowych pozwala na asymilację z otaczającym światem społeczno-kulturowym, zaś z drugiej – zamyka na inne systemy symboliczne oraz ogranicza osobiste interpretacje. Bruner podkreśla wartość „zanurzenia w kulturze”, która polega na dostarczaniu jednostce „narzędzi” poznawczych, pomagających konstruować obraz świata i siebie w świecie (Bruner 2006).

Pierwsze kontakty dziecka z przekazami kulturowymi mają charakter niespecyficzny – wokół roztacza się rzeczywistość i życie – to właśnie „zanurzenie” w zastany świat kulturowy: dźwięków, kolorów, zapachów, smaków, kształtów. **Interakcje opiekuna z dzieckiem wprowadzają celowość w proces wdrażania w kulturę i tu następuje wyodrębnienie się pierwszych przekazów kulturowych adresowanych do dziecka:** języka werbalnego w komunikacji, kołysanek, zabawek, obrazków, książeczek. W tym procesie niezwykle istotna jest specyficznie ludzka zdolność do przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby, która wskazuje (przede wszystkim gestem czy mimiką, bo słowa są jeszcze niezrozumiałe) na różne elementy rzeczywistości, w tym symbole kulturowe.

Znaczenia konstruowane w procesie poznawczym są następnie – w toku rozwoju mowy – porządkowane w pojęcia mające charakter językowy. Spostrzeżenia pochodzące

z różnych zmysłów, a więc odbierane w różnych kodach (obrazowym, dźwiękowym, dotykowym, węchowym) „przekładane” są na słowa. Taki swoisty „przekład” intersemiotyczny¹ ma miejsce od najwcześniejszych kontaktów społecznych, kiedy to opiekun, pochylając się nad niemowlęciem i wskazując mu przedmiot, zabawkę czy obrazek, nazywa dany element rzeczywistości.

Specyfika literackiej sytuacji komunikacyjnej małego dziecka

Specyfika kontaktów dziecka z utworami literackimi jest przedmiotem zainteresowań psychologów i pedagogów². Interdyscyplinarne ujęcie problemu inicjacji literackiej dziecka można zauważyć np. w badaniach Joanny Papuzińskiej (1988), zajmującej się analizą literatury dziecięcej w kontekście pojęć psychoanalitycznych, a także Marioli Szczepańskiej (2000), która dokonała obszernych badań uczestnictwa dziecka w procesie komunikacji literackiej.

Pierwsze książki dla dziecka mają charakter intersemiotyczny. Jerzy Ciślikowski, zaznaczając cudzysłowem termin „literatura” w odniesieniu do literatury dziecięcej (Ciślikowski 1977: 84), wskazuje na różnorodność sytuacji odbioru tekstów literackich przez dziecko. To sytuacja odbioru wyznacza intersemiotyczny charakter tekstów dla dzieci. Przede wszystkim **istnienie pośrednika między tekstem a dzieckiem** stwarza specyficzną i skomplikowaną sytuację komunikacyjną (zob. Wasilewska 2012). Bowiem tekst literacki może dotrzeć do dziecka w przekazie ustnym, a przekaz taki obejmuje nie tylko bodźce foniczne, ale często jest wzbogacony o gesty i mimikę, niosąc dodatkowy zasób informacji.

Wybrane przykłady wykorzystania książek w procesie wspierania rozwoju dziecka

Konstruowanie pierwszych pojęć w umyśle

W pierwszych kontaktach dziecko traktuje książeczki jako obiekty doświadczeń zmysłowych: przekłada, głaszcze, stuka w nie, gryzie, wacha, usiłuje podrzeć. Wśród takich zabawek-książeczek znajdują się publikacje w kształcie zwierząt bądź samochodów, z gumowymi stronami do zabawy w kąpiel lub wykonane z futerka, służące do przytulania. Książeczka taka może wydawać pojedynczy dźwięk imitujący np. beczenie zwierzęcia lub klakson samochodu albo wygrywać całą melodię. Są to publikacje, czy raczej pomoce w kształtowaniu pierwszych pojęć, więc z reguły nie ma w nich fabuły, tylko obrazki

¹ Przekład intersemiotyczny jest wykorzystywany w metodyce literackiej edukacji wczesnoszkolnej. Zob. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*, Rzeszów 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

² Pionierskie badania w tej dziedzinie przeprowadził w 1928 roku Stefan Szuman. Zostały one przedstawione w artykule *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. Po raz pierwszy praca ta ukazała się w czasopiśmie „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1 i 2, potem w opracowaniu *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym* pod redakcją M. Parnowskiej-Kwiatkowskiej i Z. Topińskiej, Warszawa 1960. Stefan Szuman wprowadził oryginalną procedurę badawczą, utrwalając na fotografiach reakcje czteroletniej dziewczynki na opowiadaną bajkę. Analiza mimiki i zachowania dziecka oraz systematyczne obserwacje śladów poznanych baśni w zabawach stanowią ważny wkład do psychologii rozwoju dziecka.

ilustrujące określone pojedyncze pojęcia. Przedstawiają przedmioty użytkowe, owoce, warzywa, zwierzęta, ludzi w charakterystycznych dla wykonywanego zawodu strojach, itp.

Najciekawsze z punktu widzenia rozwoju poznawczego są takie książki, które wprowadzają także, oprócz nazw pojęć, jakąś ich kategoryzację, np. koloru, kształtu czy wskazują na kategorie opozycyjne: duży – mały, ciepły – zimny, słony – słodki, młody – stary, itp. Tu przykładem może być seria książek pt. „Obrazki dla maluchów”, w których graficznie przedstawione są uporządkowane w tematy pojęcia: Kolory, Zwierzęta, Przyroda, Przeciwności, Nazywam świat, Dbaj o zdrowie, itp. Każdemu obrazkowi towarzyszy umieszczony na górze strony tytuł, a pod obrazkiem jednozdaniowy komentarz, np.: „Kąpiel” – *Podczas kąpieli też można się wspaniale bawić*; „Kolacja” – *Przy stole opowiadamy, co wydarzyło się w ciągu dnia* (Bélineau, Beaumont 2008). Obrazki są duże, wyraziste, przedstawienia uproszczone, w pastelowych kolorach, obrysowane czarnym konturem. Estetyka całości nawiązuje do tradycyjnego pojmowania dziecka jako „słodkiego stworzonka”, a więc punktu widzenia ukształtowanego jeszcze w XIX wieku – u zarażania literatury dla dzieci³.

Z tego samego wydawnictwa pochodzą, utrzymane w podobnej konwencji, książki serii „Biblioteczka malucha” – tu niepoważne traktowanie odbiorcy sprawia, że książeczka nie pomaga w rozumieniu rzeczywistości, a wręcz utrudnia rozpoznawanie znaczeń. Oto weźmy tytuł: „Dzikie zwierzęta” (Joof 2009) – mamy tu całostronicowe ilustracje zwierzęcia i obok napisaną jego nazwę. Duży czarny wyraz z pewnością może posłużyć w nauce globalnego czytania, co sugeruje wiek adresata na pewno powyżej trzeciego roku życia⁴, jednak ilustracje służą chyba tylko do wprowadzania „milutkiego” nastroju. Nie pomagają w identyfikacji realnego desygnatu słowa, bo nie przedstawiają przywołanego nazwą zwierzęcia, ale zabawkę, która jest stylizacją na to zwierzę. Na obrazkach z nazwami: lew, zebra, małpka, pająk, krokodyl, kangur, panda itp. są rysunki uśmiechniętych stworów uszytych z kolorowych łątek (w paski, kwiatki, kropki). Można przyznać, że poziom symbolizacji elementów ze świata realnego jest podwójny – to symbole symboli. Niestety, nie jest to walor poznawczy dla małego odbiorcy, bo dziecko w tym wieku jest otoczone przez „milutkie zabawki” i takie przedstawienia graficzne nie wnoszą niczego nowego, a desygnaty pojęć kategorii „dzikie zwierzęta” powinny przedstawiać raczej odniesienia do rzeczywistości, by stać się wyzwaniem poznawczym. Małe dziecko jest zainteresowane bardziej „prawdziwym” światem niż światem zabawek, na co wskazywał między innymi Celestyn Freinet (1976). **Jeżeli chcemy „wdrażyć” dziecko w świat symboli, to nie możemy zamykać go w symbolice ograniczonej do pokoju dziecięcego.**

Porządkowanie doświadczeń

Rozumienie związku przyczynowo – skutkowego w tym etapie rozwoju poznawczego budowane jest przede wszystkim dzięki historyjkom obrazkowym. Do tradycyjnych publikacji obrazkowych historyjek należą tzw. *leporello*, to znaczy rozkładane w harmonijkę

³ Początków literatury z adresatem dziecięcym upatruje się właśnie w XIX wieku.

⁴ Chociaż oczywiście globalne czytanie można zaczynać wcześniej – zobacz np. metodę Glenna Domana. W 1992 roku ukazała się na polskim rynku książka Glenna i Janet Doman *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Excalibur, przyjmowana przez rodziców z entuzjazmem; jednak wśród psychologów oceniana niejednoznacznie.

książeczki, w których fabuła rozwija się wraz z rozłożeniem kolejnego elementu, co dla dziecka bazującego na konkretnych spostrzeżeniach jest bardzo pomocne. Rozgrywające się w rzeczywistości wydarzenia dziecko rejestruje całościowo, więc związek między przyczyną i skutkiem jest trudny do uchwycenia. W rozkładanej książeczce każde wydarzenie jest wydzielone i przedstawione oddzielnie na kolejnych stronach – **sekwencyjność i symboliczne uproszczenie realnego doświadczenia pozwala na porządkowanie poznawcze.**

Współcześnie jednak dosyć rzadko wykorzystywana jest ta efektywna metoda do kształtowania rozumienia fabuły, a technika harmonijkowa jest traktowana jako technika estetyczna („tak ładnie się rozkłada”) lub służy do budowania obrazkowej przestrzeni. Oto książeczka-harmonijka przedstawiająca obraz budowy domu: elementy harmonijki po rozłożeniu stanowią ściany budowli, są nawet otwierane okna i drzwi... Czemu służy taka publikacja? Może pomagać w rozwoju mowy, gdy dorosły nazywając elementy obrazków pomaga w rozumieniu umowności symbolicznej obrazu – **dziecko dostrzega analogie między światem rzeczywistym a światem graficznym.** Trzeba zauważyć, że „rozumienie” kodu graficznego przez współczesne dziecko w naszej kulturze następuje dosyć wcześnie, ponieważ w otoczeniu niemowlęcia jest mnóstwo obrazków, nawet jeżeli nie ma w domu książek przeznaczonych specjalnie dla dzieci. Dlatego takie książeczki powinny trafiać raczej do najmłodszych odbiorców, natomiast dla dziecka zaczynającego mówić bardziej przydatne wydają się książki z fabułą.

Rozumienie fabuły

We wczesnym wieku rozwojowym **rozumienie opowiadania, a potem samodzielne konstruowanie opowieści wspierane jest aktywnością polisensoryczną** – ruchem, gestem, rysunkiem. Do takiej właśnie aktywności w budowaniu kompetencji językowych odwołuje się książka „Harold i fioletowa kredka” Crocketta Johnsona (2010). Konstrukcja tej publikacji jest niezwykle prosta, a przy tym odkrywczą i ujmującą. Na kolejnych stronach pojawia się tylko jedna postać – mały chłopiec, przedstawiony w schematycznej formie, czarną kreską. Tytułowy bohater trzyma w ręczce fioletową kredkę i przy jej pomocy tworzy przestrzeń, po której się porusza i buduje swoją historię. Elementy świata przedstawionego są więc rysowane przez samego Harolda. Na każdej stronie jest krótki komentarz narratora po polsku i po angielsku: *Pewnego wieczoru Harold postanowił wyruszyć na spacer w blasku księżycy, rysuje więc fioletową kredką księżyc oraz kreskę i po niej wyrusza w drogę: **Szedł i siedł, ale ścieżka zdawała się prowadzić donikąd. Dlatego opuścił ją i poszedł skrótem na łąkę. A księżyc podążył za nim.** Historia rozwija się zgodnie z wyobraźnią dziecka: *Skrót prowadził prosto do miejsca, w którym zdaniem Harolda powinien znajdować się las. Harold nie chciał się zgubić, dlatego stworzył bardzo mały las – z tylko jednym drzewem. Drzewo okazało się jabłonią, więc żeby nikt nie zerwał jabłek, Harold dorysował pod drzewem smoka, tak strasznego, że sam się go przstraszył...**

Znakomicie ukazuje to specyfikę wyobraźni dziecięcej, w której to, co wyobrażone, jest przeżywane z taką samą intensywnością, jakby było realne: drżąca ze strachu przed smokiem ręka Harolda rysuje falistą kreskę, tworząc wodę. Chłopiec wpada do wody, więc rysuje sobie łódkę... Na kolejnych stronach podążamy za wyobraźnią Harolda, wchodząc

wraz z nim w narysowany fioletową kredką świat. Harold świetnie radzi sobie w tym świecie, dzięki pomysłowości i kreatywności. Zabawna, piękna i mądra książeczka, sprawiająca radość dziecku i dorosłemu pośrednikowi w odczytywaniu komentarzy językowych.

Konstruowaniu fabuły niekoniecznie musi towarzyszyć tekst słowny – **historia „dziania się” może być obrazkowa**. Świetnym przykładem jest książeczka „Gdzie jest tort?” autorstwa Thé Tjong-Khing (2008). Poza tytułem nie pojawia się w niej ani jeden wyraz, ale można „odczytać” z tej książki wiele historii. Na tytułowej stronie przedstawiona jest para głównych bohaterów: „pani” pies z uśmiechem wygląda przez okno małego domku, patrząc na grabiącego przez domem „pana” psa. Sielankowego obrazu dopełnia stół, na którym widzimy różowy, wielki tort z czerwoną wisienką w środku. Bardzo proste, schematyczne rysunki prezentują niczym niezmacony spokój, ale to tylko pozorna stabilizacja. Bohaterka wystawia z okna ręce – na jednej ma kuchenną rękawicę, a w drugiej trzyma żółtą torbę. Wszystkie te elementy będą ważne dla rozwijającej się dalej fabuły. W zasadzie ta obrazkowa historia posiada strukturę baśni: wszystko zaczyna się od uproszczonej prezentacji głównych bohaterów, a każdy element świata przedstawionego wpływa na przebieg wydarzeń. Początek to spokój, stabilizacja, szczęście. Po odwróceniu kartki zawiązuje się fabuła. Tu, w odróżnieniu od tytułowej strony, wszystko wydaje się w ruchu, co wprowadza dynamiczną akcję: na pierwszym planie widać znowu ten sam domek głównych bohaterów, ale ich miny i gesty wskazują na dramatyczną sytuację – oto z lasu wybiegają dwa szczury wyciągające łapki po tort. Historia zaczyna się przed domem bohaterów, ale już na pierwszej stronie jest pokazany szeroki plan wydarzeń z ukrytymi postaciami należącymi do innych wątków. Rozłożone stronicie przedstawiają las poprzecinany drogami i jest to przestrzeń, w której rozgrywają się rozmaite historie w kolejnych odsłonach. To przestrzeń dynamiczna, która także wpływa na przebieg wydarzeń. Jest tam rzeczka, pole, łąka i skały, a na kolejnych stronach pojawiają się rozmaite przeszkody – a to kładka, którą uciekające z tortem szczury usuwają przed ścigającą ich parą piesków, a to niebezpieczne urwiska i śliskie kamienie... W tej przestrzeni przemieszczają się bohaterowie drugiego planu – idą, biegną, skaczą, pełzają, fruną, płyną, wprowadzając dodatkową dramaturgię wydarzeń.

Po dokładniejszym przyjrzeniu się kolejnym obrazkom odkrywamy, że z pozoru prosta historyjka kradzieży tortu jest zbudowana na zasadzie opowieści „szkatułkowej”, bo z jednej historii „wyłania się” następna. A wszystkie wątki wydają się dziać jednocześnie – jak w życiu. Postacie pokazane na początku jako tło dla historii porwania tortu, na następnych stronach pojawiają się w rozmaitych ujęciach, by na końcu spotkać się we wspólnym finale. Tak jak w baśni, opowieść kończy się radością i nie jest to powrót do wyjściowej stabilizacji, ale coś znacznie ważniejszego i dojrzałego. W finale złodzieje tortu zostają schwytani i ponoszą karę, a wszystkie postacie drugoplanowych historii zostają uratowane, znajdują zgubiony przedmiot i osiągają to, do czego dążyły, jednocześnie przyczyniając się do rozwiązania kluczowego wątku. Dlatego wszyscy bohaterowie, chociaż wydawało się, że podążają innymi drogami, na końcu otrzymują swój kawałek tortu.

Mamy tu dominującą fabułę wskazaną przez tytuł, ale jest też „ukrytych” wiele historyjek, więc książeczkę można odczytywać na różnych poziomach rozmaicie. Dziecko szuka (najpierw przy pomocy dorosłego) wybranych elementów na kolejnych stronach książki i w ten sposób buduje swoją (dowolną) fabułę. Mimo dynamicznego przebiegu poszczególnych wydarzeń, opowieść okazuje się spójna i wprowadza swoisty porządek, nie tylko

fabularny, ale też moralny. To uporządkowanie wyłania się z optymistycznego przesłania dotyczącego drogi życia tak, jak jest w baśniach. **Każde dziecko może odkrywać to po swojemu i dla siebie.**

Opis wydarzeń

Można uznać, że przywołana tu książeczka o pogoni za tortem jest obrazkowym przełożeniem opowiadania wielowątkowego, zatem znakomicie przygotowuje małe dziecko do odbioru tekstu literackiego oraz do samodzielnego konstruowania opowieści. Natomiast następną publikacją, którą tu warto omówić, chociaż nosi podobny tytuł: „Baranek Shaun. Gdzie jest Shaun? Wytrop baaaranka” (Park 2010) i posiada również formę obrazkową, realizuje inne cele poznawcze. Tam rozwijająca się fabuła budowała opowiadanie, natomiast tutaj nie ma ciągu wydarzeń przyczynowo-skutkowych, lecz kolejne obrazki stanowią coś w rodzaju „stop-klatki”; można więc tę książeczkę utożsamiać z opisem wydarzeń.

Tytułowy Shaun jest małym barankiem, który wybrał się na wakacje z wielkim stadem, niemal identycznych baranków. Tylko główny bohater ma białą czuprynkę, więc po tym szczególnie można go odróżnić i odszukać w tłumie postaci, a nie jest to łatwe. Na kolejnych stronach przedstawione są sceny z wyprawy do Włoch. Chociaż zmienia się sceneria – od przestrzeni przed domem baranków, poprzez sytuacje na lotnisku, na plaży, w Wenecji, w górach, w łaźni i w końcu znowu w domu, to każda strona przedstawia swoisty opis pojedynczego wydarzenia. W wydarzeniach tych bierze udział mnóstwo swawolnych baranków oraz innych stworzeń, np. kura z kurczakami, rodzina zajęczków, dwa jednookie ufoludki, rodzina świń i inni, a wszyscy zachowują się jak żądni przygód turyści. W każdej scenie pojawiają się rozmaici ludzie, występujący jako turyści lub jako obsługa turystów – kierowca, sprzedawca lodów, masażysta, fryzjer, policjant, strażak, gondolier, itp. Sceny mają charakter niezwykle dynamiczny – po pierwsze z powodu nagromadzenia wielu różnych postaci w ruchu, a po drugie dlatego, że zachowania wszystkich stworzeń-turystów są po prostu bardzo zabawne. **Humor i aktywizacja odbiorcy do intensywnego rozpoznawania postaci i znaczeń** są niewątpliwym walorem tej publikacji.

Indywidualne preferencje percepcyjne

W pierwszych kontaktach symbolicznych kształtują się preferencje zmysłowe, które w przyszłości stają się niezwykle istotne dla funkcjonowania jednostki nie tylko w świecie kulturowym, ale także mają wpływ na jakość komunikacji z innymi oraz pomagają (lub przeszkadzają) w rozwoju poznawczym. Preferencje percepcyjne stanowią wewnętrzny system reprezentacji zmysłowych, specyficznych dla danej jednostki, częściej niż pozostałe używanych. Każdy człowiek postrzega świat poprzez swój prymarny system i w kategoriach tego systemu nadaje sens swoim spostrzeżeniom (Cameron-Bandler 1993: 57). Używanie przez jednostkę określonych słów związanych z danym zmysłem świadczy o jej percepcyjnych preferencjach. **Słowa pojawiające się w książkach dla dzieci, odwołując się do określonych doznań zmysłowych, mogą także przyczyniać się do kształtowania preferencji percepcyjnych.**

Interesującą egzemplifikacją tej tezy jest książeczka „Kamyki Astona” Lotty Geffenblad (2010). Bohaterem jest mały piesek, który zachowuje się jak wielu małych chłopców

– zbiera kamyki, tworząc ze swoich skarbów świat fantazji. Kolejne strony wypełniają szaro-bure ilustracje, tworząc nieco zamazany, nostalgiczny i magiczny obraz rzeczywistości postrzeganej przez Astona. Ciemne, jakby zachlapanie tło, jeszcze ciemniejsze postacie Astona i jego rodziców-piesków, fruwające na każdej stronie liście, przebijające przez ciemność trudne do zidentyfikowania światła – kręgi, być może światła księżyca, gwiazdki śniegu... Forma plastyczna, stanowiąca tło dla opowiadania, wskazuje na sposób percepcji świata. To percepcja poprzez uczucia, wspierane dotykowym systemem reprezentacji zmysłowej. *Jest paskudny wieczór. Z cienia wypelza jesień. Ścieżką idą duże kalosze. Pluska i chłapie, gdy Aston stawia kroki.* Uwaga odbiorcy, podążająca za bohaterem, skierowana jest na doznania dotykowe, więc nic dziwnego, że na tej drodze ważny okazuje się kamyk. Poznawanie i odczuwanie budowane jest tu na podstawie wrażeń zmysłowych, na co wskazuje frekwencja wyrażen określających te spostrzeżenia i uczucia z nimi związane: *Kamyk – szorstki, mokry i lśniący. Aston zdejmuję rękawiczkę i kładzie na nim łapkę. Kamyk jest całkiem zimny. Biedny kamyk.* Aston obdarza swoje kamienie współczuciem, bo poprzez swoje dotykowe preferencje percepcyjne może odczuwać empatycznie ich los. *Kamyk bierze gorącą kąpiel w zlewie. Będzie mu dobrze na przyczepie ciężarówki. Aston porządnie go otula.* Bohater wypełnia swój świat kamykami, które – według niego – potrzebują pomocy. Dla swoich podopiecznych robi przytulne posłanka z pudełeczek i szmatek.

Takie zbieractwo dziecka w końcu męczy jego rodziców, ale nie chcą niszczyć uczuć chłopca, więc gdy robi się ciepło, proponują wyjazd razem z kamykami na wakacje. Tam, na plaży, Aston znajduje **mily, ciepły** dom dla swoich kamieni: *To plaża – kamienie leżą wszędzie. Jest tu biały piasek, ciepły i miękki. Chlupoczą fale. Można się kąpać – i tak robi większość kamieni. Jest bardzo przyjemnie.* Aston zgadza się zostawić tu swoje kamienie, bo uznaje, że będzie im dobrze. Rodzice się cieszą, ale chłopiec znajduje nowy obiekt uczuć i współczucia: *Zabrałem patyk, który był samotny. Szkoda go. Przecież tu są tylko kamyki.* Zabawna i wzruszająca historyjka ukazuje swoistość myślenia małego dziecka, świat wypełniony magią i uczuciami, do którego my, dorośli, nie zawsze mamy dostęp. Dziecko, które doświadcza poprzez dotykowy system reprezentacji zmysłowej, może sprawiać wrażenie nieśmiałego. Znajomość dominującego systemu reprezentacji dziecka, dostosowanie do tego sposobu komunikacji ułatwiają, a czasem nawet umożliwiają kontakt (Gładyszewska-Cylulko 2011:77). **Dobieranie książek pod tym kątem może pomóc w nawiązywaniu kontaktu z dzieckiem, w poznawaniu jego sposobu interpretacji rzeczywistości i wspieraniu go w rozwoju poznawczym.**

Świat dziecięcych znaczeń

Dorośli nie zawsze mają dostęp do specyficznych sposobów interpretacji świata dziecka i nie zawsze doceniają wielkie możliwości dziecka w tym zakresie. Rozdźwięk między rozumieniem świata dorosłego i dziecięcego odbiorcy znakomicie prezentuje książeczka Ulfa Starke „Jak tata pokazywał mi wszechświat” (2008). Z jednej strony widzimy usztywnionego dydaktycznym zamysłem dorosłego, a z drugiej – rezolutne, wrażliwe dziecko, otwarte na poznawanie świata. *Pewnego dnia tata powiedział, że pokaże mi wszechświat. Bo, jak twierdził, byłem już na to dostatecznie duży. – A gdzie on leży? – spytałem. – O! będzie kawalek – powiedział tata i zdjął swój biały fartuch dentystry, upstrzony plamkami*

krwi. Chłopiec jest bardzo zaciekawiony propozycją poznawania wszechświata, więc koncentruje się na wszystkich szczegółach – bardzo poważnie traktuje każde słowo ojca i pilnie obserwuje wszystko na drodze do wszechświata: – *A jak zimno jest we wszechświecie? – zapytałem. – 263 stopnie mrozu – powiedział tata i założył swój czarny beret, skórzaną kurtkę i wysokie buty. Ja założyłem dodatkową parę skarpet.* Ulf z ojcem wyruszają w drogę, która prowadzi znanymi ulicami miasteczka, jednak dziecko postrzega te znane elementy rzeczywistości z nowej perspektywy: *Droga do wszechświata prowadziła prosto, a potem skręciła w lewo. – To tu? – zapytałem, wskazując na sklep spożywczy. – Nie – odparł tata. – Ale możemy wejść i się zaprowiantować. – Co to znaczy zaprowiantować? – zapytałem. – To znaczy kupić to, co będzie potrzebne w czasie wycieczki. Tata dokładnie wiedział, co to ma być. – Poproszę paczkę gumy do żucia – powiedział do sprzedawczyni.* Na kolejnych stronach książeczki widzimy obrazki z drogi „do wszechświata” – park, sklep rybny, metalowy, budynki i kominy miasta. – *To tu? – zapytałem. Skinął głową. Rozejrzałem się wokół ze zdziwieniem. Wydawało mi się, że już tu kiedyś byłem. Że to była łąka, na którą ludzie wyprowadzają psy.* Ta przestrzeń znana dziecku została tu „uświęcona” wskazanym przez ojca celem wyprawy, więc dziecko nadało jej nowe znaczenia: – *Widzisz? – zapytał tata. A ja patrzyłem, choć było prawie ciemno. Widziałem ślimaka ze wszechświata, pełzającego po kamieniu. Widziałem źdźbło trawy kołysane wiatrem kosmosu. Rósł tam też kwiat, który nazywał się oset. I był też tata, który wpatrywał się w niebo. – Tak, tato – wyszeptalem – widzę. Wszystko to było wszechświatem! Zdawało mi się, że nie widziałem nic piękniejszego.*

Dziecko spostrzegało, poznawało i przeżywało rzeczywistość po swojemu, co okazało się niezgodne z dydaktycznymi założeniami ojca: *Nie wygłupiaj się, Ulf – powiedział – Masz patrzeć w górę! Podniosłem wzrok. Na niebie paliły się tysiące gwiazd. Tata wskazywał je palcem. I znał nazwę każdej z nich.* Ten przekaz ojca okazał się dla dziecka mniej interesujący i niezrozumiały: *Nie widziałem. Dla mnie wszystkie gwiazdy zlewały się ze sobą jak pyłki kurzu w promieniu słońca wpadającym przez okno. – Widzę – odpowiedziałem. Bo nie chciałem wydać się głupi.* Magiczny i poetycki sposób interpretacji rzeczywistości dziecka różnił się z analitycznym, intelektualnym przekazem dorosłego. Dziecko nie zrozumiało przekazu zakładanego przez ojca, a ojciec nie rozumiał piękna i doniosłości doświadczenia dziecka. *Tata był nachmurzony. Patrzył na but, który otarł o trawę. – Chyba jednak jesteście za mały – stwierdził. Szedł przez chwilę w milczeniu. – A ja chciałem pokazać ci coś pięknego. Coś, co zapamiętasz na całe życie – powiedział i chwycił mnie za rękę. – I zapamiętam – odparłem.* **W procesie odbioru rozmaitych przekazów kulturowych dziecko „bierze” z nich to i tyle, ile jest mu potrzebne w danym etapie rozwoju dla konstruowania znaczeń i porządkowania doświadczenia poznawczego.** Konkretyzacja określonego utworu literackiego przez dziecięcego odbiorcę niekoniecznie jest taka, jak to zakłada wychowawca – może być inna, co nie znaczy mniej istotna dla rozwoju jednostki.

Podsumowanie

Wczesny kontakt jednostki z różnymi przekazami kulturowymi ma charakter zanurzenia w świecie symboli, co prowadzi do wielokierunkowego i wielowymiarowego procesu rozwoju osoby. Przekazywane są znaki i przenoszone przez nie znaczenia, a to prowadzi

do rozpoznawania, różnicowania i odczytywania coraz bardziej skomplikowanych znaczeń. Książki adresowane do najmłodszych mogą skutecznie przyczynić się do rozumienia tego świata symboli, a więc mają też wpływ na przebieg procesu rozwoju poznawczego. Sposób przekazu i funkcja pośrednika w tym przekazie (wspólne z dzieckiem czytanie) są ważne dla rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych, stymulowania sfery emocjonalnej i moralnej.

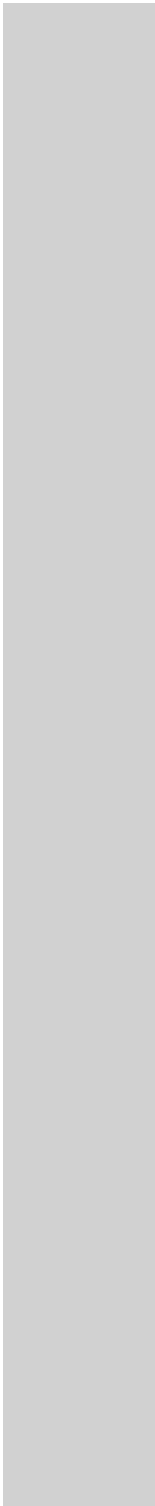
Oferta wydawnicza książek dla najmłodszych jest ostatnimi laty w Polsce ogromna, a różnorodność estetycznych i koncepcyjnych rozwiązań wprawia opiekunów w zawrót głowy. W tej różnorodności można także znaleźć książki, które staną się dla małego dziecka wsparciem dla jego poszukiwań. To takie publikacje, które pozwalają na swobodę odkrywania znaczeń i budzą ciekawość poznawczą dziecka, wspierając w kształtowaniu pojęć i pomagając w konstruowaniu kompetencji kulturowych i poznawczych.

Literatura

- Baluch A. (1984), *Poezja współczesna w szkole podstawowej* Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Beaumont E., Belineau N., (2008), *Dzień malucha*. Ilustracje S. Michelet, tłum. A. Boradyń-Bajkowska, Warszawa, Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska. Kraków, Universitas.
- Cameron-Bandler L. (1993), *Ku harmonii w miłości*. Tłum. M. Przyłipiak. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chomsky N. (1977), *Teoria lingwistyczna*. W: B. Stanosz (red.), *Lingwistyka a filozofia*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cieślakowski J. (1977), *Słowo-obraz-gest*. W: M. Tyszkowej (red.) *Sztuka dla najmłodszych. Teoria-Recepcja-Oddziaływanie*. Warszawa-Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Doman G. i J. (1992), *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Excalibur.
- Freinet C. (1976), *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Tłum. H. Semenowicz. Warszawa-Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Geffenblad L. (2010), *Kamyki Astona*. Przeł. H. Dymel-Trzebiatowska. Gdańsk, Wydawnictwo Ene-DueRabe.
- Gładyszewska-Cylulko J. (2011), *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Johnson C. (2010), *Harold i fioletowa kredka*. Przeł. T. Zając, wydanie polsko-angielskie. Poznań, Media Rodzina.
- Joof J. (2009), *Dzikie zwierzęta*. Ilustracje J. Joof, Warszawa, Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk.
- Łotman J., Uspieński B. (1975), *O semiotycznym mechanizmie kultury*. Przeł. J. Faryno. W: *Semiotyka kultury*, wybór i opracowanie E. Janus i M. R. Mayenowa, przedmowa S. Żółkiewski. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Papuzińska J. (1988), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Park N. (2010), *Baranek Shaun. Gdzie jest Shaun? Wytrop baaaranka*. Łódź, Ameeet Sp. z o.o.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2003), *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 1, *Zagadnienia ogólne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stark U. (2008), *Jak tata pokazywał mi wszechświat*. Ilustrowała E. Eriksson, przełożyła K. Skalska. Poznań, Wydawnictwo Zakamarki.

- Szczepańska M. (2000), *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szuman S. (1928), *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. „Szkola Powszechna” nr 1 i 2.
- Tjong-Khing T. (2008) *Gdzie jest tort?* Gdańsk, Wydawnictwo EneDueRabe.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2009), *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wasilewska A. (2012), *Fantastyka baśniowa a dziecko – wychowanie czy manipulacja?* Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zenatti A. (1981), *L'enfant et son environnement musical. Étude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale*. Issy-les-Moulineaux, EAP.

NARRACJE I PRAKTYKI



Marta Pacholczyk

Uniwersytet Warszawski

martapacholczyk@student.uw.edu.pl

Edukacja w żłobkach w San Miniato jako przestrzeń rozwoju społecznego dzieci oraz współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym

Summary

Education in crèches in San Miniato as a space for children's social development and cooperation with parents and the local community

The article presents the basic principles that govern the philosophy of various nurseries facilities in San Miniato, Italy. In this small Tuscan town, early-learning has become a common task for the whole community, with each and every child being regarded as an individual rich in potential. As well as the residents and citizens, local authorities are also making an effort to surround the children and their parents with a caring environment, an approach that is indicative of the kind of good practice inherent in the San Miniato early education model. Currently, a network of nine crèches is being operated within the municipality, with the principles behind these models becoming more and more popular in Europe and further afield. About 48% of children aged 0-3 years are attending different types of pre-school institutions. The nurseries in San Miniato care about the subjectivity and individuality of each child. All classes and methods are adapted to the capabilities, needs and interests of the individual children, with teachers acting as facilitators and mentors, encouraging and connecting with parents. They partner with educators and support each other in all activities. In addition, participation is encouraged from local entrepreneurs, which means that in these small communities, the vast majority of the population is actively involved in one way or another with the institutions.

Keywords: children, parents, local community, partnership

Dobre praktyki edukacyjne w żłobkach w San Miniato we włoskiej Toskanii stają się coraz bardziej znane w Europie i poza nią. Są przedstawiane jako przykład ciekawie zaplanowanej i zrealizowanej koncepcji integracji środowiska lokalnego wokół placówek organizujących opiekę i edukację dla dzieci w wieku od 0 do 3 lat. Warto zwrócić uwagę na założenia programowe działalności tamtejszych placówek, które nawiązują do koncepcji kilku znanych, włoskich pedagogów. Aldo Fortunati – twórca idei wspólnego tworzenia przestrzeni edukacyjnej dla najmłodszych – odwołuje się głównie do prac pedagogicznych i osobistych kontaktów, które prowadził ze swoim przyjacielem Lorisem Malaguzzim z Reggio Emilia (Fortunati 2006). Zarówno koncepcja z San Miniato, jak i z Reggio Emilia powstała dzięki spontanicznej, oddolnej inicjatywie społeczności lokalnej (Karwowska-Struczyk 2012: 220).

W koncepcji programu opieki i edukacji dzieci w gminie San Miniato można także dostrzec inspiracje poglądami takich włoskich pedagogów jak: Maria Montessori, ks. Jan Bosko, siostry Róża i Maria Agazzi (Catarsi, Fortunati 2010). Fortunati, tworząc ideę

życia we wspólnocie skupionej wokół nadrzędnego celu, jakim jest wspieranie rozwoju najmłodszych mieszkańców i ich rodzin, korzystał również z teorii konstruktywistycznych Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego czy Jerome'a Brunera (Catarsi, Fortunati 2010).

Koncepcja programowa Fortunatiego, bazująca na życiu we wspólnocie lokalnej, nawiązuje do poglądów Brunera, który podkreśla, iż instytucja edukacyjna powinna stanowić część lokalnej kultury (Bruner 2006). Zwrócenie uwagi na podmiotowość dziecka i koncentrację działań wokół wspierania jego rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego ściśle wiąże się z poglądami Piageta i Montessori (Fortunati 2009). Fortunati przywołuje również ideę twórców edukacji przedszkolnej we Włoszech – sióstr Róży i Marii Agazzi twierdząc, iż dziecko w procesie edukacji odgrywa rolę protagonisty, który jest zdolny do samodzielnego odkrywania świata i podejmowania decyzji w przestrzeni edukacyjnej stworzonej przez dorosłego (Sawicka-Wilgusiak 2003: 25). Najmłodszy obywatel San Miniato traktowany jest jak mały badacz, poszukiwacz sensu i znaczeń w środowisku, w którym przyszło mu działać. Wychowawca ma wspierać i pomagać swojemu podopiecznemu w doświadczeniu samodzielności. W tamtejszych żłobkach panuje *montessoriańska zasada*, iż wszystko to, co jest bezużyteczną pomocą, stanowi przeszkodę w naturalnym rozwoju dziecka (Montessori 2005).

Edukacja najmłodszych wspólnym zadaniem społeczności lokalnej

San Miniato położone jest w samym sercu Toskanii – pomiędzy Florencją a Pizą. Gminę zamieszkuje 28250 mieszkańców¹. Miasteczko to jest znane z działań społecznych mających na celu współpracę pomiędzy mieszkańcami, wspieranie lokalnych przedsiębiorców i szerzenie idei zdrowego trybu życia. Osoby zamieszkujące te tereny charakteryzuje solidarność, wzajemność i chęć współpracy w celu ulepszenia istniejących warunków (Karwowska-Struczyk 2012: 221).

W latach 70. XX wieku Aldo Fortunati zebrał grupę mieszkańców, którzy byli zainteresowani stworzeniem wspólnej przestrzeni dla rozwoju, opieki i edukacji najmłodszych obywateli (Fortunati 2009). Wzorując się na koncepcji stworzonej przez Malaguzziego w Reggio Emilia, nakreślono plan działania zmierzającego do przygotowania odpowiednich placówek (Fortunati 2006: 45). W grupie osób tworzących pierwszy żłobek w San Miniato znaleźli się m.in.: pedagodzy, ekonomiści, architekci, psychologowie, hydraulicy, elektrycy, drobni przedsiębiorcy, rolnicy i przedstawiciele samorządu lokalnego. Wszyscy wspólnie pracowali nad stworzeniem miejsca, które byłoby przyjazne dziecku i jednocześnie mogłoby pełnić funkcję integrującą i wspierającą całą lokalną społeczność. W ten sposób powstał model edukacji w żłobkach, który stanowi inspirację dla wielu placówek na całym świecie.

W 1980 roku powstał pierwszy żłobek – *il Pinocchio* (Fortunati 2006: 100). Do dnia dzisiejszego na terenie gminy San Miniato powstała sieć dziesięciu żłobków. Do trzech z nich mogą uczęszczać dzieci od 3 miesiąca życia, a do pozostałych sześciu od 6 miesiąca do ukończenia 3. roku życia (wpływ na taki podział mają wymogi sanitarno-epidemiologiczne, a przede wszystkim posiadanie kuchni w budynku) (Fortunati 2009). Z różnego rodzaju placówek znajdujących się na terenie gminy korzysta 48% dzieci w wieku 0-3 lat

¹ Informacja na podstawie strony internetowej gminy San Miniato – <http://www.comune.san-miniato.pi.it/index.php/il-sindaco>, 03.09.12

(39% uczęszcza na całonienne zajęcia, a 9% przychodzi tylko na część dnia) (Fortunati 2009).

Dzięki dużemu wsparciu, które pochodzi z funduszy gminy rodzice ponoszą minimalne koszty związane z uczęszczaniem dzieci do publicznych placówek edukacyjnych (74% kosztów pokrywa gmina, 4% władze regionalne, a 22% rodzice) (Fortunati 2009). To sprawia, że usługi oświatowo-wychowawcze są dostępne dla większości mieszkańców.

Założenia programowe żłobków w San Miniato

W San Miniato najmłodszy mieszkańcy są postrzegani jako pełnoprawni członkowie społeczności, którzy potrzebują wsparcia i opieki nie tylko ze strony swoich rodziców i wychowawców, ale przede wszystkim mieszkańców. Dziecko jest aktorem życia społecznego, współobywatelem, dla którego tak jak dla innych obywateli organizowane są działania w sferze społecznej, kulturalnej, obywatelskiej i edukacyjnej. Idea wspólnego życia na wzgórzach tokańskiej ziemi realizowana jest z zachowaniem zasady harmonii z naturą. Szczególną wagę przywiązuje się w San Miniato do respektowania zasady zrównoważonego rozwoju (Fortunati 2006).

Fortunati w swojej koncepcji wychowania najmłodszych wyróżnił trzy najważniejsze filary. Pierwszym jest zauważenie dzieci jako istot, które kreują i same tworzą swoją osobowość. Drugi filar to otwartość na naturę, a trzeci – niezwykle istotny – stanowi współpraca z rodzicami. Zdaniem Fortunatiego rodzice w procesie edukacji odgrywają równie ważną rolę jak dzieci. Oni też potrzebują wsparcia i możliwości współpracy, które powinna im zapewnić placówka edukacyjna (Fortunati 2006).

W kwestii organizacji najbliższego otoczenia dziecka Fortunati odwołuje się do poglądów Malaguzziego i Montessori. Uważa, iż podstawowym zadaniem wychowawcy jest organizowanie takiego otoczenia, które pozwoli dziecku na samodzielną działalność. Wszystko musi być tak przygotowane, aby dziecko mogło odkrywać otaczający je świat i doświadczać go z bliska (Montessori 2005). Podstawą samodzielnego konstruowania wiedzy jest pełne zaangażowanie dziecięcych zmysłów. Najmłodszy postrzegani są jako twórcy własnej rzeczywistości i rozwoju, a wychowawcy mają ich w tym wspierać, organizując przestrzeń edukacyjną stymulującą ich rozwój i zachęcającą do aktywności. Bazując na ideach Brunera, wychowawcy starają się umożliwić dzieciom przejęcie odpowiedzialności za własną edukację, za proces dochodzenia do wiedzy. Jest to kreowanie zasady wychowania ku przyszłości, szukania własnej ścieżki samodzielnego konstruowania wiedzy (Catarsi, Fortunati 2010).

Fortunati uważa, iż aktywnemu dziecku zawsze musi towarzyszyć jeszcze bardziej aktywny opiekun. Wszystkie działania pedagogiczne powinny być przygotowane w sposób bezpieczny, niezagrażający życiu i zdrowiu najmłodszych. Zapewnienie im swobody i samodzielności (bez ciągłej kontroli i poprawiania) zaowocuje w przyszłości pewnością siebie i chęcią podejmowania wyzwań. Zdaniem twórcy idei z San Miniato wychowawcy muszą pozwalać dzieciom na popełnianie błędów (Fortunati 2009).

Kolejnym założeniem koncepcji z San Miniato jest przekonanie, że najlepszym nauczycielem dla dziecka jest jego kolega lub koleżanka. Większość wiedzy i kompetencji dzieci zyskują dzięki interakcjom z rówieśnikami. Idea ta wpływa na wszystkie aspekty życia w żłobkach – sposób zagospodarowania przestrzeni, spożywania posiłków, organizowania

zabawy swobodnej i zwrócenia szczególnej uwagi na relacje pomiędzy dziećmi. Od wychowawców wymaga się odpowiedniego podejścia do dzieci – nie opiekuńczego, lecz wspierającego. Uważa się, iż najważniejszą wartością w procesie edukacyjnym jest indywidualne podejście do dziecka, poznanie jego potrzeb i możliwości, odpowiednie organizowanie środowiska edukacyjnego i ułatwienie kontaktu z innym dzieckiem (Fortunati 2009).

W San Miniato, podobnie jak w Reggio Emilia, nie ma gotowych scenariuszy zajęć ani planów pracy rocznej (Henniger 2009). Koncepcja pracy z dziećmi ewoluuje wraz z ich rozwojem. Wszystkie zajęcia i metody pracy z daną grupą dostosowane są do potrzeb, możliwości i zainteresowań dzieci, nauczyciel zaś jest tylko moderatorem i wsparciem podczas samodzielnych działań maluchów. Nie oznacza to jednak, że praca wychowawców jest przypadkowa. Praca nauczyciela i dzieci dostosowana jest do możliwości i zainteresowań grupy. W trakcie wywiadów i rozmów wszyscy pracownicy żłobków podkreślają, iż swoje działania pedagogiczne przygotowują na bieżąco w zależności od możliwości, potrzeb i zainteresowań swoich podopiecznych².

Współpraca z rodzicami

Jednym z filarów koncepcji edukacji Fortunatiego jest idea współpracy z rodzicami. Autor nawiązuje do idei wychowania naturalnego (Fortunati 2009). W żłobkach w San Miniato współpraca z rodzicami jest uznawana za jedną z podstawowych zasad edukacji najmłodszych. Wychowawcy organizują spotkania, warsztaty i wspólne uroczystości, podczas których rodzice mogą dyskutować, wymieniać się doświadczeniami i poszukiwać rozwiązań trudnych sytuacji. Opiekunowie w żłobku odgrywają rolę mediatorów pomiędzy rodzicami, stwarzając możliwość bezpośredniego kontaktu. Wszyscy przedstawiciele gminy San Miniato podkreślają, iż w dzisiejszych czasach, gdy porady specjalistów są na wyciągnięcie ręki (Internet, telewizja, radio, czasopisma), rodzice potrzebują wsparcia, nie tylko od psychologów czy pedagogów, ale i od siebie nawzajem. Potrzebują przestrzeni do tego, aby mówić, być wysłuchanym i wymienić doświadczenia z innymi (Fortunati, Tognetti 2009). Wiele zabawek, książek i innych przedmiotów, które znajdują się w salach żłobków w San Miniato, zostało wykonanych przez rodziców. Spotykają się oni na warsztatach i razem starają się stworzyć coś dla dzieci. W dwóch żłobkach rodzice samodzielnie przygotowali dla dzieci plac zabaw.

Fortunati uważa, iż tylko poprzez spójne idee wychowawcze rodziców i wychowawców można w sposób naturalny wpływać na rozwój dzieci. Brak komunikacji między nauczycielami i rodzicami oraz brak spójnego planu pracy z dzieckiem, wpływa negatywnie na cały proces wychowawczy. Połączenie doświadczeń z życia rodzinnego dziecka z doświadczeniami, jakie zdobywa w żłobku jest niezbędne dla zorganizowania efektywnego procesu wychowawczego. Obserwacja i dokładna analiza zachowań dziecka w różnych sytuacjach pozwala stworzyć odpowiedni dla niego program edukacyjno-opiekuńczy. Podczas wywiadów zarówno rodzice, jak i nauczyciele podkreślali, iż spójność zasad panujących w domu i w żłobku pomaga dzieciom budować poczucie bezpieczeństwa i rozumieć wymagania dorosłych. Wymiana obserwacji między opiekunami a wychowawcą

² Autorka tekstu korzystając z dofinansowania dla młodej kadry (grant Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego) prowadziła miesięczne badania w San Miniato.

jest niezwykle istotna dla obu stron. Rodzice, znajdując zrozumienie i wsparcie ze strony nauczyciela, dostrzegają w nim swojego sprzymierzeńca, a nawet przyjaciela³.

Wzajemne zaufanie między rodzicami i wychowawcami budowane jest przez wszystkich pracowników placówki, często nawet od pierwszych dni po narodzinach dziecka. Współpraca placówek edukacyjnych w San Miniato z rodzicami rozpoczyna się już podczas ciąży i oczekiwania na dziecko – wtedy placówka po raz pierwszy kontaktuje się z rodzicami i stara się nawiązać z nimi relacje. W dwóch żłobkach na terenie gminy organizowane są specjalne kursy i szkolenia dla osób oczekujących na przyjście dziecka na świat. Dobra współpraca od dnia narodzin i wsparcie, które opiekunowie mogą otrzymać ze strony placówki wpływa na budowanie wzajemnego zaufania w przyszłości (Fortunati, Tognetti 2009).

Dokumentacja

Kolejną specyficzną formą działań w żłobkach w San Miniato jest odpowiednio prowadzona dokumentacja. Pomaga ona w przygotowaniu kolejnych zajęć, w ocenie postępów dziecka oraz w przekazaniu niezbędnych informacji rodzicom, przyszłym nauczycielom czy specjalistom. Wychowawcy prowadzą systematyczną obserwację dzieci dokumentując ich działania. Stosują głównie metodę fotograficzną i obserwację sytuacyjną (Karwowska-Struczyk, Hajnicz 1986).

Fortunati, rozpoczynając swoje pierwsze badania dotyczące postępów w rozwoju najmłodszych, uznał, iż wszystkie dotychczasowe opisy i dokumenty tworzone były w sposób sztuczny. Zdaniem twórcy koncepcji z San Miniato dzieci wychowywane były w sposób instrumentalny, a opisy ich zachowań tworzyły zawiłe teorie, które niekoniecznie miały związek z rzeczywistością. Dlatego w latach 80. stworzył własny system obserwacji i prowadzenia dokumentacji, który funkcjonuje do dnia dzisiejszego we wszystkich placówkach w gminie San Miniato (Catarsi, Fortunati 2010).

W procesie obserwacji dzieci Fortunati koncentrował się na tym, co dzieci robią, jakie podejmują aktywności, jakie są powody ich działań i o czym myślą podczas wykonywania różnych czynności (Fortunati 2002). Najważniejsze jest dokładne udokumentowanie procesu budowania wiedzy przez dziecko. Wychowawcy uważają, iż dokładna analiza stworzonej przez nich dokumentacji zawsze wyznacza kierunek drogi edukacyjnej dla danego dziecka, a często wskazuje na zmiany, które powinny zostać wprowadzone w działalności całej placówki. Dobre opisy zachowań dzieci pozwalają wychowawcom na ocenę i weryfikację ich własnych działań edukacyjnych i wychowawczych. Wymiana refleksji z innymi opiekunami – wychowawcami i rodzicami – pozwala na stworzenie pełnego obrazu rozwoju dziecka. W ten sposób dorośli poprzez swoje refleksje nadają sens działaniom, których doświadczają w procesie edukacji dzieci (Fortunati 2009).

Innym ważnym argumentem przemawiającym za prowadzeniem odpowiedniej dokumentacji jest przekazywanie kompletnej informacji dotyczącej dzieci ich rodzicom. Wychowawcy, tworząc opisy, filmy, zdjęcia, chcą pokazać rodzicom, jak zachowuje się, funkcjonuje ich dziecko podczas codziennych zabaw i interakcji z rówieśnikami. Taka metoda dokumentowania jest dużo prostszym i skuteczniejszym sposobem komunikacji z rodzicami niż

³ Informacje uzyskane podczas wywiadów z wychowawcami i rodzicami w San Miniato.

oderwane od konkretnych sytuacji edukacyjnych opisy działań dzieci (Fortunati, Tognetti 2009). Daje ona bowiem rodzicom wyobrażenie na temat możliwości rozwojowych stwarzanych dzieciom w placówce, procesu ich rozwoju, postępów czynionych przez dzieci.

Spójność zasad monitorowania rozwoju dziecka określa i opracowuje zespół specjalistów pracujących w centrum dokumentacji dzieciństwa – *La Bottega di Geppetto*.

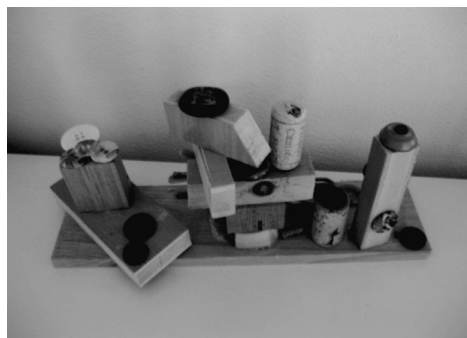
Organizacja dnia w żłobku w San Miniato⁴

Praca we wszystkich żłobkach w San Miniato jest zorganizowana w podobny sposób. Dzieci przychodzą do placówek od godziny 7.30. Do godziny 9.00 mają czas na swobodną zabawę i adaptację indywidualną (często z powodu sprzyjającego klimatu dzieje się to na placu zabaw). Rodzice zawsze towarzyszą dziecku podczas wejścia do sali, wymieniają uwagi z wychowawcą, rozmawiają o tym, co wydarzyło się poprzedniego dnia. Zazwyczaj towarzyszą dziecku w zainicjowaniu zabawy.

Około godziny 9.30 wszyscy zbierają się przy stołach. Tam wychowawcy kroją owoce i rozstawiają kubeczki na wodę. Pokrojone owoce są wykładane na jeden, wspólny talerz. Dzieci po kolei biorą z niego po jednym kawałku i podają talerz następnej osobie. Samodzielnie nalewają sobie wodę z małego szklanego dzbanka.

Po śniadaniu dzieci decydują, czy chcą brać udział w zajęciach laboratoryjnych czy będą bawić się zabawkami przeznaczonymi do tworzenia różnego rodzaju konstrukcji. Podczas działań w laboratorium dzieci wykonują różne prace manualne. Uczą się między innymi: malowania, przelewania, łączenia różnego rodzaju materiałów, rzeźbienia, klejenia itp. Tworzą wspólnie z wychowawcami rozmaite projekty. Na początku roku (przez pierwsze 3-4 miesiące) opiekunowie proponują dzieciom różne formy aktywności, później często to same dzieci decydują, z jakimi materiałami chcą pracować w laboratorium. Zajęcia te, w zależności od pogody, odbywają się w budynku lub w specjalnie do tego przygotowanym miejscu na zewnątrz.

Podczas zajęć w laboratorium plastycznym dzieci pracują z najróżniejszymi materiałami. Odkrywają nowe formy plastyczno-techniczne, tworząc twórcze projekty. Oto przykłady prac wykonanych przez dzieci podczas takich laboratoriów:



Fot. 1. Praca dzieci, żłobek *Pinocchio*
(Fot. MP)



Fot. 2. Praca dzieci, żłobek *Il gatto e la volpe*
(Fot. MP)

⁴ Opis obserwacji autora po wizycie w 9 żłobkach w San Miniato.

O godzinie 11.30 rozpoczynają się przygotowania do obiadu. Dzieci wraz z wychowawcami sprzątają sale i idą do łazienki. Jeden z opiekunów pomaga młodszym dzieciom w czynnościach higienicznych (zmienia pieluchy, myje ręce i buzie, zakłada śliniaki). Starsze są bardziej samodzielne i w czasie oczekiwania na resztę grupy bawią się w zabawy muzyczno-ruchowe. Podczas gdy dzieci są z wychowawcami w łazience, osoba pracująca w kuchni przygotowuje stoły, nakrywa je obrusami, rozkłada talerze, sztućce i kubeczki. Maluchy posługują się normalną, porcelanową zastawą i pełnym kompletem sztućców. Przy każdym stole siada jeden z wychowawców, a obok niego siadają najmłodszy podopieczni. Wszyscy w miarę własnych możliwości samodzielnie nakładają sobie potrawy na talerze. Dorośli pracujący w żłobku spożywają posiłki wspólnie z dziećmi. Wychowawcy często zachęcają dzieci do spróbowania nowych smaków lub nałożenia sobie dokładki, jednak nie zmuszają do jedzenia, jeśli dziecko nie ma na to ochoty.

Po skończonym posiłku spośród starszych dzieci wybierani są kelnerzy, którzy po kolei sprzątają ze stołów. Opiekunem kelnerów jest kucharka. Reszta grupy nadal siedzi przy stołach i śpiewa piosenki lub słucha historii opowiedanej przez wychowawcę. Dopiero, gdy wszystkie stoły są posprzątane, dzieci idą do łazienki i przygotowują się do odpoczynku. Każde z nich ma w swojej szafce zabawkę – przytulankę, którą zabiera do swojego łóżka (drzemka rozpoczyna się około godziny 13.00). Dzieci, które nie śpią w ciągu dnia, bawią się w ciszy lub czytają książki z jednym z opiekunów. Odpoczynek dzieci trwa do godziny 15.00. W sali, gdzie śpią dzieci, zawsze jest jeden z wychowawców, który wita je zaraz po przebudzeniu.

O godzinie 15.30 dzieci spożywają podwieczorek (zazwyczaj kanapkę, jogurt albo owoc). Następnie, w zależności od pogody, wychodzą po raz kolejny na plac zabaw lub pozostają w sali. Jest to czas swobodnej zabawy, gdyż od godziny 16.30 do godziny 17.30 dzieci rozchodzą się do domów. Wychowawca zawsze indywidualnie żegna każde dziecko i rozmawia z każdym rodzicem, opowiadając o przebiegu dnia.

Przestrzeń w placówkach edukacyjnych

Przestrzeń we wszystkich placówkach w San Miniato jest dokładnie przemyślana i zaprojektowana. Każdy szczegół został opracowany przez architektów w ścisłej współpracy z Aldo Fortunatim i zespołem specjalistów z różnych dziedzin.

Idea zagospodarowania przestrzeni w żłobkach w San Miniato nawiązuje do koncepcji Marii Montessori (Montessori 2008). Zwraca się uwagę na to, żeby przestrzeń była tak zorganizowana, aby pozwalała dzieciom na swobodne działania i samodzielne dokonywanie odkryć. Budynek, w którym mieści się żłobek ma umożliwiać im swobodną eksplorację pomieszczeń i przedmiotów. Sale są na tyle bezpieczne, że w żaden sposób nie ograniczają dziecka w jego autonomicznych próbach odkrywania wszystkich możliwości danego miejsca (Fortunati 2009).



Fot. 3. Ustawienie materiałów na półkach, żłobek *Mastro Ciliegia* (Fot. MP)



Fot. 4. Materiały w żłobku *Pinocchio* (Fot. MP)

Dziecko porusza się po sali w sposób naturalny, dostosowany do jego potrzeb i możliwości. Ma ono duży wybór form aktywności i samo może decydować, którą z nich chciałoby podjąć. W żadnej placówce nie ma zamykanych szafek ani materiałów, które byłyby ukryte przed wzrokiem dziecka. Wszystkie przedmioty są w zasięgu ręki dziecka, a gdy jakiś materiał może być dla dzieci niebezpieczny, znajduje się na wyższej półce w przezroczystym opakowaniu. W każdej chwili dziecko może poprosić wychowawcę o dany materiał i wspólnie z nim popracować (Montessori 2008). W sali, w której przebywają dzieci nie ma miejsc przeznaczonych tylko dla dorosłych. Wszyscy wychowawcy zostawiają swoje osobiste rzeczy w specjalnie do tego przeznaczonym pomieszczeniu. W ten sposób dzieci czują się gospodarzami swojej przestrzeni.



Fot. 5. Miejsce do swobodnej zabawy, żłobek *Mastro Ciliegia* (Fot. MP)



Fot. 6. Miejsce do swobodnej zabawy, żłobek *Pinocchio* (Fot. MP)



Fot. 7. Miejsce do odpoczynku,
żłobek *Il paese dei balocchi* (Fot. MP)



Fot. 8. Miejsce do przebierania,
żłobek *Il paese dei balocchi* (Fot. MP)

Bardzo ważnym elementem wyposażenia w placówkach są lustra. Wspierają one jedno z najważniejszych założeń edukacji w San Miniato. Dziecko uczy się poprzez obserwację innych, ale również – a może przede wszystkim – samego siebie. Może zobaczyć swoją osobę podczas zabawy w basenie z piłeczkami, podczas swobodnej zabawy, podczas posiłku czy zmiany pieluszki. Lustra zawieszane są nie tylko na ścianach, ale przytwierdzone są również do sufitu tak, żeby w każdym momencie dziecko mogło obserwować działania swoje i swoich kolegów. Przy okrągłym lustrze maluch może porównać siebie z innymi dziećmi (wokół są przyczepione zdjęcia wszystkich dzieci i nauczycieli pracujących w danej placówce – zdjęcie nr 9). To pozwala mu dostrzec, że ludzie są do siebie podobni, ale jednak każdy z nich jest inny (Bigiarini, Tosi 2009).



Fot. 9. Obrotowe lustro ze zdjęciami
wszystkich dzieci i nauczycieli,
żłobek *Mastro Ciliegia* (Fot. MP)



Fot. 10. Miejsce z lustrami do zabaw
ruchowych, żłobek *Il paese dei balocchi*
(Fot. MP)

Cała sala podzielona jest na różne przestrzenie – są to specjalne miejsca wyznaczone do samodzielnej działalności dzieci. Jest miejsce do przebierania się, kącik komputerowy, kącik czytelniczy, kuchenny, plastyczny itp. W każdym z nich znajduje się wiele ciekawych

przedmiotów, które dzieci odkrywają podczas samodzielnej zabawy. Na początku poznają dokładnie każdą przestrzeń, używając dany przedmiot zazwyczaj zgodnie z jego przeznaczeniem. Po pewnym czasie samodzielnie wykorzystują różne przedmioty w innych miejscach sali, tworząc w ten sposób nowe znaczenie danej rzeczy (Fortunati i in. 2008). Podstawowymi zabawkami dzieci są prawdziwe przedmioty z życia codziennego, m.in.: klawiatura, telefon, suszarka, żelazko, puste pojemniczki po kremach, wszelkiego rodzaju ubrania i buty itp. Wszystkie placówki w San Miniato posiadają bardzo podobne wyposażenie.

Relacje społeczne dzieci

Nauczyciele z San Miniato uważają, iż budowanie dobrych relacji społecznych daje dzieciom satysfakcję, poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, podnosi samoocenę, rozwija kreatywność oraz zdolności poznawcze. Dlatego ich zdaniem pierwsze doświadczenia zdobyte w placówce edukacyjnej mają ogromne znaczenie dla kształtowaniu postawy, kompetencji i umiejętności społecznych, a w przyszłości mogą wpłynąć na podnoszenie jakości ich życia.

O tym, że dziecko posiada kompetencje społeczne świadczą też satysfakcjonujące zachowania w nawiązywaniu interakcji z dorosłymi, rówieśnikami oraz innymi dziećmi. Podopieczni w żłobkach każdego dnia uczą się współpracy w grupie. Program zwraca bardzo dużą uwagę na trening zachowań społecznych. Bardzo często podczas prac plastycznych, dzieci wspólnie tworzą jakiś rysunek, projekt czy pracę. W czasie zabaw na podwórku otrzymują zabawkę dla grupy (3-4-osobowej) itd. W ten sposób dzieci uczą się, jak wspólnie realizować powierzane im zadania. W czasie takich zabaw dziecko zdobywa wiedzę nie tylko o sobie samym, ale również o swoim koledze. Pojawiają się i doskonałe zachowania prospołeczne, empatia oraz zdolność do rezygnacji z osiągnięcia własnego celu na rzecz wspólnego sukcesu (Lubowiecka 2012).

W programach żłobków zwraca się dużą uwagę na kształtowanie umiejętności opieki i troski nad innymi. Zawsze, gdy do żłobka ma dołączyć nowe, młodsze dziecko, wychowawcy rozmawiają z podopiecznymi na ten temat. Wspólnie ustalają zasady opieki nad nowym kolegą lub koleżanką, sposoby pomocy w trudnych sytuacjach i przekazywanie ważnych informacji związanych z jego bezpieczeństwem. Wychowawcy pokazują grupie fotografie dziecka, opowiadają o jego rodzinie, prezentują jego ulubioną zabawkę. Adaptacja nowego dziecka do placówki zazwyczaj przebiega łagodnie, ponieważ pozostałe dzieci udzielają mu psychicznego wsparcia. Szczególną troskę i opiekę wykazują dzieci żłobkowe w grupach, w których przebywają niepełnosprawni.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym

San Miniato należy do grupy miast posiadających statut „slow city”⁵. W mieście promowane są zachowania prozdrowotne i życie w zgodzie z naturą. Promocja zdrowego żywienia i korzystania z lokalnych produktów prowadzona jest na terenie wszystkich żłobków. Zdecydowana większość produktów (między innymi: warzywa, owoce, pieczywo,

⁵ Oficjalna strona internetowa stowarzyszenia miast *Citta slow* – <http://www.cittaslow.org/network/location/253> 08.03.13

mąka, makarony itp.) kuchnie żłobkowe kupują bezpośrednio od rolników i producentów regionalnych. Dzięki takiej współpracy podopieczni żłobków zyskują zdrowe warzywa i owoce, a lokalni rolnicy i sadownicy nie mają problemów ze zbytem swoich zbiorów.

Ponadto wszystkie żłobki w gminie San Miniato prowadzą stałą współpracę z instytucjami organizującymi zajęcia dla starszych ludzi, takimi jak: Uniwersytet Trzeciego Wieku i Dom Pomocy Społecznej dla osób starszych. Często do żłobków przychodzą wolontariusze, którzy czytają dzieciom bajki, opowiadają historie lub biorą aktywny udział w realizowanych projektach. Co roku żłobki zapraszają do aktywnego współorganizowania przedstawienia na zakończenie roku. Wielokrotnie grupa seniorów z ośrodka kultury przygotowywała specjalne przedstawienie dla dzieci, rodziców i wychowawców.

Kolejnym ważnym elementem współpracy żłobków z lokalną społecznością jest wieloletni kontakt z przedstawicielami dużych firm i fabryk. Oddają one niepotrzebne materiały (tzw. resztki poprodukcyjne) do placówek. W ten sposób dzieci mają stały dostęp do cementu, gliny, skrawków różnych tkanin, włóczek, kawałków drewna, rur itp. Podczas zajęć laboratoryjnych mają możliwość stworzenia przeróżnych projektów plastyczno-technicznych (zdjęcie nr 1 i 2). Pod koniec roku rodzice w każdym żłobku przygotowują specjalne przedstawienie. Zapraszani są przedstawiciele władz lokalnych, lokalni przedsiębiorcy i wszyscy inni mieszkańcy gminy. Wtedy też dzieci przygotowują wystawę swoich prac i dokonań zrealizowanych głównie dzięki darom firm i fabryk (Fortunati 2006). W ten sposób buduje się poczucie więzi i zachęca do dalszej współpracy.

Wszystkie żłobki prowadzą również ścisłą współpracę z najbliższymi przedszkolami. Od lat realizowane są wspólne projekty badawcze, przedstawienia, wycieczki i wiele innych inicjatyw. W ciągu roku nauczyciele i wychowawcy z różnych placówek spotykają się na warsztatach i szkoleniach. Dodatkowo, przez cały rok działa wspólna dla wszystkich żłobków rada rodziców i nauczycieli, która współpracuje z przedstawicielami władz lokalnych. W skład takiej rady wchodzi jeden przedstawiciel rady rodziców i grona pedagogicznego z każdego żłobka i przedszkola. Władze lokalne starają się prowadzić zintegrowany system edukacji dla dzieci od urodzenia do 6. roku życia.

Nad jakością prowadzonych żłobków czuwa od 1997 roku *La Bottega di Geppetto* – połączenie instytutu badawczego, ośrodka dokumentacyjnego i centrum szkoleniowego. Od 1999 roku jest to instytucja podlegająca organom gminnym⁶. Instytut od wielu lat zajmuje się prowadzeniem dokumentacji, obserwacji i szkoleń dla rodziców i nauczycieli. Pracownicy instytutu również promują idee edukacji w żłobkach we Włoszech i na całym świecie. Współpracują z ośrodkami badawczymi m.in. w Brazylii, Niemczech, Finlandii, Stanach Zjednoczonych (Fortunati 2009).

Wielu nauczycieli i przedstawicieli władz lokalnych z całego świata przyjeżdża na konwenty, kursy i warsztaty organizowane w siedzibie *La Bottega di Geppetto*. Pracownicy centrum pomagają osobom prywatnym i organizacjom tworzyć nowe miejsca opieki i zabaw dla dzieci. Wspólnie z przedstawicielami organów, które wydają pozwolenia na działalność (strażakami, przedstawicielami sanepidu itp.), wizytują placówki i oceniają sposób ich funkcjonowania⁷.

⁶ Informacja uzyskana z strony internetowej – *La Bottega di Geppetto* <http://www.bottegadigeppetto.it/index.php> w dniu 03.03.13

⁷ Informacja uzyskana podczas wywiadu przeprowadzonego przez autorkę z Barbarą Pagni – pracownik – *La Bottega di Geppetto*.

W San Miniato wychowanie najmłodszych stało się zadaniem wszystkich mieszkańców. Uważają oni, że edukacja wczesnodziecięca jest jednym z najważniejszych zadań społeczności lokalnej. Większość mieszkańców czuje się współodpowiedzialna za losy najmłodszych i aktywnie angażuje się w kolejne projekty edukacyjne. Działalność żłobków jest częścią życia społeczno-kulturalnego w tej gminie.

Sposób działania żłobków z San Miniato inspirowane jest przez wychowawców z wielu krajów Europy i świata do refleksji nad jakością programów edukacyjnych przygotowywanych dla dzieci w wieku 0-3. Wielu nauczycieli przyjeżdża do San Miniato, aby przyjrzeć się z bliska funkcjonowaniu lokalnych placówek. Trudno oczywiście przenieść dosłownie do innego kraju zaproponowane w gminie San Miniato założenia programowe i organizacyjne.

Warto podjąć dyskusję inspirowaną między innymi włoskimi doświadczeniami w zakresie organizacji i realizacji opieki i edukacji nad małymi dziećmi, w kontekście zmian wprowadzanych w tym obszarze w Polsce i poszukiwaniu dobrych rozwiązań wspierających rozwój dzieci i integrujących lokalne społeczności wokół ich edukacji.

Literatura

- Bigiarini P., Tosi C. (2009), *Spazio arredo*. Siena, AL.SA.BA.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Warszawa, Universitas.
- Catarsi E., Fortunati A. (2010), *Educare al nido*. Roma, Carocci editore.
- Fortunati A. (2003), *Prefazione*. W: G. Tognetti (red.), *Creare esperienze insieme ai bambini – la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido*. Azzano San Paolo, Edizioni Junior.
- Fortunati A. (2006), *L'educazione dei bambini come progetto della comunità*. Azzano San Paolo, Edizioni Junior.
- Fortunati A. (2009), *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*. Castello, Edizioni Junior.
- Fortunati A., Fumagalli G., Galluzzi S. (2008), *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Castello, Edizioni Junior.
- Fortunati A., Tognetti G. (2009), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Ranica, Edizioni Junior.
- Frosini A., Grana R. (2006), *Quando la politica guarda il futuro attraverso gli occhi delle bambine e dei bambini*. W: A. Fortunati (red.), *L'educazione dei bambini come un progetto della comunità*. Azzano San Paolo, Edizioni Junior.
- Henniger M. L. (2009), *Teaching Young Children*. Upper Saddle River, Pearson Education.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lubowiecka J. (2012), *Kompetencje społeczne dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 4.
- Montessori M. (2005), *Domy dziecięce*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori M. (2008), *Educare alla libertà*. Milano, Oscar Mondadori.
- Strony internetowe:
- Oficjalna strona internetowa stowarzyszenia miast Citta slow – <http://www.cittaslow.org/network/location/253>, 08.03.13
 - La Bottega di Geppetto, <http://www.bottegadigeppetto.it/index.php>, 03.03.13.
 - Gmina San Miniato – <http://www.comune.san-miniato.pi.it/index.php/il-sindaco>, 03.09.12.
- Dokumenty:
- Regulamin żłobków wydanych przez Radę Miasta w San Miniato – Consiglio Comunale n.89 del 27.10.05, (2005), Regolamento comunale dei servizi educativi per la prima infanzia. San Miniato, Istituzione del Comune di San Miniato.

Dorota Bronk
Uniwersytet Gdański
dmb@gd.home.pl

Piotr Kowalczuk
Urząd Miejski w Gdańsku, Ateneum Szkoła Wyższa
kowalczuk@post.pl

Edukacja polisensoryczna najmłodszych czy politykierska retoryka dilerów szczawiu i mirabelek

Wszystkie dzieci rodzą się genialne, a my poświęcamy pierwsze sześć lat ich życia, by je geniuszu pozbawić.

Buckminster Fuller[†]

Summary

Polysensory education of children or politicking rhetoric of the sorrel and mirabelles dealers

The main purpose of this article is a confrontation of scientific knowledge – of how a child develops and what, in the educational meaning, one needs to develop – and rhetoric of Polish, public discourse in children. The aim of this article is certainly not a defence, or a praise of the institution, including the actions of competent ministers for education and upbringing. Surprisingly, we are discovering that views and stereotypes of the last decades are doing well, assigning the main line of quasi content-related discussion. We are conducting the query of research on this early stage of child development in order to compare them with myths of the mass consciousness, which is kept alive and copied into the pop pedagogy.

Słowa kluczowe: edukacja polisensoryczna, uczenie się małych dzieci, dziecko i dzieciństwo w dyskursie publicznym, retoryka polityczna

Keywords: polysensory education, child's learning, child and childhood in a public discourse, political rhetoric

Do czerwoności rozgorzała w Polsce debata na temat liczby niedożywionych dzieci. Według autorów raportu jest ich 800 tys., krytycy mówią, że nigdy w życiu¹. Na jej kanwie błysnęli eksperci od edukacji i rozwoju dziecka. Liderami grupy stali się profesorowie celebryci Stefan Niesiołowski i Aleksander Nalaskowski. Pierwszy zasłynął urozmaiconą i sprawdzoną przez siebie dietą dla efektywnego uczenia się², drugi nowatorskim rozkładem dnia i kalendarza najmłodszych – wirtualnych jeszcze, przez wahania partii wiodącej³ – przedszkolaków⁴. Obaj przyczynili się do dyskusji na temat edukacji

¹ Czapiński: 800 tys. dzieci głoduje? Raport można wyrzucić do kosza. Sondażownia odpowiada: Badania przeprowadzono metodą w pełni uprawnioną, http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103454,13526388,Czapiński_800_tys_dzieci_gloduje_Raport_mozna_wyrzucic.html#BoxWiadTxt [dostęp 09-03-2013].

² Niesiołowski nie wierzy w 800 tys. niedożywionych dzieci. Głód był kiedyś. „Myśmy cały szczaw z nasy-pu zjedli”, http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085,13510688,Niesiolowski_nie_wierzy_w_800_tys_niedozywionych.html#BoxWiadTxt [dostęp: 06-03-2013].

³ 5 marca 2013 r. Rada Ministrów po raz kolejny odroczyła podjęcie decyzji w sprawie projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, CIR: *informacja po posiedzeniu Rady*

małego dziecka. Ze zdumieniem odkrywamy, że poglądy i stereotypy ostatnich dekad mają się dobrze, wyznaczając główną linię quasi merytorycznej dyskusji. Warto dokonać kwerendy badań nad tym etapem rozwoju dziecka i zderzyć je z mitami świadomości masowej, podtrzymywanej przy życiu i powielanej w pop pedagogice.

Celem naszej wypowiedzi jest konfrontacja wiedzy naukowej o tym, jak małe dziecko się rozwija i czego w sensie edukacyjnym do tego rozwoju potrzebuje, a retoryką polskiego dyskursu publicznego na temat dzieci. Natomiast nie jest nim na pewno obrona, ani gloryfikacja instytucji, w tym poczynań ministrów właściwych ds. oświaty i wychowania⁵.

*W lutym 2011 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej uroczystie podpisał ustawę z dnia 4 lutego 2011 roku o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. Nowe rozwiązania zawarte w ustawie spotkały się z dużym zainteresowaniem wielu osób i instytucji, potwierdzając, że są odpowiednią na konkretne oczekiwania. Rodzice potrzebują wsparcia, by odpowiedzialnie podjąć się ról rodzicielskich i w sprzyjających warunkach realizować się zawodowo; dzieci potrzebują kontaktów społecznych, ciekawej zabawy i bezpiecznej opieki. **Sprawy przyszłości dzieci są na tyle ważne, że wszystko, co wiąże się z ich zmianą wymaga szczególnej uwagi, roztropności i rzetelnej weryfikacji...***

Polak Mały w przedszkolu i żłobku. Dostępność opieki – jakość edukacji –
W trosce o najmłodszych obywateli – Forum Debaty Publicznej Prezydenta RP⁶

Mały człowiek przychodzący na świat powinien być otoczony najwyższą uwagą swojego otoczenia. Przemysł produktów dziecięcych prześciga się w oferowaniu sprzętów, ubrań i zabawek często opatrzonych przymiotnikiem edukacyjne, co ma pomóc w sprzedaży i sprawić, że osoba nabywająca taki przedmiot żyje w przekonaniu, że tym bardziej dba o małe dziecko. Najbliższe środowisko małego człowieka zwraca uwagę, aby jego rozwój był stymulowany i poddawany edukacji już od poczęcia. Ale to dopiero koniec XX i początek XXI wieku stał się czasem, gdzie dopuszczono małe dziecko od 0 do 3 roku życia do prawa edukacji. Do tej pory mały człowiek poddawany był opiece i wychowaniu. Instytucje żłobka, do których małe dziecko mogło uczęszczać, podlegały tylko nadzorowi ministerstwa zdrowia, a pracujące tam osoby były opiekunkami dziecięcymi i nie miały statusu nauczyciela. Dziś reguluje to ustawa z 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 – zwana potocznie ‘ustawą żłobkową’⁷. Znalazły się także w niej funkcje edukacyjne tej instytucji.

Ministrów (komunikat), <http://finanse.wp.pl/kat,7070,title,CIR-informacja-po-posiedzeniu-Rady-Ministrow-komunikat,wid,15388058,wiadomosc.html> [dostęp 05-03.2013].

⁴ A. Nalaskowski dla *Fronda.pl*: *Dwulatki w przedszkolu – wizja futurologiczna*, <http://www.fronda.pl/a/nalaskowski-dla-frondapl-dwulatki-w-przedszkolu-wizja-futurologiczna,26703.html> [dostęp: 07-03-2013].

⁵ A. Grabek, *MEN – tak źle jeszcze nie było*, <http://www.rp.pl/artykul/961582.html> [dostęp 15-12-2012].

⁶ *W trosce o najmłodszych obywateli*, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 25, <http://www.prezydent.pl/dialog/fdp/o-forum/biuletyny-fdp/> [dostęp 05-03.2013].

⁷ *Ustawa z 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 (Dz.U. Nr 45, poz. 235) określa zasady organizowania i funkcjonowania opieki nad najmłodszymi, minimalne standardy usług placówek i kwalifikacje osób sprawujących opiekę oraz reguluje zasady finansowania i działalności nadzorczej w zakresie przestrzegania warunków i jakości sprawowanej opieki nad dziećmi do lat 3*. B. Matysik, *Ustawa ‘żłobkowa’ weszła w życie*, http://samorzad.infor.pl/temat_dnia/artykuly/501476,ustawa_zlobkowa_weszla_w_zycie.html [dostęp 04-04-2011].

No to daleko jeszcze czy nie...

Pisząc te bzdury MEN nie podaje do publicznej informacji, że w przedszkolach podstawa programowa nie zawiera treści z zakresu nauki czytania i w ogóle poznawania liter; zawiera treści jedynie z przygotowania dziecka do nauki czytania, pisania czy operacji matematycznych, chodzi tu o rozwijanie słuchu fonematycznego (analiza i synteza słuchowa wyrazów) oraz sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Nauczyciel, który uczy dzieci w przedszkolu czytania, pisania, znajomości cyfr robi to nieelegancko, a jeżeli to robi, to nie może tego zapisywać w dzienniku. Owszem, może to robić, ale musi napisać program autorski, jakby było jeszcze mało biurokracji, ale to już inna bajka. Tak zakłamanie informacje puszczane przez MEN w obieg publiczny są dla mnie obraźliwe, zaniżają mój profesjonalizm i mój status nauczycielski, uderzają w moje dobra osobiste. Kto będzie mnie szanował, jeżeli w oczach ministerstwa jestem złym nauczycielem, bo nie umiem nauczyć dzieci czytać i pisać!⁸

Hanna, nauczycielka przedszkola z 30-letnim stażem

W procesie poznawania świata dociera do nas wiele różnych bodźców z zewnętrznego świata, które odbierane są za pomocą zmysłów. Szczególnie współczesne małe dziecko żyje w świecie, który ma charakter wielozmysłowy. Działa na niego ogromna ilość bodźców o różnej modalności. Dzięki zaangażowaniu i współpracy wielu narządów zmysłów człowiek odbiera je, a tym samym spostrzega otaczający go świat. Odbieranie różnymi kanałami zmysłowymi doznań wzrokowych, słuchowych, dotykowo-kinestetycznych stwarza możliwość polisensorycznego uczenia się – uczenia wielozmysłowego, multisensorycznego, które uznawane jest za najbardziej efektywne w edukacji dzieci w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym i wczesnodziecięcym. Im więcej skojarzeń sensorycznych powstanie w czasie uczenia w wieku dziecięcym, tym lepsze będzie ich zapamiętywanie i wykorzystanie w latach późniejszych. (por. Włodarski 1996: 291-293).

Kognitywiści w swych badaniach dowodzą, że najbardziej stosowne jest poznawanie i analizowanie zdolności czy możliwości ludzkich w integralnym powiązaniu z postrzeganiem wzrokowym, motoryką oraz słuchem, węchem i smakiem (Lakoff, Johnson 1988). Model uczenia wielozmysłowego w edukacji małych dzieci jest współcześnie jedną z najczęściej wykorzystywanych strategii edukacyjnych. Idea uczenia polisensorycznego nie została jednak skonstruowana w obecnym czasie. Ma swoje korzenie w historii pedagogiki. Oto pionierzy uczenia polisensorycznego: J. A. Komeński (1592–1670), który twierdził, że przed podstawą procesu nauczania powinno być poznanie zmysłowe, a więc poznanie rzeczy przed nazwą; J. J. Rousseau (1712–1778) – według niego dziecko powinno ćwiczyć zmysły, dotyk i czucie przez ciągłą ruchliwość i ćwiczenia fizyczne, wzrok przez ocenianie odległości oraz rozmiarów; J. H. Pestalozzi (1746–1827) pedagog, twórca pierwszej teorii nauczania początkowego dowodził, że poznanie zmysłowe stanowi fundament wszelkiej wiedzy, dziecko powinno zapoznać się z jak największą ilością przedmiotów i zjawisk, a wszystko po to, by wykształcić spostrzegawczość. Kolejnym pionierem uczenia polisensorycznego stał się G. Itard (1774–1838), francuski lekarz i pedagog. Znany jako

⁸ *List nauczycielki przedszkola*, http://www.ratujmaluchy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=419&Itemid= [dostęp 22-02-2013]

opiekun „dzikiego dziecka” – Victora, nad którym sprawował pieczę i prowadził rozległe badania. Przypadek Victora jest jednym z najsłynniejszych w literaturze psychologicznej opisem uczenia polisensorycznego. F. W. Froebel (1782–1852) uważał, że wielozmysłowa zabawa jest podstawowym środkiem dydaktycznym i wychowawczym, który angażuje dziecięce poznanie. O. Decroly (1871–1932) tworząc metodę tzw. „óśrodków zainteresowań”, uczynił ideę polisensoryczności podstawą organizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych. M. Montessori (1870–1952) twierdziła, że ręka jest instrumentem mózgu a stworzony przez nią materiał dydaktyczny realizuje idee polisensoryczności w całości. Do współczesnych badaczy wskazujących na prymat konceptu polisensoryczności należą: J. Ayres (teoria integracji sensorycznej), M. Bogdanowicz (teoria integracji percepcyjno-motorycznej), H. Gardner (teoria inteligencji wielorakich), S. Kovalik (nauczania HET) i T. Christov (teoria preferencji modalnych).

Nakarmić... Narzędziami do wiedzy

Różnice między oddziałami przygotowania przedszkolnego w szkole i w przedszkolu

Szkola

- *Brak posiłków lub jeden posiłek dziennie ograniczony czasem trwania przerwy między-lekcyjnej.*
- *Brak dostępu do wody pitnej.*
- *Jeden nauczyciel w klasie oraz w świetlicy.*
- *Brak opieki po zajęciach lub oddziały świetlicowe wspólne z uczniami.*
- *Utrudniony dostęp do sanitariatów, wspólnych dla całej szkoły.*
- *Problemy lokalowe, braki w wyposażeniu.*
- *Mniejszy zakres lub brak zajęć dodatkowych.*
- *Ograniczony dostęp lub brak dostępu do specjalistów.*
- *Przebywanie przedszkolaków z uczniami (także uczniami w wieku gimnazjalnym), na korytarzach, w szatniach.*

Przedszkole

- *Regularne posiłki trzy razy dziennie bez ograniczenia czasu ich spożywania.*
- *Dostęp do napojów/wody pitnej.*
Wsparcie dodatkowej osoby podczas ubierania, wydawania posiłków, sytuacji nieprzewidywanych.
- *Całodzienna opieka.*
- *Cała infrastruktura przystosowana do małych dzieci.*
- *Bogate wyposażenie, plac zabaw w standardzie.*
- *Duży wybór zajęć dodatkowych ważnych dla rozwoju np. rytmika.*
- *Dostęp do specjalistów np. logopedy.*
- *Obecność na terenie placówki tylko dzieci w wieku przedszkolnym.*

Warunki edukacji przedszkolnej 2012...⁹

⁹ K Mastalerz-Jakus, *Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich. Raport*, <http://www.rzeczniczrodzicow.pl/ratujmy-piecioletki-raport> [dostęp 29-10-2012].

Dwa i pół tysiąca lat temu starożytni Grecy jako pierwsi poddali proces spostrzegania głębszej analizie. Doszli oni do wniosku, że oko nie mogłoby widzieć, a ucho nie mogłoby słyszeć, nie posiadając swoich wewnętrznych reprezentacji, które – jak wiemy obecnie – znajdują się w mózgu (Gregory 1990). Stopniowo stawało się coraz bardziej oczywiste, że ani widzenie, ani słyszenie nie są prostymi procesami oraz że nie można im bezgranicznie ufać. Istotnie, percepcja posiada „własną inteligencję”: mamy tu do czynienia z kompleksowym rozwiązywaniem problemów, ale i ze zjawiskiem błędnego odbioru i reakcji. Oko odbiera niedoskonałe obrazy; skóra odkształca się w kontakcie z innymi obiektami; uszy rejestrują drgania powietrza; nos dokonuje chemicznej analizy cząsteczek. Doświadczamy jednak czegoś bardziej złożonego niż obrazy, dotyk, drgania i pył. Mamy przecież do czynienia z przebogatym światem powiązanych ze sobą przedmiotów, w większości ukrytych i mylnie objawiających się naszym zmysłom. Opierając się na optycznym obrazie powstającym dzięki naszym oczom, możemy reagować na obiekty stosownie do ich cech niewizualnych, takich jak masa, twardość, kruchość lub jadalność. Podkreślenie znaczenia kreatywnej strony percepcji i związanej z nią potrzeby uzupełniania informacji czuciowych wiadomościami zgromadzonymi w przeszłości jest absolutną nowością w brytyjskiej tradycji filozoficznego empiryzmu. Empiryści – na przykład Hume, Berkeley czy Locke – zakładali, że postrzeganie jest bezpośrednio związane ze światem przedmiotów, przez co stanowi wiarygodne źródło wszelkiej wiedzy. Filozofowie niemal zawsze opierali swoje teorie poznawcze na założeniu pewności percepcyjnej.

W percepcji wizualnej łatwo wprowadzić przekłamania, co do wielkości i odległości. Patrząc na „ambivalentne” obrazy i obiekty, odkrywamy liczne hipotezy oczekujące na zajęcie centralnego miejsca. Istotnie, można uznać percepcje za hipotezy przedmiotów – bardzo podobne do hipotez naukowych, sugerowanych i weryfikowanych przez dane oraz wzbogacanych przez wiedzę i założenia. Jest to przynajmniej jeden z obecnych sposobów interpretowania zjawisk spostrzegania (Gregory 1990).

Powszechnie uważano, że spostrzeżenia (percepcje) powstają bezpośrednio z wrażeń. Dzięki fizjologicznym odkryciom z początku wieku dowiedzieliśmy się, że informacja nerwowa jest przekazywana przez „potencjały czynnościowe” (niewielkie wyładowania elektryczne przebiegające wzdłuż nerwów, których częstotliwość wzrasta wraz z intensywnością bodźca). Obecnie uważamy, że punktem wyjścia spostrzeżenia nie jest wrażenie, lecz informacja zakodowana w aktywności nerwów. Jest to mały krok w stronę pojmowania umysłu nie w kategoriach zjawiska oddzielnego od mózgu, lecz jako rezultatu jego elektrycznej i chemicznej czynności. Posługując się bliską nam terminologią komputerową, można też myśleć o umyśle jako o oprogramowaniu dla fizjologicznych komputerów znajdujących się w mózgu. Oznacza to, że aby zrozumieć nasze postrzeganie, musimy wziąć pod uwagę zarówno fizjologię, jak i reguły gromadzenia i przechowywania informacji w mózgu (Gregory, Colman 2002).

Spostrzeganie często błędnie odnoszone jest tylko do kwestii widzenia. Tymczasem nasze otoczenie i uczucia odbieramy poprzez nasze ciało, ale za pomocą większej ilości zmysłów aniżeli tylko zmysł wzroku. Wyróżnia się zatem siedem zmysłów, których omówienie jest szeroko opisane w literaturze (Gregory, Colman 2002; Konturek 2000; Sylwanowicz 1978; Traczyk, Trzebski 2001; Maas 1998):

1. zmysł dotyku,
2. zmysł pozycji i napięcia (czucie głębokie),

3. zmysł równowagi,
4. zmysł węchu,
5. zmysł smaku,
6. zmysł słuchu,
7. zmysł wzroku.

Dziecięca taśma pamięci

Z tego powodu rodzice muszą mieć na uwadze, że każde wydarzenie, którego dziecko jest uczestnikiem, bądź świadkiem zostanie wychwycone przez dziecięcę niezmiernie czule mikrofony receptoryczne i przechowane w jego pamięci. Z zapisów tych tworzy się tzw. doświadczenie życiowe, na które składa się każdy podniesiony głos rodzica, kłótnia między rodzicami, ciche dni, rękoczynny, awantury, alkoholowe czy narkotykowe libacje, kary cielesne, odrzucenie dziecka, brak 'głasków' (czyli zainteresowania dzieckiem) i przytuleń, reprimendy, postzurchiwania, wszelkie obciążenia przekraczające możliwości dziecka. Wzmacniane silnymi emocjami zapisywane są na tej niezmiernie czulej, dziecięcej pamięci. W następstwie kolejnych, podobnych destruktywnych zapisów modelują „skrzywioną” zazwyczaj osobowość dziecka, która nie pozostaje bez wpływu na dalszy rozwój.¹⁰

Na etapie dostarczania informacji kodowane są one jako uwarunkowana doświadczeniami pamięć lub też jako zautomatyzowane reakcje motoryczne. Na podstawie informacji, którą przesyła bodziec poprzez nerwy ośrodkowe, mózg wysyła impulsy do narządów wykonawczych w celu wywołania odpowiedniej reakcji na dany bodziec. Reakcje takie, jak postawa ciała, mimika, gestykulacja, ruch i działanie są więc odpowiedzią na bodźce sensoryczne. Wywołują one z kolei cały szereg meldunków pobudzenia, które przez nerwy prowadzone są do CUN. W ten sposób powtarza się znów etap przyjmowania informacji i cały proces postrzegania rozpoczyna się na nowo.

Proces postrzegania jest swoistym zamkniętym kręgiem, w którym postrzeganie i ruch są wzajemnie od siebie zależne. W procesie rozwoju dziecka postrzeganie otoczenia zawsze związane jest z motorycznymi czynnościami i reakcjami. Dziecko bada otoczenie poprzez doświadczenia prowadzone ze swoim ciałem, a także poprzez czynne obcowanie z przedmiotami. Zbieranie różnych doświadczeń drogą postrzegania i ruchu umożliwia ukształtowanie u dziecka dokładnego obrazu otoczenia oraz daje mu możliwość wpływania na otaczający je świat poprzez aktywne działanie.

Ograniczona możliwość ruchu sprawia, że rozwój spostrzegania jest spowolniony i niepełny. Niewystarczające lub błędnie zebrane dane spostrzeniowe prowadzą z kolei do nieodpowiedniego zachowania ruchowego z niedojrzałymi wzorcami zachowania oraz niewłaściwymi reakcjami. Rozwój procesu uczenia się i wykształcenie dużego repertuaru strategii działania zależy, więc w decydującym stopniu od doświadczeń sensoryczno-motorycznych dziecka.

Jakich umiejętności może nauczyć się dziecko w the sims3?

Małe dziecko może nauczyć się grać na małym ksylofonie, logiki układając klocki (ale nie te na stoliku!) Oraz jeśli rodzice przeczytają mu książeczki. To chyba wtedy logika, charyzma i malowanie. Ale to objawia się dopiero jak podrosną!

¹⁰ *Dziecięca taśma pamięci*, http://www.kobieceprawdy.pl/article_uni/zdrowie_i_rozwoj/dziecieca_tasma_pamieci.html [dostęp 04-03-2013].

Dzieci natomiast mogą nauczyć się logiki grając w szachy, majsterkowania od stolika z klockami, mogą tworzyć eliksiry na stole chemicznym, mogą malować i pisać książki oraz uczyć się gotowania piekąc ciasteczka na zabawkowej kuchence.

Shiduś¹¹

Nauka oparta o teorię polisensoryczności realizowana jest przez zróżnicowane metody i programy edukacyjne, które służą stymulacji dzieci o rozwoju zaburzonemu i harmonijnym. W tym artykule opisane zostały tylko niektóre z tych metod i programów. Przykładem propozycji, którą mogą stosować rodzice i profesjonalści, jest program Zabaw Fundamentalnych autorstwa C. Rosa i G. Drydena, który przeznaczony jest dla dzieci od 0 do 6 roku życia. Program ma na celu osiągnięcie harmonijnego i wszechstronnego rozwoju małego dziecka. Fundamentem teoretycznym Zabaw Fundamentalnych stała się teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera oraz metody J. Ayres, M. Bogdanowicz, G. Domana i inne. Zawiera on około 400 scenariuszy zabaw rozwijających dziecko we wszystkich sferach rozwoju. Podstawowym założeniem programu jest połączenie wesołej zabawy ze stymulacją, co pomaga dziecku w zdobyciu wszechstronnych uzdolnień oraz przygotowuje je do edukacji szkolnej. Od pierwszych dni życia dziecka rozwijają się części mózgu odpowiedzialne za zmysły: wzrok, słuch, dotyk, smak i węch. Jeśli dziecko będzie mogło używać wszystkich zmysłów do poznawania świata, będzie uczyło się łatwiej i efektywniej. Wszystkie ćwiczenia z zakresu zabaw fundamentalnych pomagają w lepszym rozwinięciu zmysłów u dziecka. „W ciągu pierwszych pięciu lat życia rozwija się ok. 50% zdolności do uczenia się. Następne 30% rozwija się do 8 roku życia. To oznacza, że rodzice są najważniejszymi nauczycielami na świecie, a dom (nie szkoła!), jest najważniejszą instytucją naukową.” (Dryden, Vos 2003: 99).

Na wysokich obrotach

Twoje dziecko jest żywiołowe i spontaniczne, bawi się głośno, często krzyczy i piszczy. Ale to, co mówi przedszkolanka, to chyba przesada! Czy to możliwe, że przeszkadza w prowadzeniu zajęć, psuje dzieciom zabawę, wścieka się na leżakowaniu, nie jest w stanie poczekać na swoją kolej w zabawie? A poza tym zbyt energicznie wbiega na dzieci, ściska je, ciągnie za ręce, popycha. Maluchy się skarżą, nie chcą się z nim bawić.

Możliwa przyczyna takiego zachowania

Być może dziecko lubi bawić się na całego, ma mnóstwo energii, którą musi jakoś wyładować. Jeśli przyczyną jest jedynie żywa osobowość, młodec musi nauczyć się przestrzegania zasad panujących w przedszkolu – możesz mu w tym pomóc, wprowadzając taki sam zestaw reguł do domowego życia. Jeśli jednak zachowanie dziecka znacznie odbiega od tego, co prezentują rówieśnicy, skontaktuj się z psychologiem. Opis wychowawczyni to objawy ADHD. Jeśli specjalista potwierdzi tę diagnozę, młodec potrzebuje terapii lub leków.

Gdy przedszkolak odstaje od grupy¹²

Inną propozycją stymulacji polisensorycznej jest Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne. Nazwa metody wyraża jej główną ideę, którą jest posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka. Jest to metoda niewer-

¹¹ Shiduś, http://zapytaj.onet.pl/Category/029,014/2,21652871,Jakich_umiejenosci_moze_nauczyc_sie_dziecko_w_the_sims3.html [dostęp: 19-09-2012].

¹² *Gdy przedszkolak odstaje od grupy*, http://polki.pl/rodzina_maledziecko_artykul,10029085.html [dostęp 08-03-2013].

balna uaktywniająca język ciała oraz wzrok, słuch oraz czucie głębokie i dotyk. Jest też formą treningu interpersonalnego. System ćwiczeń w tej metodzie wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka, zaspokajanych w kontakcie z dorosłymi, które zawiera w sobie element bliskości fizycznej i emocjonalnej.

Romans z własnym ciałem jako etap rozwoju dziecka

Dzieci od samego narodzenia czerpią świadomość siebie i przyjemność z dotyku opiekuna. Pielęgnacja ciała, przytulanie, całuski, to nic innego, jak pewien erotyzm otrzymywany od mamy. Dziecko widzi siebie takim, jakim widzi go mama. Jest to faza zdrowego narcyzmu. Dziecko odbija się w mamie. To od niej uczy się siebie i swojego ciała.

W wieku około 2 lat dzieci zaczynają doświadczać potrzeby poznawania swojego ciała. Zaczynają smakować swoje wydzieliny z nosa, wąchać wydzielinę z ucha, grzebać w pępku, dotykać mimowolnie narządów płciowych¹³.

M. Bogdanowicz wyróżniła w Ruchu Rozwijającym 4 podstawowe grupy ćwiczeń:

1. ćwiczenia służące poznaniu własnego ciała – pomagają w kształtowaniu się własnej tożsamości oraz pozwalają na wyodrębnienie własnego „ja”,
2. ćwiczenia pomagające zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu – ukształtowanie orientacji w przestrzeni, kształtują poczucie swobody w przestrzeni, redukują poczucie zagrożenia i lęku,
3. ćwiczenia ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą – kształtują relacje międzyludzkie oparte na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu potrzeb drugiej osoby (ruch „z” – bierny/aktywny partner, ruch „przeciwko” – uświadomienie własnej siły i mocy sprawczej bez agresji, ruch „razem” – uzyskanie harmonii i równowagi przy współpracy), w tych ćwiczeniach przechodzi się stopniowo od współpracy w dwójkach, w trójkach do współpracy całej grupy,
4. ćwiczenia twórcze – ruch spontaniczny, swobodny, kreatywne wyrażanie siebie.

Zajęcia odbywają się indywidualnie bądź grupowo i trwają ok. 30 minut, stanowią element doskonałej zabawy. Dając chwile odprężenia, pomagają w rozładowaniu napięć. Partnerami dziecka powinni być jego rodzice. Metoda posiada całe spektrum oddziaływania jako metoda edukacyjno-stymulująca, terapeutyczna i rehabilitacyjna (Bogdanowicz, Kasica 2003).

*Sprzeciw wobec pomysłów szefowej MEN-u wyraziło Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Wiceszefowa resortu Elżbieta Seredyn w opinii na temat projektu ustawy przedszkolnej napisała: **‘Sprawa opieki nad dziećmi młodszymi niż 2,5 roku – z uwagi na etap rozwoju dziecka, w tym ograniczoną komunikację, ograniczoną (lub brak) samoobsługi, zwiększone potrzeby emocjonalne, wymaga przede wszystkim działań opiekuńczo-wychowawczych, a w znikomym edukacyjnych**¹⁴.*

Kolejną propozycją jest metoda autorstwa Paula Dennisona – Kinezylogia Edukacyjna, nazywana również gimnastyką mózgu. Jest to metoda integracji półkul mózgowych w celu efektywniejszego działania przez ćwiczenia relaksacyjne i energetyzujące. Metodę

¹³ U. Turyna, *Romans z własnym ciałem jako etap rozwoju dziecka*, <http://www.plasterek.pl/RomansZWlasnymCialem.html> [dostęp 26-10-2011].

¹⁴ ‘GPC’: *Minister Szumilas posyła 2-latkę do przedszkola*, <http://fakty.interia.pl/polska/news-gpc-minister-szumilas-posyla-2-latki-do-przedszkola,nId,939457> [dostęp 04-03-2013].

stosuje się w pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania oraz dziećmi niepełnosprawnymi, ale może być wykorzystywana jako metoda stymulująca dzieci pełnosprawne. W USA lekarze neonatolodzy zalecają stosowanie takiej metody przez rodziców w stosunku do nowonarodzonych dzieci. Specjalnie zorganizowane ruchy, z których składają się poszczególne ćwiczenia, wpływają na pokonywanie stresu, redukcję napięcia mięśniowego, poprawę komunikacji, pokonywanie własnych trudności oraz na zwiększenie efektywności uczenia się.

Podział zestawu ćwiczeń gimnastyki mózgu proponowany przez P. Dennisona:

1. podstawowy schemat ćwiczeń wprowadzających – picie wody jako wstęp do ćwiczeń, aktywizacja mózgu,
2. ćwiczenia na przekraczanie linii środka – koordynacja wzrokowo-ruchowa z przekraczaniem linii środka ciała, synchronizacja półkul mózgowych, usprawnienie pracy oczu, poprawienie umiejętności słuchania i czytania oraz koordynacja stron ciała,
3. ćwiczenia wydłużające – aktywizacja i odżywienie, poprawienie zdolności koncentracji uwagi oraz pomoc w nauce ortografii,
4. ćwiczenia energetyzujące – pamięć krótkoterminowa (likwidowanie blokad pamięci), percepcja sensoryczna, poprawa umiejętności uczenia się.

Wszystkie ćwiczenia zostały opracowane w specjalne zestawy usprawniające takie funkcje, jak: widzenie, słyszenie, zdolność koncentracji i rozumienia oraz zwiększenie jasności myślenia, kreatywność, umiejętności personalne oraz przygotowanie do liczenia, czytania i pisania (Mańkowska 2008).

Badania pokazują, że dzieci, które wcześniej rozpoczynają edukację szkolną szybciej się rozwijają, a także osiągają lepsze wyniki w czytaniu, pisaniu i liczeniu od swoich rówieśników, którzy pozostali w przedszkolu.

O wynikach dzieci stanowi przede wszystkim to, jak długo są objęte edukacją szkolną, a nie data urodzenia.

Badania potwierdzają, że efekt wieku jest znacznie słabszy niż efekt programu nauczania. Różnice wyników ze względu na wiek są niewielkie dla dzieci, które mają za sobą tyle samo lat nauki. Są one natomiast znacznie większe dla tych dzieci w podobnym wieku (np. 6-latek z grudnia i 7-latek ze stycznia), które mają za sobą różną liczbę lat nauki w szkole. Potwierdzają to nie tylko polskie, ale także międzynarodowe badania.

Warto podkreślić, że dziecko, które jest stymulowane m.in. poprzez wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole, rozwija się szybciej, niż dziecko w tym samym wieku, które później idzie do szkoły. Na ten fakt zwracają uwagę Roman Dolata i Artur Pokropek z Instytutu Badań Edukacyjnych (autorzy opracowania na temat zależności pomiędzy wynikiem egzaminacyjnym a wiekiem biologicznym uczniów).

Ministerstwo Edukacji Narodowej¹⁵

¹⁵ *Sześciolatki w szkole wygrywiają - przyczyny obniżenia wieku szkolnego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=4517%3Asześciolatki-w-szkole-wygrywaj-przyczyny-obnienia-wieku-szkolnego&catid=100%3Awazne&Itemid=207 [dostęp 12-03.2013].

Badać, odkrywać, pytać

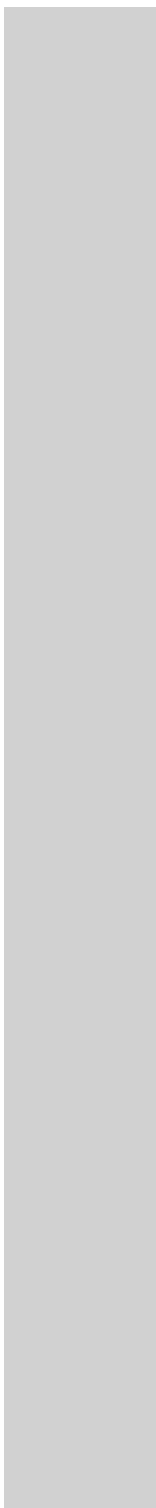
Czy przestrzeń edukacyjna, jaką organizujemy małemu człowiekowi, jest oknem na świat za 5, 10, 15 lat?¹⁶ Czy raczej podsumowaniem tego, co w edukacji i życiu ważne było dekadę, parę dekad temu? Jeśli nie potrafimy tak na to spojrzeć i działać w kierunku zmiany, to nie oczekujemy, że Polacy, ci duzi i mali będą twórczy, otwarci, przygotowani na zmiany i że będą podejmowali wyzwania w szybko zmieniającym się świecie. Przywołany bogaty – choć z racji objętości tekstu niepełny – wachlarz metod uczenia się małego dziecka, pozwala mieć nadzieję, że w końcu zauważymy ich naukową wartość i przestaniemy skupiać się na organizacyjnych formach opieki nad małym dzieckiem. Wypada na koniec przestrzec przed regularnym spożywaniem szczawiu, nie ma on edukacyjnej wartości dodanej, może powodować kamienie nerkowe, artretyzm, reumatyzm... i chyba coś z pamięcią, edukacyjnie narodową.

Literatura

- Bogdanowicz M. (2000), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa, Wydawnictwo UG.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E. (2010), *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M, Kasica A. 2003, *Ruch rozwijający dla wszystkich*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Dryden G., Vos J. 2003, *Rewolucja w uczeniu*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gregory R.L. 1990, *Eye and brain. The psychology of seeing*, Oxford, Oxford University Press.
- Gregory R. L., Colman A.M. (red.) (2002), *Czucie i percepcja*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kaczmarek B. (1995), *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin, Polskie Towarzystwo Neurolingwistyczne, Agencja Wydawniczo-Handlowa A.D.
- Konturek S. (2000), *Fizjologia człowieka*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mańkowska I. (2008), *Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*. Gdynia, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON
- Maas V.F 1(998), *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa, WSiP.
- Nosal Cz. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa, PWN.
- Traczyk W., Trzebski A. (red.) (2001), *Fizjologia człowieka z elementami fizjologii stosowanej i klinicznej*. Warszawa, PZWL.
- Sylwanowicz W. (1978), *Anatomia człowieka*. Warszawa, PZWL.
- Włodarski Z. (1985), *Odbiór treści w procesie uczenia się*. Warszawa, PWN.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*. T.1. Warszawa, PWN.

¹⁶ Por. P. Kowalczyk, *Leo, why? Pedagogika wg Buscaglii*, http://www.eid.edu.pl/blog/wpis,leo_why_pedagogika_wg_buscaglii,167.html [dostęp 29-09-2009].

RECENZJE



Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

pedgs@univ.gda.pl

O roli i znaczeniu pedagogicznego diagnozowania w pracy nauczyciela wczesnej edukacji.
Recenzja podręcznika akademickiego: Bronislava Kasáčová, Mariana Cabanová,
Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii.
Banská Bystrica 2011, Pedagogická fakulta, Uniwerszita Mateja Bela.

Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii jest podręcznikiem akademickim, wydanym w 2011 roku przez Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Autorki publikacji – prof. Ph. Dr Bronislava Kasáčová, CSc. oraz mgr Mariana Cabanová, PhD. – pracują na Wydziale Pedagogicznym tej słowackiej uczelni, w Katedrze Pedagogiki Elementarnej i Przedszkolnej, dlatego adresują swoją książkę głównie do studentów oraz nauczycieli wczesnej edukacji, choć na pewno nie są to jej jedyni potencjalni odbiorcy. Deklarowanym przez nie celem staje się wsparcie tych współczesnych tendencji w oświacie i myśleniu o nauczycielu, które wiążą nauczycielski profesjonalizm z rozwiniętymi kompetencjami diagnostycznymi¹. Kieruje to wysiłki Auterek, co same ujawniają we wstępie do książki, w stronę dokonania syntetycznego oglądu dotychczasowego dorobku czeskiej i słowackiej diagnostyki pedagogicznej, który stanowi dla nich bazę naukową a zarazem impuls do bardziej kompleksowego spojrzenia na zagadnienia tej dziedziny wiedzy, poszerzonego o źródła międzynarodowe.

¹ Zbliżone tendencje można obserwować także w Polsce, gdzie w ostatnich kilku latach wydano kilka podręczników diagnozowania różnych aspektów edukacyjnej i społecznej rzeczywistości. Obszarowo najbliższe recenzowanej książce są dwa z nich: napisany przez Ewę Jarosz i Ewę Wysocką podręcznik *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania* (Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006), przywoływany w recenzowanej publikacji, oraz podręcznik akademicki *Diagnostyka edukacyjna*, autorstwa Bolesława Niemierki (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009).

Sprawia to, że w obszernym zestawieniu bibliograficznym dominują teksty, które zaistniały w odbiorze czytelniczym w latach 1995–2011. W ich liczbie mieści się także kilkanaście publikacji w języku niemieckim i kilka w języku polskim, natomiast odwołania do literatury anglojęzycznej są rzadsze i chronologicznie nieco wcześniejsze, co zdaje się wskazywać kierunek autorskiego wyboru obszaru inspiracji międzynarodowych.

Realizacji zamysłu, leżącego u genezy recenzowanego podręcznika, służy wydzielenie czterech pól zagadnień, które wyznaczają podział książki na rozdziały. Obejmują one teorię diagnostyki pedagogicznej i jej źródła, obszary diagnozowania w pracy nauczyciela wczesnej edukacji, strategie i metody wykorzystywane w diagnozowaniu oraz nauczycielskie kompetencje diagnostyczne. Warto przy tym nadmienić, że choć o strukturze książki decydują związki rzeczowe i ich hierarchicznie uporządkowanie: od podstaw teoretycznych subdyscypliny po narzędzia diagnostyczne – Autorki dbają o zachowanie zależności logicznych między treściami poszczególnych rozdziałów, czego wyrazem stają się syntetyczne powiązania nowych części tekstu z prezentowanymi wcześniej zagadnieniami oraz posługiwanie się spójnym zasobem jasno zdefiniowanych terminów i kategorii diagnostycznych.

Zasadniczym punktem odniesienia wspomnianej bazy pojęciowej staje się kluczowe dla całości rozważań wyjaśnienie pojęcia diagnostyki pedagogicznej i jej przesłanek teoretycznych, czemu poświęcony został pierwszy rozdział książki. Już na jego wstępie wyraźnie rozdzielono dwa pojęcia: diagnostykę pedagogiczną oraz

pedagogiczne diagnozowanie², których rozwinięta i wieloaspektowa prezentacja stała się osią merytoryczną publikacji. W proponowanym ujęciu diagnozowanie dotyczy praktycznych czynności diagnostycznych nauczyciela (wychowawcy czy najszerzej – diagnosty), na które składają się pozyskiwanie danych, ich analizowanie oraz ocenianie rozwoju ucznia lub uczniów/klasz szkolnej, będących obiektem i podmiotem kształcenia (s. 12). Natomiast diagnostyka pedagogiczna zdefiniowana została jako samodzielna dziedzina wiedzy³, która zajmuje się teorią procesu diagnozowania, obejmującą jego planowanie, projektowanie, realizację oraz sposoby i formy oceniania rozwoju ucznia (s. 12). Podkreśla się przy tym, że diagnostyka pedagogiczna, konstytuując się od lat od 60. dwudziestego wieku, wyznaczała stopniowo swój przedmiot badań oraz specyficzne dla siebie procedury i metody, dążąc jednocześnie do zachowania odrębności od tych obszarów wiedzy, z których doświadczeń czerpała i z którymi nadal pozostaje w istotnych relacjach.

Do dyscyplin naukowych, których wybrane osiągnięcia są poprzez diagnostykę pedagogiczną aplikowane do praktyki edukacyjnej, Autorki podręcznika zaliczają między innymi psychologię (kształcenia, rozwojową i społeczną), socjologię (wychowania i rodziny) oraz pedagogikę specjalną w zakresie diagnozowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych bądź specyficznych trudnościach w uczeniu się. Co znamienne, w większości związanych z nimi aspektów kształcenia występują największe ograniczenia merytoryczne i kompetencyjne dla

samodzielnego diagnozowania przez nauczyciela poszczególnych przypadków i sytuacji edukacyjnych. W efekcie jego rola ograniczona zostaje do wstępnego rozpoznania możliwych do zaobserwowania zjawisk i/lub zastosowania w procesie kształcenia zaleceń zawartych w profesjonalnych diagnozach, co wyraźnie jest podkreślane w rozdziale 3. książki, poświęconym charakterystyce poszczególnych obszarów diagnozowania. Najbardziej oczywiste zdają się być pokrewieństwa diagnostyki pedagogicznej z ujętą dosyć instrumentalnie metodologią badań społecznych, zyskujące swoją egzemplifikację przede wszystkim w rozdziale 4., w którym omawiane są strategie, metody i liczne narzędzia diagnozowania możliwe do zastosowania na etapie wczesnego kształcenia dzieci. Zwraca się przy tym uwagę, że chociaż diagnostyka pedagogiczna przestrzega zasad i procedur obowiązujących w metodologii, same metody traktuje bardziej elastycznie, co wiąże się z potrzebą badania przez nauczyciela zjawisk pozostających we wzajemnych relacjach i silnie osadzonych w konkretnych kontekstach szkolnych i pozaszkolnych.

Przywołane powyżej dziedziny wiedzy mają na tyle ugruntowaną pozycję wśród innych nauk, że nie budzi wątpliwości ich merytoryczna nadrzędność wobec diagnostyki pedagogicznej, która pragmatycznie wykorzystuje ich osiągnięcia do swoich celów. Znacznie mniej oczywiste wydają się natomiast jej relacje z subdyscyplinami pedagogiki, a taką jest na przykład ewaluacja pedagogiczna, która też dąży do wykreowania swojej odrębności w tym samym obszarze edukacji⁴, co diagnostyka. Autorki podręcznika odnotowują tę tendencję, jednak starają się rozgraniczyć obszary właściwe każdej z subdyscyplin (s. 19–20). Pierwszą z nich wiążą z badaniami zmierzającymi do osądu złożonych części procesu kształcenia (na przykład programów wychowawczych) oraz działań instytucji

² Podobne kategoryzacje znaleźć można w polskiej literaturze poświęconej diagnostyce edukacyjnej (B. Niemierko, M. Groenwald). Uwzględniają one jednak również hierarchicznie najwęższe z pojęć, czyli diagnozę, rozumianą jako wynik diagnozowania, podczas gdy w recenzowanym tekście jest ona traktowana tylko jako jeden z możliwych wyników badania diagnostycznego (s. 22).

³ Ewentualna dyskusja nad samodzielnością diagnostyki pedagogicznej jako dziedziny wiedzy wykracza poza ramy formalne i merytoryczne niniejszej recenzji. Niemniej zaznaczyć należy, że w Polsce przyjęło się ujmowanie diagnostyki edukacyjnej w kategoriach subdyscypliny pedagogiki, co nie stoi w sprzeczności z jej interdyscyplinarnością, na którą uwagę zwracają też B. Kasáčová i M. Cabanová.

⁴ W Polsce szczególnym tego przypadkiem jest włączenie – decyzją MEN – zewnętrznej i wewnętrznej ewaluacji szkół w model sprawowania nadzoru pedagogicznego (zob.: www.npseo.pl). Natomiast najnowsze koncepcje ewaluacji traktują ją jako silnie zorientowany podmiotowo proces, służący animowaniu zmiany i „zaproszeniu do rozwoju” (zob. liczne teksty rozproszone Leszka Korporowicza z lat 2010–2012).

edukacyjnych, tudzież z międzynarodowymi badaniami wyników kształcenia. Diagnostyce pedagogicznej przypisują natomiast zadanie jakościowej oceny jednostek, czyli uczniów konkretnej klasy, zmierzające do zidentyfikowania ich potencjału oraz przeszkód stojących na drodze ich dalszego rozwoju. Co znamienne, dokonane rozróżnienie zdaje się być pod względem formalnym nieco krępujące także dla samych Autorów, które w kolejnych rozdziałach książki wśród przedmiotów i obszarów diagnozowania umieszczają klasę szkolną, jako grupę społeczną, a także samą szkołę i nauczyciela oraz jego autodiagnozę, zaś do narzędzi diagnostyki pedagogicznej zaliczają między innymi standaryzowane testy, a do metod diagnozowania – metody oceniania i klasyfikacji.

Celem powyższych uwag jest jedynie ukazanie dyskusyjnego charakteru nadmiernie precyzyjnych klasyfikacji, a nie formułowanie zastrzeżeń, bowiem współcześnie coraz silniej do głosu w nauce dochodzi interdyscyplinarność i stopniowo zacierają się proste rozróżnienia, jak na przykład te, które w klasycznej metodologii badań społecznych łączyły diagnozowanie z fazą projektowania zmian, a ewaluację z fazą oceniania rezultatów działania.

Dokonane w recenzowanym podręczniku ściśle wytyczenie wspólnego zakresu zagadnień dla diagnostyki pedagogicznej i dydaktyki rodzi pewne merytoryczne niepokoje. Zakres ten jest przez Autorki lokowany wyłącznie w obszarze norm i standardów kształcenia, które – jako właściwe dydaktyce – stwarzają warunki do diagnozowania osiągnięć uczniów. Zadaniem diagnostyki zaś jest uzupełnienie oceny dydaktycznej o pełny obraz ucznia jako jednostki, co pozwala dokonać oglądu efektów jego pracy w kontekście różnych indywidualnych uwarunkowań (s. 15). Takie rozgraniczenie można byłoby przyjąć pod pewnymi warunkami za wystarczające, gdyby Autorki osadziły diagnostykę pedagogiczną w kontekście technologicznie pojmowanego procesu nauczania, choć i w tym przypadku pola wzajemnego przenikania się procesów diagnozowania i nauczania są znacznie bardziej różnorodne. Potwierdza to także chociażby rozdział 3.1. recenzowanego podręcznika, poświęcony dojrzałości i gotowości szkolnej. Ustalanie dojrzałości szkolnej dziecka uznane zostało

w nim za działanie oczywiste z racji swego powiązania z psychologicznie unormowanymi i względnie stabilnymi etapami rozwoju dziecka, niezależnymi od wymagań pedagogicznych (s. 43). Natomiast gotowość szkolną potraktowano jako pojęcie relatywne, choć umownie wyznaczone określoną granicą wieku biologicznego. Jest ono postrzegane głównie w aspekcie pedagogicznym i rozumiane w kategoriach osiągnięcia przez dziecko specyficznych umiejętności niezbędnych do sprawnego wdrożenia się w rolę ucznia (s. 44). Autorki dostrzegają fakt, że w momencie przyjścia dziecka do szkoły indywidualny proces jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego czy psychoruchowego – rozpatrywany z perspektywy osiągnięcia gotowości szkolnej – nie musi być i najczęściej nie jest zakończony. Traktują jednak taką sytuację funkcjonalistycznie, jako rodzaj zadania dla nauczyciela, który powinien te obszary u ucznia zdiagnozować, a uzyskane wyniki wykorzystać w celu bądź indywidualizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, bądź modyfikacji pełnych wymagań szkolnych (s. 55), bądź wreszcie do skierowania ucznia na diagnozę specjalistyczną, co ma uchronić dziecko przed negatywnymi konsekwencjami doznawania ciągłych niepowodzeń szkolnych.

W podręczniku, co jest bardzo użyteczne dla Czytelnika, syntetycznie scharakteryzowane są obszary diagnozowania dostępne nauczycielowi wczesnej edukacji (rozdział 3), a towarzyszy temu wskazanie przykładów istniejących testów (powszechnego użytku i specjalistycznych) umożliwiających przeprowadzenie takiego diagnozowania, jak również omówienie przyjętych norm i podstaw merytorycznych pozwalających na wstępne rozpoznawanie dysfunkcji rozwojowych (w tym specyficznych trudności w uczeniu się). Jednocześnie nie poddaje się dyskusji zasadności i funkcjonalności samych wymagań szkolnych oraz obowiązujących norm.

Zaprezentowane podejście ilustruje nie tyle jedyną, ile niejawną choć możliwą do odczytania perspektywę teoretyczną diagnostyki pedagogicznej zawartą w recenzowanej książce. Mamy w niej bowiem także do czynienia z jasno określoną i niewątpliwie ciekawą próbą bardziej nowatorskiego sformułowania teoretycznych podstaw tej subdyscypliny, nawiązującą do dosyć

powszechnych w literaturze przedmiotu (także anglojęzycznej) tendencji do ujmowania procesu diagnozowania z perspektywy społeczno-kulturowej odmianny konstruktywizmu. W jej świetle diagnostyka pedagogiczna ma charakter dynamiczny, czyli skupia się na przebiegu procesu kształcenia osadzonym w specyficznych kontekstach poznawczych, emocjonalnych i społecznych, a nie ogranicza się do wyizolowanych z niego sytuacji. Oznacza to przesunięcie punktu ciężkości z analizowania (i ocenienia) uczniowskiego wytworu na analizę czynności podejmowanych przez dziecko w procesie nauczania/uczenia się, a więc sprzyja ograniczeniu selekcyjnych aspektów nauczycielskich działań diagnostycznych. Fundamentami tak rozumianej diagnozy staje się z jednej strony ujawnienie przedwiedzy dziecka oraz ustalenie strefy jego aktualnego rozwoju, a z drugiej – poznanie jego środowiska rodzinnego i społecznego, co ma prowadzić do odkrycia możliwości każdego ucznia i stworzenia mu stosownych warunków rozwoju.

Integralne włączenie procesu diagnozowania w proces kształcenia, zgodnie z właściwościami diagnostyki alternatywnej, do której Autorki nawiązują w swojej publikacji, oznacza jednak niemożność oddzielenia go od konstruktywistycznych koncepcji dydaktyki w ich wymiarze teoretycznym i praktycznym. Z kolei zaakceptowanie założenia, że zasadniczym punktem odniesienia nauczycielskich diagnoz jest sam uczeń i specyfika jego indywidualnego rozwoju, zdecydowanie ogranicza rolę, jaką w kształceniu szkolnym odegrać mogą zewnętrzne standardy edukacyjne. Uwzględnienie tego aspektu owocuje w podręczniku propozycją wydzielenia dwóch rodzajów diagnostyki pedagogicznej: bezpośredniej (dydaktycznej), związanej z wymaganiami programowymi i zewnętrznymi standardami, oraz pośredniej, skupionej na badaniu szeroko rozumianego kontekstu uczniowskich sukcesów edukacyjnych. Deklaratywnym celem tej drugiej staje się zapewnienie uczniowi optymalnego rozwoju w ramach jego możliwości i zdolności. Autorki sygnalizują trudności z rozdzieleniem obu modeli, lokując ich wspólny cel w holistycznym podejściu do dziecka, uwzględniającym dynamikę jego rozwoju (s. 13). To hipotetyczne założenie zdaje się wskazywać na niedocenianie

silnych napięć istniejących między postulatem indywidualizacji kształcenia (czy jego optymalizacji ze względu na specyficzne właściwości ucznia) a zewnętrznymi wobec nauczyciela i ucznia wymaganiami programowymi (standardami). Są one nie tylko bardzo wyraźnie widoczne na przykład w polskiej edukacji, również wczesnoszkolnej, ale także analizowane i prezentowane w tekstach naukowych wywodzących się z nurtu pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, co problematyzuje funkcjonalistyczne rozwiązania zaproponowane w recenzowanym podręczniku.

Przyjęte w nim podejście może się wiązać z faktem, że wspomniane napięcia szczególnie wyraziście występują w fazie interpretowania przez nauczycieli wyników diagnoz, a tym zagadnieniom nie poświęcono w recenzowanej książce większej uwagi, choć taką perspektywę otwierały przytoczone za E. W. Kleberem trzy modele diagnostyki: medyczny, interaktywny i fenomenologiczny (s. 14). Pytaniem otwartym pozostaje, na ile ciężar interpretacji diagnoz jest w stanie przejąć na siebie ta część procesu diagnozowania, którą określono mianem ewaluacji i oceny (s. 25), oraz na ile zasadne merytorycznie jest potraktowanie jako jednego z elementów procesu diagnostycznego dwóch innych procesów, roszczących sobie w ramach pedagogiki prawo do względnej odrębności.

Ogląd podręcznika *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*, dokonany z perspektywy wybranych aspektów teoretycznych uporządkowanych w książce za pomocą licznych modeli i klasyfikacji, pokazuje, że w warstwie teoretycznej mamy do czynienia z tekstem interesującym i inspirującym do pogłębionego namysłu oraz podejmowania dalszych poszukiwań w tym obszarze. Natomiast strona metodologiczna, klasyczna w swym ujęciu merytorycznym i formalnym (rozdział 4) – mimo swej syntetyczności – jest niewątpliwie przydatna osobom uczącym się diagnozowania dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Autorki zadbały o to, by przybliżyć czytelnikowi zalety i ograniczenia prezentowanych metod i narzędzi oraz zarysować możliwość ich zasadnego wykorzystania w procesie diagnozowania przez nauczyciela wczesnej edukacji. W tym kontekście może warto byłoby

zamieścić w podręczniku konkretne przykłady sytuacji diagnozowania czy prezentacji studiów przypadku przygotowanych z myślą o studentach, którzy realia nauczycielskiej pracy z uczniem znają bardzo słabo. Zabiegi takie z powodzeniem są stosowane na przykład w anglojęzycznych podręcznikach dla nauczycieli, co znajduje swoje empiryczne uzasadnienie w wynikach badań nad kształceniem tej grupy zawodowej. Ponieważ jednak Autorki zastrzegają na wstępie, że ich książka jest pierwszą z planowanego cyklu, być może w kolejnych tomach znajdzie się miejsce i na wspomniane egzemplifikacje.

Nie ulega wątpliwości, że praktyczne wdrożenie przedstawionej w recenzowanym podręczniku koncepcji diagnostyki pedagogicznej jest dla nauczycieli wczesnej edukacji rodzajem zawodowego wyzwania, w niektórych aspektach wymagającym zerwania z utrwalonymi tradycjami działaniami. Nauczyciel bowiem traktowany jest jak „specjalista pierwszego kontaktu” (s. 20), który powinien dysponować szeroką wiedzą merytoryczną z różnych dziedzin pozostających w relacjach z diagnostyką pedagogiczną (zwłaszcza z zakresu pedagogiki, diagnozy psychologicznej i pedagogiki specjalnej). Prowadzenie procesu diagnozowania wymaga też od niego kompetencji metodologicznych oraz krytycyzmu pozwalającego ustalić wiarygodność źródeł i uzyskanych danych, a także oszacować niezawodność i stosowność wykorzystanych narzędzi. Kolejnym wyzwaniem jest dla niego komunikowanie wyników diagnozy różnym środowiskom (uczniom i ich rodzicom, innym nauczycielom i specjalistom, klasie jako grupie społecznej oraz administracji oświatowej) oraz dokonywanie cyklicznej autodiagnozy prowadzącej do „osiągnięcia optymalnej efektywności nauczania” (s. 81), czego warunkiem jest zachowanie bezstronności, odpowiedzialności i zapału oraz gotowości do refleksji nad własnym działaniem. Równie ważne i wpisane w proces diagnozowania jest projektowanie oraz wdrażanie modyfikacji w pracy z poszczególnym uczniem i całą klasą, a także ocenianie i klasyfikacja.

Problemy związane z praktyczną realizacją tak rozbudowanych postulatów i oczekiwań wobec nauczyciela wczesnej edukacji zostały zasy-

gnalizowane w końcowym podrozdziale podręcznika, zatytułowanym *Etyka a kompetencje nauczyciela w powiązaniu z nauczycielską kompetencją diagnostyczną*. Źródłem tych trudnień, prowadzących nawet do kwestionowania kompetencji diagnostycznych nauczyciela, Autorki upatrują w ograniczeniu dostępu nauczyciela do niektórych informacji osobowych oraz w potencjalnej groźbie negatywnego oddziaływania pewnych metod diagnostycznych na ucznia i klasę szkolną. Z drugiej strony lokują przyczyny problemów w subiektywizmie nauczyciela, co nie pozwala mu na bezstronne poznanie i ocenianie dziecka, a także w ograniczonej wiarygodności diagnosty zwłaszcza w przypadku, gdy pojawia się potrzeba zachowania poufności danych o środowisku rodzinnym ucznia.

Świadomość istnienia tak skomplikowanych relacji i niełatwych do rozwiązania problemów z praktycznym wymiarem diagnozowania zdaje się jednak nie osłabiać konkluzji kończącej recenzowany podręcznik. Jego Autorki wyrażają w niej przekonanie, że umiejętność diagnozowania wpisuje się w kompetencje współczesnego nauczyciela i jest podstawą takiej indywidualizacji procesu kształcenia, by służyła ona optymalnemu rozwojowi każdego dziecka. Nasuwająca się w tym kontekście refleksja prowadzi do postawienia pytań, które nie tyle zamykają recenzję, ile otwierają kolejne pola problemów: Jak urealnić związane z diagnostyką pedagogiczną oczekiwania wobec nauczyciela wczesnej edukacji, by nie pozostały one tylko postulatami, a sam nauczyciel mógł im sprostać bez zmagania się ze swoją ograniczoną (poniekąd z konieczności) wiedzą i kompetencją? Jakie warunki instytucjonalne stworzyć na tym etapie kształcenia, by wywierana przez nie presja nie prowadziła do podejmowania pozorowanych działań diagnostycznych, a samo diagnozowanie pedagogiczne nie stało się pozorem nauczycielskiego działania? Jak w koncepcji diagnostyki pedagogicznej wpisać ograniczoną pewność epistemologiczną nauczycielskiego poznania, traktowaną nie jak wada, ale cecha szczególna, i jak to wykorzystać w procesie formułowania użytecznych i wartościowych wniosków płynących z diagnozy?

Monika Maciejewska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

monika.maciejewska@uwm.edu.pl

Gesty i działania niewerbalne jako klucz do poznawania świata, czyli o tym, jak rozmawiają małe dzieci. Recenzja książki Agnieszki Lasoty: Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość. O zabawie i komunikacji we wczesnym dzieciństwie. Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Dla osób, które pracują lub chcą pracować z dziećmi bardzo ważne jest zrozumienie dziecięcego świata. To, jak dziecko poznaje siebie i najbliższe otoczenie, jakie „bywa” w różnych momentach swojego życia, jak buduje sieć relacji z osobami znaczącymi i rozwija swoje potencjały jest niezwykle ważną częścią „edukacyjnej układanki”. Dlatego też „wyprawy poznawcze” pedagogów na grunt innych nauk, a szczególnie socjologii i psychologii nie należą do rzadkości. Można wręcz powiedzieć, że ich podejmowanie stanowi warunek budowania rzetelnych podstaw dla działań wychowawczych. Z zaciekawieniem sięgamy po opracowania teoretyczne czy empiryczne prezentujące różne okresy dzieciństwa. W nurt takich studiów wpisuje się publikacja Agnieszki Lasoty ukazująca świat zabaw i komunikacji małego dziecka z perspektywy psychologa.

Recenzowana książka składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy stanowi teoretyczne wprowadzenie do omawianej problematyki. Kolejne cztery rozdziały zawierają rozważania dotyczące sposobów, za pośrednictwem których małe dzieci komunikują się z otoczeniem społecznym i które wykorzystują w poznawaniu świata. Są nimi: gestykulacja, funkcjonalne używanie przedmiotów, naśladownictwo oraz zdolność do posługiwania się symbolami. Ostatni rozdział stanowi swoiste podsumowanie zawartych w opracowaniu analiz teoretycznych i empirycznych. Układ zawartości treściowej poszczególnych rozdziałów jest podobny. Autorka rozpoczyna je od rozważań ukazujących analizowane problemy od strony teoretycznej, a następnie przechodzi do ukazania ich w świetle dotychczasowych badań empirycznych zarówno własnych, jak i in-

nych autorów. Zwraca także uwagę na przebieg rozwoju komunikacji niejęzykowej oraz zabaw naśladowczych i symbolicznych u dzieci ujawniających symptomy zaburzeń rozwojowych. Elementem kończącym kolejne rozdziały jest analiza kulturowych kontekstów rozwoju sposobów komunikowania się dzieci. Autorka zestawia tutaj dane zgromadzone przez badaczy polskich, włoskich i amerykańskich.

Punktem wyjścia do rozważań nad dziecięcym poznawaniem świata A. Lasota uczyniła komunikację ujmowaną w kontekstach językowych i niejęzykowych. Złożoną problematykę rozwoju komunikacji we wczesnym dzieciństwie omawia w rozdziale 1. Jak pisze Autorka: „Większość psycholingwistów koncentruje swoją uwagę na rozwoju umiejętności językowych małych dzieci. Tymczasem należy przyjąć założenie, że kod językowy i niejęzykowy współistnieją w jednym systemie komunikacji dziecięcej. Dla badaczy pragnących rzetelnie i całościowo poznać umiejętności komunikacyjne dzieci we wczesnym dzieciństwie podstawową zasadą stało się badanie komunikacji niewerbalnej w połączeniu z komunikacją językową” (s. 6). W życiu dzieci, które nie przekroczyły jeszcze trzeciego roku życia głównym źródłem informacji i pierwszym wzorem do naśladowania są gesty, mimika i ton głosu. Dlatego też, główną część opracowania Autorka poświęca właśnie refleksjom nad komunikatami niejęzykowymi, marginalizując nieco rozwój mowy i komunikacji werbalnej.

Przedstawiona przez A. Lasotę analiza dotychczasowych badań nad biologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami zachowań niewerbalnych dowodzi, że nie można jednocześnie

stwierdzić, jaka jest natura zachowań niejęzykowych. Część z tych zachowań jest prawdopodobnie zależna od wrodzonych programów neurologicznych, inne zaś są wynikiem wpływów środowiskowych, a w etiologii pozostałych można dostrzec udział obu typów uwarunkowań. Analiza funkcji zachowań niejęzykowych pozwala na konstatację, że pełnią one przede wszystkim funkcję komunikacyjną. Małe dziecko, chcąc przekazać informacje o swoich potrzebach, pragnieniach, uczuciach czy żądaniach, używa płaczu, spojrzenia, gestów, ruchu ciała, mimiki lub wokalizacji. Jedną z podstawowych i naturalnych form porozumiewania się jest również komunikacja poprzez dotyk. „Komunikaty niewerbalne uznawane są za bardziej spontaniczne, mniej podatne na wszelkie manipulacje, jednocześnie bardziej wiarygodne” (s.15). Autorka wyraża przekonanie, że komunikacja poprzez środki niewerbalne, np. za pośrednictwem gestykulacji, stanowi wstępną fazę rozwoju języka, a treści przekazywane werbalnie i niewerbalnie nie funkcjonują na zasadzie odrębnych kodów, ale wzajemnie się uzupełniają, tworząc komunikat (s.35). W efekcie, „komunikaty niejęzykowe mogą: powtarzać komunikat językowy, uzupełniać, zastępować, akcentować, a także regulować proces komunikacyjny” (s. 15). Nabywanie kompetencji językowych nie zmniejsza wagi komunikatów niewerbalnych, przyczynia się jednak do zmiany ich formy i funkcji.

W rozdziale I. Autorka zwraca również uwagę na momenty znaczące, tak zwane „kamienie milowe”, w rozwoju kompetencji komunikacyjnej we wczesnej ontogenezie. Pierwszym z nich jest pojawienie się gaworzenia (około 6 miesiąca życia), któremu w odniesieniu niejęzykowym towarzyszy wykonywanie przez dziecko rytmicznych, intencjonalnych ruchów rąk (np. uderzanie przedmiotem). Kolejnym osiągnięciem rozwojowym jest początek rozumienia przez dziecko kierowanych do niego słów (8-10 miesiąc życia). Współwystępuje z nim wyraźny postęp w zakresie gestykulacji, który ujawnia się w postaci wykonywania przez dziecko gestów deiktycznych takich, jak wskazywanie czy dawanie. Towarzyszy mu także pojawienie się pierwszych zabaw o charakterze społecznym (np. zabawa „a kuku”). Trzecim „kamieniem mi-

lowym” w rozwoju kompetencji komunikacyjnych jest wypowiedanie przez dziecko pierwszych słów (11-13 miesiąc życia), którym towarzyszą gesty służące określeniu działania lub wskazaniu pewnych przedmiotów (jest nim na przykład gest określający rozmowę telefoniczną). W sytuacji, w której dziecko nie ma dostępu do etykiety słownej skutecznie zastępuje ją gestami¹. „Zgodnie z hipotezą mówiącą, że gestykulacja ułatwia nabywanie mowy, gesty pozwalają dzieciom »rozmawiać« o czymś, zanim nauczą się »mówić«”(s. 36). Jeszcze jednym osiągnięciem rozwojowym jest pojawienie się wypowiedzi dwuwyrazowych (18-24 miesiąc życia). „Sukces ten poprzedza jednak łączenie słowa z gestem, czyli dwuelementowe wypowiedzi złożone z komunikatu językowego i niejęzykowego” (s. 36). Dziecko na przykład pokazuje palcem kota i mówi „kotek” lub w obecności matki spogląda na piłkę, wyciąga rękę w jej kierunku, mówiąc do matki „daj”.

Rozdział 2. zatytułowany *Pierwsze gesty komunikatywne i zabawy społeczne* rozpoczyna Autorka od przywołania tezy sformułowanej przez S. Szumana: „Gest jest najpierwotniejszym, zupełnie zaczątkowym objawem myślącej postawy dziecka” (s. 43). W tej części opracowania przedstawia również szczegółowe informacje o tym, czym jest gest i jakie są jego rodzaje (gesty niezależne od mowy – emblematy lub gesty autonomiczne, oraz gesty zależne od mowy – ilustracyjne). Zasadniczym wątkiem tego fragmentu książki jest znaczenie gestykulacji w okresie wczesnego dzieciństwa. Jednym z pierwszych gestów o charakterze komunikacyjnym, jakimi posługują się dzieci są gesty wskazujące (np. pokazywanie przedmiotu palcem), wśród których można wyróżnić gesty o charakterze trójstronnym i dwustronnym² (s. 47). Bardziej zaawanso-

¹ Autorka przypomina, że do 24 miesiąca życia dzieci w procesie komunikacji opierają się na gestykulacji i tworzą znacznie więcej symbolicznych reprezentacji w postaci gestów niż słów (s. 36).

² Gestem trójstronnym jest gest, za pośrednictwem którego dziecko kieruje uwagę drugiej osoby na inny element rzeczywistości. Gestem dwustronnym jest na przykład gest podniesienia przez dziecko rąk do góry po to, by rodzic je podniósł (s. 47).

waną postać gestykulacji stanowią gesty reprezentujące, które zastępują pewne elementy rzeczywistości. A. Lasota przedstawia także klasyfikację gestów komunikacyjnych zaproponowaną przez G. Butterwortha, do której odwołuje się w dalszej części pracy. W klasyfikacji tej wyróżnione zostały gesty protoimperatywne, służące dziecku do wpływania na odbiorcę w celu uzyskania wskazanego obiektu oraz gesty protodeklaratywne, których celem jest komentowanie aktualnej sytuacji i wywieranie wpływu na uwagę odbiorcy.

Rozdział 3. książki przedstawia dziecko działające w świecie przedmiotów. Obok znaczących dla funkcjonowania dziecka kontaktów z osobami (szczególnie z matką lub innym opiekunem) w pierwszych miesiącach życia ważnym (dostrzeganym przez dziecko) elementem otoczenia staje się świat przedmiotów. W początkowym stadium rozwoju dziecko jedynie wodzi wzrokiem za różnymi obiektami, ale już około 4 miesiąca życia zaczyna w sposób fizyczny oddziaływać na rzeczywistość, czego wyrazem jest chwywanie przedmiotów i manipulowanie nimi. Ten bezpośredni kontakt z przedmiotami uznaje się za niejęzykowy sposób zdobywania wiedzy przez małe dziecko. „Posługując się przedmiotami w działaniu, poznaje nowe informacje na ich temat, a także uczy się wykorzystywać je zgodnie z ich budową czy funkcją” (s. 69). Podejmowane przez dziecko czynności eksploracyjne, rozwijające się na bazie zdolności manipulacyjnych i lokomocyjnych, stają się zarówno źródłem wiedzy o świecie i orientacji w otoczeniu, jak również elementem służącym regulowaniu stosunków z otoczeniem. Regulacja ta dokonuje się między innymi za pośrednictwem opisywanych przez J. Piageta procesów asymilacji i akomodacji. Dzięki czynnościom eksploracyjnym budzi się też u dzieci zainteresowanie nowością oraz chęć poszukiwania nowych sposobów działania. Inicjatorem tego typu działań, a w późniejszej fazie rozwoju opartych na nich zabaw, jest zazwyczaj dorosły, który kieruje dziecięcym działaniem i jednocześnie staje się naturalnym wzorem do naśladowania. Zatem kontakt dziecka ze światem przedmiotów, który odbywa się często za pośrednictwem i przy udziale dorosłych jest punktem wyjścia nie tylko do rozpo-

znawania i osvajania świata materialnego, ale także zaczątkiem budowania relacji społecznych. Ważnym momentem rozwojowym w tym obszarze funkcjonowania dziecka jest pojawienie się w strumieniu jego aktywności czynności o charakterze manipulacji specyficznej (około 2 roku życia). Dziecko zaczyna posługiwać się przedmiotami codziennego użytku, a oprócz czynności manipulacyjnych podejmuje także działania konstrukcyjne oraz czynności związane z samoobsługą (s. 81).

W rozdziale 4. zatytułowanym *Naśladownicтво fundamentem rozwoju zabawy* Autorka koncentruje się na problematyce dziecięcej zabawy. Aktywność zabawową ujmuje za L. S. Wygot-skim jako czynnik ogólnego rozwoju dziecka, pozwalający na tworzenie „strefy najbliższego rozwoju”, w której dziecko może działać nie tylko zgodnie ze swoimi obecnymi potrzebami i możliwościami, ale także na wyższym poziomie niż przewidziany dla jego wieku (s. 97). A. Lasota zwraca uwagę na znaczenie zabawy dla rozwoju małego dziecka i podkreśla, że angażuje ona wiele funkcji poznawczych, między innymi uwagę, pamięć, percepcję, wyobraźnię i myślenie (s. 100). Za znaczący moment w rozwoju dziecka uznaje przy tym pojawienie się zabawy tematycznej, która oparta jest na naśladowaniu czynności znanych mu z doświadczenia, ale przenoszonych podczas zabawy na inne przedmioty.

Problematyka zabawy omawiana jest przez Autorkę również w rozdziale 5, w którym koncentruje się na analizie funkcji symbolicznej dziecięcej aktywności zabawowej. Rozwój zabaw „na niby” przypada na okres średniego dzieciństwa i wiąże się z ujawniającą się z coraz większą siłą zdolnością dzieci do symbolicznego ujmowania świata i umiejętnością posługiwania się symbolami. Ten rodzaj zabawy wymaga bowiem umiejętności rozróżnienia rzeczywistości od reprezentacji tej rzeczywistości. „Zabawa na niby wyraża się w tym, że dzieci nie tylko odgrywają sytuacje na niby, ale także rozumieją udawanie innych osób, np. matki” (s. 120). Wraz ze wzrostem świadomości dziecka na temat imitującego i zabawowego charakteru własnej aktywności rozwijają się zdolności do posługiwania się danym systemem symboli. Zabawa „w udawanie” może przyjmować różne formy:

odniesienia (kiedy dziecko udaje, że jakiś przedmiot jest czymś, czym naprawdę nie jest), prawdy (kiedy traktuje dany przedmiot tak, jakby posiadał cechy, których nie posiada), istnienia (kiedy wyobraża sobie rzeczy, których w rzeczywistości nie ma).

W rozdziale 6, który stanowi końcową część publikacji, Autorka rozważa problematykę pojawiania się gestów i działań niewerbalnych we wczesnej ontogenezie. W strumieniu aktywności małego dziecka najwcześniej można zaobserwować proste gesty, które stanowią ważny prerekwizyt rozwoju języka (s.154). Gesty te ujawniają się najwyraźniej w trakcie interakcji dorosłego z dzieckiem (zaliczyć można do nich na przykład podnoszenie rączek, podawanie przedmiotów) i często przyjmują charakter stawianych przez dziecko imperatywów – poleceń i prośb. Do najwcześniejszych gestów protodeklaratywnych należy wykonanie przez dziecko gestu „pa-pa”.

Inną postać przyjmują natomiast gesty komunikatywne dzieci 10-12 miesięcznych. Większość dzieci w tym wieku używa gestu kręcenia głową w celu zakomunikowania odmowy. W repertuarze gestów komunikatywnych gest przeczenia pojawia się, niezależnie od płci, wcześniej niż gest potakiwania. Dzieci chętnie wskazują przedmioty nazywane przez rodziców i uczestniczą w prostych zabawach społecznych, manipulacyjnych i funkcjonalnych. Około pierwszego roku życia potrafią bawić się przedmiotami i podejmować pierwsze czynności samoobsługowe, jaką jest na przykład picie z kubka. W tym czasie można także zaobserwować działania, które przygotowują dziecko do użycia symbolu, czyli pierwsze czynności naśladowcze.

Okresem intensywnego rozwoju komunikacji pozajęzykowej jest drugi rok życia dziecka. Nowe gesty pojawiają się przede wszystkim w obszarze zachowań skierowanych na komunikację z dorosłymi. Jest nim na przykład wzruszenie ramion oznaczające komunikat „nie wiem”, czy potakiwanie głową jako sygnał wyrażenia zgody. W tym czasie dziecko nie tylko potrafi bawić się zabawkami w zróżnicowany sposób, ale także poznaje właściwe zastosowanie niektórych przedmiotów codziennego użytku. Następuje rozwój prakcji, manipulacji specyficznej i czynności samoobsługowych. Na ten okres przypada

także początek rozwoju zabaw „na niby”. Co ważne, dzieci opanowują wszystkie konwencjonalne gesty używane do komunikowania się z dorosłymi, a czynności pozawerbalne wciąż stanowią podstawę porozumiewania się. Zasygnalizowane wyżej osiągnięcia rozwojowe zostały przez Autorkę szczegółowo omówione i tworzą dynamiczny obraz świata dziecka, który jest dosyć trudno dostępny potocznym obserwacjom dorosłych.

A. Lasota zwraca uwagę na to, że już pierwsze zabawy dzieci oraz stosowana przez nie gestykulacja nacechowane są typowymi rolami społecznymi żeńskimi i męskimi. „Rodzice (...) często nieświadomie kształtują w dzieciach pewne cechy tradycyjnie przypisywane danej płci i zachęcają do określonych zainteresowań i typów aktywności, wynikających ze zróżnicowania płciowego”, twierdzi Autorka (s. 163). Wprawdzie w wielu badaniach nad rozwojem komunikacji w pierwszych dwóch latach życia dziecka dziewczynki uzyskują wyższe wyniki niż chłopcy, to jednak dotyczy to przede wszystkim zabaw symbolicznych polegających na naśladowaniu rodziców. Natomiast w odniesieniu do większości zachowań niejęzykowych o dużym stopniu neutralności, co ma miejsce w przypadku chociażby rzucania piłką czy podejmowania czynności samoobsługowych, nie obserwuje się różnic wynikających z płci dziecka.

Autorka, odwołując się do własnych badań nad gestykulacją i symbolizacją u dzieci z różną sprawnością językową (poniżej normy, w normie i powyżej normy językowej), konstatuje, że istnieje relacja między rozwojem językowym i niejęzykowym u dzieci we wczesnym dzieciństwie (s. 167). Najmniej gestów i działań niejęzykowych zaobserwowano u chłopców z grupy charakteryzującej się bardzo słabym opanowaniem języka.

W rozdziale 6 dokonuje też Autorka porównania wyników badań nad kulturowymi uwarunkowaniami rozwoju gestykulacji oraz działań o charakterze komunikacyjnym i symbolicznym prowadzonych w różnych krajach, w tym także w Polsce³.

³ W badaniach tych zastosowano inwentarz rozwoju komunikacji językowej i niejęzykowej MacArthur-Bates. Ze względu na to, że narzędzie to zostało zaadaptowane do wielu kultur, możliwe było dokonanie analiz porównawczych osiągnięć dzieci z różnych krajów.

Analiza porównawcza osiągnięć rozwojowych dzieci polskich, włoskich i amerykańskich pokazuje, że wiele gestów stosowanych przez dzieci ma charakter uniwersalny. Pojawiają się one w tym samym czasie w ontogenezie, przyjmują podobną postać i pełnią rolę gestów komunikatywnych lub reprezentujących. W obrębie każdej kultury pojawiają się również takie działania niejęzykowe, które są silnie nacechowane środowiskowo i nabywane za pośrednictwem naśladowania. Należą do nich pierwsze zabawy społeczne, których uczestnikami są dzieci i ich rodzice. Porównania międzykulturowe ujawniają także różnice w osiągnięciach dzieci w zakresie komunikacji i symbolizacji i dowodzą, jak pisze Autorka, istnienia uwarunkowań kulturowych i społecznych rozwoju we wczesnym dzieciństwie.

Książka A. Lasoty przedstawia okres wczesnego dzieciństwa przez pryzmat poznawania świata przez małe dzieci oraz nawiązywania przez nie komunikacji z najbliższym otoczeniem. Odwołując się do wielu studiów teoretycznych i empirycznych, Autorka stara się odpowiedzieć

na szereg pytań postawionych we Wprowadzeniu. Niektóre z rozważanych wątków w interesujący sposób kreślą obraz świata dziecka. Na szczególną uwagę zasługuje część dotycząca gestów i zachowań niewerbalnych dziecka, odkrywająca obszary dziecięcej aktywności związane z początkami procesu nawiązywania interakcji pomiędzy dorosłym i dzieckiem. Dysponowanie pogłębioną wiedzą w tym zakresie może odegrać istotną rolę w ukierunkowywaniu działań pedagogicznych nastawionych na wspieranie rozwoju małego dziecka.

Autorka wyraźnie nadaje działaniom dziecka znamiona intencjonalności, głosząc konieczność odejścia od przypisywania czynnikiem biologicznym dominującej roli w warunkowaniu rozwoju dziecka we wczesnym okresie życia. Zarysowany w książce obraz możliwości poznawczych dzieci oparty na klasycznych teoriach rozwoju J. Piageta i L.S. Wygotskiego zachęca do refleksji nad podstawami psychologii rozwojowej i może być interesujący szczególnie dla osób rozpoczynających swoją przygodę z pedagogiką.

Autorzy/Authors

Maciej Błaszak – dr, Instytut Filozofii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Dorota Bronk – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Anne Greve – PhD, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Faculty of Education and International Studies, Norway

Piotr Kowalczyk – mgr, Urząd Miejski w Gdańsku, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku, Poland

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

Elin Michélsen – PhD, Department of Education, Faculty of Social Sciences, Stockholm University, Sweden

Anna Mikler-Chwastek – dr, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland

Mata Pacholczyk – mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogicznym, Uniwersytet Warszawski, Poland

Grażyna Szyling – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Lucyna Telka – prof. nadzw. dr hab., Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Łódzki, Poland

Anna Wasilewska – dr, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Poland

Annette Kristoffersen Winje – PhD, Stord/Haugesund University College, Norway

Małgorzata Żytko – dr hab. prof. UW, Katedra Edukacji Szkolnej i Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Warszawski, Poland

Lista recenzentów w roku 2012 / List of Reviewers in 2012

(w kolejności alfabetycznej) / (in alphabetical order)

Zdzisław Aleksander – Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku – Ateneum-University in Gdansk (Poland)

Stanisław Dylak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Adam Mickiewicz University (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – Kazimierz Wielki University (Poland)

Maria Assunção Folque – Universidade de Évora – University of Évora (Portugal)

Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA), Reykjavik University (Iceland)

Ewa Kantowicz – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie – University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Bronislava Kasáčová – Univerzita Mateja Bela – Matej Bel University (Slovakia)

Wiaczesław I. Kazarenkow – Российский Университет Дружбы Народов – Peoples' Friendship University of Russia (Russia)

Anders Magusson – Linköpings Universitet – Linköping University (Sweden)

Alla Matuszak – Челябинский Государственный Педагогический Университет – Chelyabinsk State Pedagogical University (Russia)

Agnieszka Nowak-Łojewska – Uniwersytet Zielonogórski – University of Zielona Góra (Poland)

Patricia Piver – Coastal Carolina University in Conway (USA)

Elżbieta Putkiewicz – Uniwersytet Warszawski – University of Warsaw (Poland)

Lurdes Serrazina – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa – Lisbon College of Education, Lisbon Polytechnic Institute (Portugal)

Robert Thornberg – Linköpings Universitet – Linköping University (Sweden)

Fengling Tang – Roehampton University (Great Britain)

Janina Uszyńska-Jarmoc – Uniwersytet w Białymstoku – University of Bialystok (Poland)

Teresa Wojcik – Villanova University (USA)

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 wstępnie 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. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
7. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
8. 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. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 7. 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.
- 8. 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 / The reference version of ”Problemy Wczesnej Edukacji”/ ”Issues in Early Education” is printed version.

Angielskie streszczenia artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>>
English abstracts of the articles in ‘The Central European Journal of Social Sciences and Humanities’ database CEJSH <<http://cejsh.icm.edu.pl>>

Adres Redakcji/ Editor’s address

„Problemy Wczesnej Edukacji”
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 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

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**”

Opłata 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

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 delivery of print journals to the recipient's address.

For more information contact Zakład Poligraficzny "Gutgraf", e-mail address: gutgraf@gutgraf.pl

