ISSN 1734-1582

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XI 2015 Numer 4(31)

W POSZUKIWANIU ZMIANY REALIÓW EDUKACJI

IN SEARCH OF CHANGE IN THE REALITIES OF EDUCATION

w numerze m.in.:

- **Katarzyna Krasoń**, Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość
- **Cezary Szpytma**, *Szkoły typu* Open-Air: *eksperymenty architektoniczno-pedagogiczne w szkolnictwie okresu powojennego i ich uwarunkowania*
- **Jolanta Bonar, Aleksandra Maj**, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*
- **Urszula Markowska-Manista**, *Unwanted, rejected, unaccepted: around the problem of "invisible" Romani and Dom children in Georgia*
- **Marzanna Farnicka, Hanna Liberska**, *Uwarunkowanie poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w sytuacji szkolnej*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL
Ľudmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
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
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM
Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Małgorzata Dagiel (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Grażyna Szyling (jęz. pol.),
Martin Blaszk (jęz. ang.), Edward Maliszewski (jęz. ang.);
Krzesimir Arodź (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582

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

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal
Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

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

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Katarzyna Krasoń, *Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość* 7

Cezary Szpytma, *Szkoły typu* Open-Air*: eksperymenty architektoniczno-pedagogiczne szkolnictwa w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku* 23

Jolanta Bonar, **Aleksandra Maj**, *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału* 42

Urszula Markowska-Manista, *Unwanted, rejected, unaccepted: around the problem of "invisible" Romani and Dom children in Georgia* 58

Marzanna Farnicka, **Hanna Liberska**, *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym* 77

Agnieszka Olczak, *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?* 92

Barbara Bilewicz-Kuźnia, **Małgorzata Centner-Guz**, *Natura, architektura i zabawa jako źródła przeżyć estetycznych i odkryć geometrycznych dzieci – badania w działaniu* 101

Haval Hussein Saeed, *The Kurdish educational curriculum: an unreflected philosophical base* 122

Agnieszka Janik, *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec* 132

Brandy Nothstine, *Bringing culture into the school* 143

Ewa Jarosz, **Cezary Kurkowski**, *Przemoc w wychowaniu w świetle opinii społecznej oraz relacji rodziców – zarys problemu na tle raportu Rzecznika Praw Dziecka* 151

Ewa Piwowarska, *Kształtowanie przez dzieci form przestrzennych – doniesienie z badań* . . . 160

Autorzy 169

Lista recenzentów w roku 2015 171

Informacje dla Autorów 173

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Katarzyna Krasoń, *Divergent corporality as a component of integral education inclined towards the future* 7

Cezary Szpytma, Open-Air Schools*: Architectural and pedagogical experiments regarding schools in the early twentieth century* 23

Jolanta Bonar, **Aleksandra Maj**, *Preschools in Reggio Emilia (Italy) a place where children's potential flourishes* 42

Urszula Markowska-Manista, *Unwanted, rejected, unaccepted: around the problem of "invisible" Romani and Dom children in Georgia* 58

Marzanna Farnicka, **Hanna Liberska**, *Determinants of the psychological well-being of children in the school environment* 77

Agnieszka Olczak, *Learning democracy from childhood – a fantasy or a necessity of the modern times?* 92

Barbara Bilewicz-Kuźnia, **Małgorzata Centner-Guz**, *Nature, architecture and play as the sources of children's aesthetic experiences and geometrical discoveries – action research* 101

Haval Hussein Saeed, *The Kurdish educational curriculum: an unreflected philosophical base* 122

Agnieszka Janik, *Educational concept of forest kindergartens on the example of a forest kindergarten in Leipzig in Germany* 132

Brandy Nothstine, *Bringing culture into the school* 143

Ewa Jarosz, **Cezary Kurkowski**, *Violence in upbringing in light of public opinion and parents' accounts – an outline of the problem based on the report of the Ombudsman for Children* 151

Ewa Piwowarska, *Shaping spatial forms by children: a research report* 160

Authors 169

List of Reviewers in 2015 171

Information for Authors 175

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Katarzyna Krasoń
Uniwersytet Śląski, Katowice
kkrason@us.edu.pl

Cielesność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość

Summary

Divergent corporality as a component of integral education inclined towards the future

A child is endowed with a natural inclination to manifest its feelings, to control things and ideas in the form of behaviour which could be an expression of various fine arts. Each element of art (music, dancing as a system of signs may change its code, as the same symbols may be conveyed in another semiotic code, for example: a system of sounds in kinetic-spatial exemplification. Listening to music (acoustic signs) is in this play transcoded into kinetic-bodily signs. Experiencing oneself by means of movement, creating an individual story about oneself through gesture activates the subconscious, facilitates visualizing past experiences, feeling them again, and analyzing. The present study focuses on the connection between the classes devoted to kinesthetic visualization and the motoric behaviour presented by a child displaying the level of its creativity. The text presents individualizing experimental tests carried out in a group of five-year-old children.

Słowa kluczowe: ekspresja, teatr ruchu w edukacji przedszkolnej, dywergencja

Keywords: expression, theatre of movement in pre-school education, divergence

1. Istota integralności. Muzyka i ruch

Analizując rozmaite możliwości wsparcia rozwoju przez działanie sztuką i przez sztukę chciałabym zwrócić uwagę na jedną z formuł jej zastosowania, czyli na teatralizację opartą na ucieleśnieniu, wskazując walory takiego tworzenia sztuki dla edukacji dziecka. Idąc dalej, możemy odwołać się do anglosaskiej tradycji arteterapii, ściśle osadzającej ją w zasadach wychowania przez sztukę, która jest traktowana jak czynnik oddziałujący na całą osobowość (Szulc 2010: 22). W niej tkwią możliwości terapii, ale i transgresji potencjału dziecka. Poszukiwać przeto będziemy strategii uruchamiającej ekspresję twórczą przez ciało, lecz równocześnie zmierzającej do integralnego uwydatniania (i wykraczania poza) możliwości wychowanka w materii sztuki. Tak sięgniemy do swoistej fuzji teatru ciała, muzyki i pedagogiki integralnej (Kielar 2012: 160–161).

Poszukując miejsca wsparcia rozwoju dziecka i arteterapii poprzez teatr ciała, rozpocznijmy od ustaleń pozwalających ulokować integralność w kategoriach edukacyjnych. Rozważając koncepcję pedagogiki integralnej, zupełnie naturalnie powracamy do idei

W. Okonia (1996), która zakłada nauczanie-uczenie się wielostronne, uruchamiające holistyczne drogi stymulowania możliwości ucznia, sprawdzające się do 4 zasadniczych strategii: asocjacyjnej, problemowej, praktycznej i ekspresyjnej. W działaniu przez sztukę, które jest kluczowym elementem naszej koncepcji, bazujemy głównie na ekspresyjnych i asocjacyjnych aspektach edukacji, ale aktywność własna tworzącego dziecka ściśle koresponduje też z wymiarem praktycznym. Natomiast nasycenie tworzenia intuicją i refleksją stwarza dogodną płaszczyznę dla rozwiązywania problemów, co dokonuje się w namyśle ewokowanym charakterem percypowanej i przeżywanej materii estetycznej. Owa percepcja dokonuje się polisensorycznie (Bogdanowicz 1997), w pełni wykorzystując rozmaite drogi nadawania i odbioru informacji, czyli potencjał inteligencji wielorakich dziecka (Gardner 1999), gdzie łączy się ze sobą – niemal symultanicznie na jednych zajęciach – percepcja wzrokowa, słuchowa, kinestetyczna i dotykowa oraz działanie interpersonalne i intrapersonalne. To z kolei wykazuje związek z formułą wieloczynnikowego współtworzenia osoby, stając się zasadniczym punktem dla wspomnianej koncepcji edukacji integralnej. W. Andrukowicz (2001), badacz strategii integralnej, uznaje przecież, że tylko kształcenie, które jednocześnie angażuje jednostkę intelektualnie i intuicyjnie, emocjonalnie i percepcyjnie, jest kompletne. Co więcej, musi ono przebiegać w relacji społecznej (a więc w interpersonalnej konfiguracji), która zwielokrotni owe doznania, przeżycia i refleksję, przynosząc pożądany zysk porozumienia, a ponadto istotnej – z punktu widzenia funkcjonowania człowieka w środowisku – negocjacji oraz wymiany „osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych" (Dauber za: Śliwerski 2005:185). Dodajmy, że porozumienie to będzie miało charakter intersubiektywny, hołubiący indywidualność i poszukujący styczności nawet między odległymi opiniami i racjami.

Integralność w naszym rozumieniu zawiera się w symultanicznym wykorzystaniu materii muzyki i ciała w budowaniu wizji scenicznej spektaklu, który wytworzony zostanie dzięki aktywności wielozmysłowego doznawania i doświadczania rzeczywistości. Motoryką ciała uczestnicy budują opowieść, a tworzenie ma charakter zespołowy i inspirowane jest materią sztuki, którą w niniejszych rozważaniach będzie muzyka.

Znaczenie przypisywane komponentowi muzycznemu najlepiej oddaje myśl P.M. Hamela (1995), który uznaje, iż muzyka jest

> harmonią wszechświata, bo harmonia ta jest samym życiem. W człowieku zaś, który sam jest miniaturą kosmosu, te harmonijne i nieharmonijne akordy widoczne są w pulsie, biciu serca, wibrowaniu, rytmie i tonie. Jego zdrowie bądź choroba, radość czy niezadowolenie są oznaką tego, czy w jego życiu jest obecna muzyka czy nie. Piękno rysunku czy obrazu jest wprawdzie dalekosiężne, ma jednak granice. Jeszcze dalej sięga przyjemność rozkoszowania się zapachem. Ale muzyka przenika najgłębiej, stwarzając nową energię życiową, dając radość, wszelkiemu bytowi oddech, prowadzi całe istnienie ku doskonałości. W tym jest spełnieniem ludzkiego życia (tamże: 268–269).

Gdybyśmy chcieli sprecyzować zakres znaczenia muzyki w obszarze edukacji, warto odnieść się do koncepcji E. Ruuda, podkreślającego, iż wpływa ona na jakość życia człowie-

ka w czterech obszarach, gdyż tworzenie muzyki (a my powiemy: działanie przy muzyce czy ekspresja inspirowana muzyką): pobudza do sensownego działania, daje poczucie przynależności i wspólnoty, wzmacnia poczucie witalności i świadomości ciała oraz nadaje życiu poczucie koherencji (Gulińska-Grzeluszko 2009: 70). Idąc tym tropem należy wskazać, iż melicznie i rytmicznie zorganizowanych dźwięków oddziałuje głównie na sferę emocjonalną, dlatego może wywoływać uczucia oraz ułatwia wydobycie często tłumionych przeżyć. Muzyka prowokuje zarówno pozytywne, jak i negatywne nastroje, tym samym stwarzając szansę na dokonanie swoistej regulacji własnych emocji (Davis i in. 2008: 61). Efektem zajęć, podczas których wychowankowie podejmują aktywność twórczą inspirowaną muzyką, jest – co podkreślają muzykoterapeuci – poprawa samopoczucia, usunięcie lęku, pobudzenie wyobraźni, odreagowanie napięcia, poprawa relacji w grupie (Lewandowska 1996: 49). Co więcej, ruch przy muzyce działa na dzieci wszechstronnie, gdyż angażuje wiele sfer, m.in. fizyczność, psychikę, uspołecznienie, zmysły: wzrok, słuch, dotyk (tamże: 53), pozwala także na pozbycie się nadmiaru energii i agresji (Bissinger-Ćwierz 2002: 17). Potwierdza to chociażby praktyka choreoterapeutyczna, gdyż terapia z użyciem ruchu i tańca przyczynia się do przywrócenia jedności pomiędzy ciałem, umysłem a duszą człowieka. I tu wracamy do idei integralnej, holistycznie uruchamiającej aktywność dziecka w celu aktualizowania jego potencjalności.

2. Cielesne kreowanie spektaklu teatralnego ewokowanego muzyką

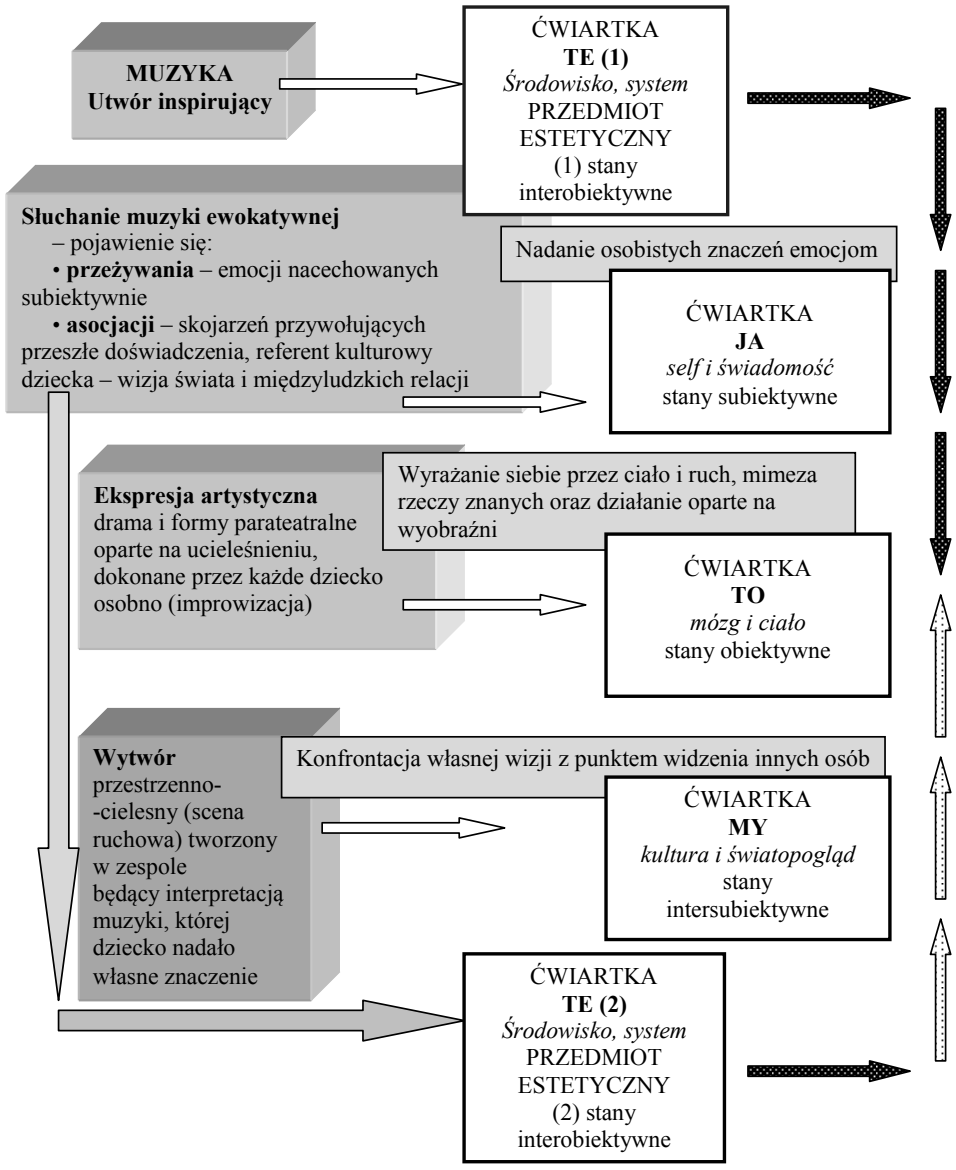
Całość koncepcji ująć można w pewnym porządku, którego trajektoria biegnie wzdłuż linii muzyka – ciało – tworzenie gestu – grupa – tworzenie opowieści (zob. Krasoń 2013). Punktem wyjścia strategii twórczej pracy teatrem ciała stanie się zatem muzyka, która wskaże asocjacyjnie kierunek budowania opowieści. Tworzona dramaturgia tej opowieści oparta zostanie jedynie na cielesności dziecka, gdyż jest to ten sposób komunikacji, który uruchamia się jako pierwszy w ontogenezie i jeszcze na początku edukacji przedszkolnej pozostaje najbardziej tożsamy z potrzebami kilkulatka. Co ważne, na co zwraca uwagę P. Błajet (2006: 165–167), jeśli przeintelektualizujemy edukację, zamkniemy swoiście ciało wychowanka i zredukujemy jego wrażliwość.

Nie bez znaczenia dla naszej koncepcji jest też tendencja w ogólnym rozwoju teatralizacji (teatralnej reprezentacji) i teatru postdramatycznego, w którym ciało odgrywa dość specyficzną rolę, można nawet stwierdzić, iż substancjalność aktora częstokroć niweluje osnowę logocentryczną i semantyczną widowiska (zob. Hoczyk 2011: 33). Działanie teatrem ruchu z dziećmi przybliży je także do poetyki współczesnej wypowiedzi teatralnej, co będzie miało swoje przełożenie na edukację kulturową. Pożądaną konsekwencją zaś takiego porządku wypowiedzi scenicznej dla wychowania jest koncentracja na ruchu ciała w przestrzeni. Wrażliwość przestrzenna jest bowiem kompetencją ważną dla człowieka, o czym nie trzeba przekonywać pedagogów wczesnoszkolnych, zwłaszcza zajmujących się kompetencjami matematycznymi dziecka. A o jej opanowaniu decyduje przecież bezpośredni – rzec można – cielesny kontakt z otoczeniem.

Tworzenie gestu i komponowanie opowieści dokonuje się w interpersonalnej współpracy, co pozwala na odwołanie do idei dramoterapii, będącej przykładem terapii grupowej, w której zasadniczą rolę odgrywa zespół rówieśniczy, a wywodzi się ona przecież z tematycznej zabawy dziecięcej z podziałem na role. Warto podkreślić, iż drama „odświeża środki teatralne, wzbogaca je, wnosi do nich element autentyzmu i ukazuje nowe nieznane teatrowi perspektywy" (Szymik 2011: 28). Istotnie „teatr służy dramie, a drama służy teatrowi" (tamże: 27), co ma znajduje swój wyraz w zaliczeniu dramy do grupy sztuk związanych z działalnością teatralną.

Początkowo psychodrama klasyczna była stosowana tylko u osób dorosłych, ale po pewnych modyfikacjach uznano, iż jest ona doskonałą metodą wsparcia rozwoju, dlatego zaczęto ją stosować jako metodę w pracy terapeutycznej z dziećmi (Aichinger, Holl 1999: 8). Jej celem – co w naszym rozumieniu nie jest kluczowe – nie jest walor artystyczny, lecz przeżycia i zmiany zachodzące w uczestnikach. Improwizacja oraz odgrywanie ról i udramatyzowanie zdarzeń wynikające z grupowego rozwiązywania konfliktów, powoduje ujawnienie ukrytych motywów i pragnień (Michałowska 2008: 22–23), deprywowanych potrzeb i doświadczanej traumy. Uściślając – drama daje sposobność do przeżycia wyobrażonego, nieznanego lub odtwarzanego życia, dzięki czemu mimetycznie naśladuje dostrzeganą powszedniość, ale i wychodzi poza codzienne doświadczenia. Pogłębienie wiedzy oraz podejmowanie próby rozumienia siebie i innych wynikają ze zwielokrotnienia przyjętych postaw-ról, które tworzą oparcie dla kreowanych postaci (por. Gałązka 2013: 151). W tym sensie drama jest aktywnością twórczą, której głęboki sens objawia się w postaci wzmocnienia postaw skierowanych ku siebie samemu oraz światu, to zaś przynosi skutek w postaci głębokiego poruszenia „myśli, uczuć i wyobraźni […] chęci i potrzeby działania przeobrażającego" (Wojnar 1984: 257).

Dzięki takiej technice pracy dzieci same tworzą konstelacje wewnętrznych scen, które nabierają cech symbolicznej zabawy w role, aby odnaleźć rozwiązanie dla konfliktów, zadań i problemów zawartych w budowanej opowieści. Wychowanek jest w niej konstruktorem i współtwórcą własnego świata. Dla nas cenny jest ten moment kreowania świata, gdzie aktywność i ekspresja włącza jeszcze, a może nawet kanalizuje, emocje i wyobraźnię (Johnstone 1999; McCaslin 1996). Zaś opowieść toczy się na drodze narracji integralnie łączącej refleksję i przeżywanie z ekspresją cielesno-przestrzenną, dzięki czemu uruchomione zostają cząstki wyznaczające konstrukt integralny. Porządkują go tzw. ćwiartki wyszczególnione przez K. Wilbera (Kielar 2012). Jako pierwsza inicjuje działanie ćwiartka „te", a zatem wytwór estetyczny, czyli muzyka, która zapoczątkuje przeżywanie i pobudzenie cząstki „ja", generującej refleksję. Wraz z poruszeniem „to" – czyli z ciałem dziecięcego uczestnika teatralizacji – dokona się wespół konstytuowanie indywidualnego tworzenia scen. Zebranie wszystkich dziecięcych propozycji gestów i improwizacji ruchowej przy muzyce doprowadzi do pojawienia się możliwości zaistnienia ćwiartki „my", intersubiektywnie łączącej poszczególne pomysły. Całość strategii zamyka niejako klamrą ponowne pojawienie się ćwiartki „te", czyli grupa wytworzy spektakl – przedmiot estetyczny, który stanie się nowym elementem sztuki. Wszystkie omówione komponenty zilustrowane zostały w schemacie 1.



Schemat 1. Model zajęć teatralizacyjnych w przedszkolu w ujęciu integralnym

Schemat 1 ukazuje porządek zajęć z zakresu teatru ruchu z jednoczesnym zarysowaniem komponentów wpisujących go w ideę pedagogiki integralnej (zob. też Krasoń 2013: 330). Nazywamy go teatralizacją, rozumianą jako „nadawanie czemuś stylu teatralnego, charakteru widowiska, posługiwanie się konwencją teatralną" (Kwiek 2007: 75), a która jako metoda pracy z dziećmi stanowi istotną cechę kultury. Co więcej, w zarysowanej

powyżej strategii widać wszystkie drogi sytuujące dziecko w relacji ze sobą, środowiskiem i grupą społeczną, gdzie medium zasadniczej wypowiedzi jest ciało i ruch nasycony znaczeniem nadanym mu na początku indywidualnie, a w końcowej części – w zespole. Można też odnaleźć w tej koncepcji korelację z ideami wrocławskiej szkoły przyszłości, gdyż strategia realizowana w akcie kreowania roli w spektaklu zakłada równość między twórczością i zmianą oraz pojawienie się potrzeby doświadczenia siebie jako części świata/kultury, gdzie współistnieje intuicja, fantazja, kreacja i zabawa, zaprawiona przeżywaniem i ekspresyjnym wyrażaniem siebie (zob. Łukaszewicz 2002; Łukaszewicz, Lesicka 2005).

W tym miejscu warto przez chwilę skoncentrować się jeszcze na kluczowej dla koncepcji kwestii, wynikającej z jej związku z artepsychoterapią, a mianowicie na relacji terapeuta-pacjent (u nas animator i twórca), ponieważ przypisuje ona jednakowe znaczenie procesowi tworzenia i związkowi terapeutycznemu (Szulc 2010). L. Bunt i S. Hoskyns (2002) przywołują myśl zaczerpniętą z APMT, twierdząc, że

> w najbardziej podstawowym wymiarze terapeuta musi po prostu być obecnym dla osoby, która przychodzi na terapię. Niemożliwym jest by zbudować relację terapeutyczną z jakimkolwiek dzieckiem bądź dorosłym bez spełnienia tej podstawowej potrzeby ofiarowania komuś swojej obecności i uczynienia tego fundamentalnym elementem w terapii (tamże: 10).

W tym procesie „bycia obecnym" ważna jest również empatia, która przez C. Rogersa (tamże) zdefiniowana została jako tymczasowe życie czyimś życiem, a tym samym poruszanie się w tym obszarze bez osądzania. Kluczowe dla tej definicji są rezygnacja wydawania sądów i bezstronność, bo tylko one zapewniają pacjentowi poczucie bycia zrozumianym. W idei tworzenia teatru ciała udział wychowawcy-nauczyciela także ma Rogersowski wymiar *facylitacji*. Musi on afirmować działania każdego dziecka, nie przesadnie, ale konstruktywnie analizując ich wartość. Musi on też panować też nad chęcią zdominowania niektórych uczestników zajęć przez innych, co przekłada się na podporządkowanie prezentacji scenicznej ich pomysłom. Nie należy jednak przejmować inicjatywy i ulegać pokusie podsuwania dzieciom gotowych rozwiązań. Pamiętać należy, że wszystko zaczyna się od dziecięcego „ja", dlatego musi zostać wykorzystane to, co narodziło się w dziecięcej wyobraźni w związku z przeżywaną muzyką i asocjowaniem. Potem dopiero można włączyć się w fazę negocjacji, kiedy powstawać będzie wspólny spektakl złożony z indywidualnych pomysłów. Jeśli jednak dzieci będą potrafiły dokonać zespolenia scen samodzielnie, powinniśmy im pozostawić także przewodzenie na tym etapie tworzenia teatralizacji.

Na zakończenie działania niezwykle potrzebna jest możliwość zaprezentowania spektaklu publiczności, ponieważ z atmosfery teatru skorzystamy wówczas, kiedy idea aktora spotka się z odczytaniem widza. Odegrana scena ruchowa, teatralizowane zachowanie pozawerbalne, „w którym nadawca manifestuje swoją intencję pokazania czegoś odbiorcy" (Baluch 2005: 21), jest komunikatem dziecka – aktora dla dziecka – widza. W ten sposób dopełni się idea integralności i intersubiektywnego porozumienia.

Analizując wartość zajęć teatralizacyjnych opartych na ucieleśnieniu sięgniemy do badań przeprowadzonych z dziećmi przedszkolnymi, i spróbujemy określić zakres oddziaływania powyżej zarysowaną strategią na poziom myślenia dywergencyjnego.

4. Doniesienie z rekonesansu badawczego[1]

Poniżej przedstawione zostaną badania skoncentrowane na weryfikowaniu skuteczności metody teatralizacji zastosowanej w celu aktualizowania potencjalności twórczej dziecka w zakresie myślenia dywergencyjnego[2]. Poszukiwać zatem będziemy odpowiedzi na pytania: (1) czy i jaki wpływ wywarły zajęcia parateatralne realizowane w przedszkolu a także (2) czy i jak wpłynęły na poziom myślenia twórczego dzieci pięcioletnich?

Poszukując odpowiedzi na te pytania przeprowadzono cykl zajęć opartych na teatrze ruchu, które poprzedził pomiar I, natomiast zakończyło badanie posttestowe[3]. Pomiarów dokonano za pomocą *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat*[4],

---

[1] Badania przeprowadzono w Miejskim Przedszkolu nr 94 w Katowicach w pierwszym semestrze 2013 roku, zajęcia eksperymentalne prowadziła Aleksandra Szymańska w ramach seminarium badawczego.

[2] Pomiar zmiennej, jaką było myślenie dywergencyjne, dokonany został za pomocą autorskiej *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat* (Krasoń 2002: 61–67). Narzędzie to nie podlegało psychometrycznej standaryzacji, bowiem powstało jedynie na potrzeby pedagogicznej pracy z dziećmi. W zamyśle traktowane było jako pomoc w rozpoznawaniu kompetencji wychowanków i zostało konsultowane z nauczycielkami przedszkolnymi, pracującymi w placówkach katowickich (które stały się niejako sędziami kompetentnymi). Jego zasadniczym założeniem jest umożliwienie dziecku działania polisensorycznego, aby sprawdzić rzeczywistą potencjalność niezależnie od reprezentowanej modalności, a nie tylko działania opartego na jednym typie działań (np. na dorysowaniu elementów do gotowych figur), jak to ma miejsce w istniejących narzędziach diagnozy myślenia dywergencyjnego dziecka.

[3] Taki naturalny eksperyment pedagogiczny w technice jednej grupy należy pojmować raczej jako próbę eksperymentalną, a jego wyniki ujmować jedynie w kategoriach wstępnego rekonesansu.

[4] Narzędzie koncentruje się na trzech płaszczyznach: **iluzyjno-interakcyjnej** (obserwacja dzieci w zespole podczas zabaw dowolnych), **figuratywno-manipulacyjnej** (obserwacja indywidualna podczas zajęć kierowanych) oraz **narracyjnej** (odnotowanie poziomu wypowiedzi dziecka w oparciu o stymulatory). Punktem wyjścia w płaszczyźnie pierwszej była obserwacja zabawy, jako wskaźnika dywergencyjnego, która obejmowała: podejmowanie zabaw samorzutnych (inicjowanych przez dziecko, lub podporządkowanych pozostałym uczestnikom), przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego (analiza giętkości myślenia, przy czym zamiana przedmiotowa aktywności nie może być przypadkowa, a wynikowa, posiadająca sens), przejmowanie pomysłów innych dzieci podczas zabawy (powielanie wprowadzonych już przez kogoś innego) oraz przedmiotową specyfikę zabawy. Płaszczyzna druga obejmuje obserwację dziecka w czasie jego aktywności indywidualnej (wykonywanie zadań stawianych przed dzieckiem, kierowanie zajęciami przez nauczyciela przeprowadzającego obserwację oraz jego stały kontakt z dzieckiem). Koncentrujemy się w niej na: rozpoznawaniu kompozycji składającej się z figur (trójkąt i prostokąt); układaniu i nazywaniu własnych kompozycji z figur (trójkąt i prostokąt), układaniu i nazywaniu własnych kompozycji z figur (koła, trójkąt, prostokąty, kwadraty), uzupełnianiu szlaczków opartych na rytmach oraz tworzeniu własnych szlaczków. Trzecia część matrycy skupia się na wywołaniu ciągu narracyjnego u badanych dzieci 4–6-letnich. Rolą nauczyciela w omawianej płaszczyźnie jest obserwacja i zapis werbalnych wypowiedzi uczestnika badań, a także dostarczenie zabawek, przedmiotów, które stanowią element służący stymulacji dziecka do własnej narracji. Oceniamy w tej części sposób

uzyskane wyniki porównano, zaś opis sporządzony został w ujęciu indywidualizującym, które umożliwiło uchwycenie zmian u poszczególnych wychowanków. Podejście takie pozwala na rzetelne przyjrzenie się każdemu uczestnikowi i zauważenie rzeczywistych modyfikacji nie tylko w poziomie pomiaru zmiennej zależnej, ale też w trakcie całego działania podczas zajęć.

W badaniu uczestniczyło 12 dzieci pięcioletnich, objętych programem pracy teatrem ruchu. Przewagę miały dziewczynki (9: Wiktoria, Wiki, Maja, Majka – dla zróżnicowania badanych użyto zdrobnienia, Kinga, Zuzanna, Martyna, Alicja i Paulina), a chłopców było 3 (Kamil, Bartek, Bartosz). Uczestnicy zajęć obserwowani byli, zgodnie z porządkiem wyznaczonym przez *Matrycę* (zob. przypis 4), podczas zespołowej działalności zabawowej. Prowadzone były z nimi także działania indywidualne – manipulacyjne (układanie klocków przestrzennych) oraz rozmowy zmierzające do uruchomienia nieskrępowanej narracji. Prezentacja danych uzyskanych w badaniu dokonywana będzie w kolejności odpowiadającej sferom wydzielonym w narzędziu, czyli omówionej powyżej *Matrycy*.

Główną metodą gromadzenia danych w **pierwszej płaszczyźnie** *Matrycy* była obserwacja wychowanków podczas zabawy dowolnej. Ponieważ aktywność zabawowa u pięciolatków osiąga najwyższy poziom organizacji, dane porównawcze (pomiar I i II) nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, iż można dostrzec znaczący wpływ zajęć prowadzonych teatralizacją na zachowania wskazujące na dywergencyjność, która przejawia się w zabawie grupowej. W poszczególnych kategoriach obserwacyjnych można jednak wskazać następujące modyfikacje:

1. Podejmowanie zabaw samorzutnych, badające aktywność i inicjatywę wychowanków: Kinga oraz Majka osiągają lepszy wynik po zajęciach teatralizacyjnych, ponieważ podejmują zabawy samorzutne bardzo często (poziom 4), co oznacza wzrost częstotliwości w porównaniu z wcześniejszym ich poziomem 3 (często). U pozostałych uczestników nie odnotowano zmian w zakresie tej kategorii.
2. Przechodzenie od jednego przedmiotu zabawy do drugiego (ocena giętkości i płynności myślenia): jedynie Wiktoria osiągnęła wyższy poziom w postteście, ponieważ zakwalifikowała się do poziom 4 (wskazanie bardzo często), czyli wyższego od wyniku pomiaru poprzedzającego zajęcia (poziom 3). Grupa natomiast osiągnęła pułap najwyższy już w pierwszym pomiarze.
3. Przejmowanie pomysłów zabaw od innych (oryginalność myślenia): sześcioro dzieci z badanej grupy osiągnęło różne rezultaty w obu pomiarach, przy czym:
   - wynik w postteście był wyższy o jeden poziom u Wiktorii i Kamila, którzy z poziomu 1 (często przejmuje pomysły od innych) przeszli do poziomu 2 (czasami przejmuje pomysły od innych);

przechodzenia w narracji od wymieniania przedmiotów przez dziecko, przez zarysowanie sytuacji łączącej przedmioty i wymienianie ich kolejno, zgodnie z funkcją przedmiotu. Wyżej waloryzowane są modyfikacje sytuacji, co oznacza, że kolejny przedmiot zmienia nieco tok narracji, nadaje jej nowe znaczenie. Najwyżej oceniana jest dokonana przez dziecko modyfikacja wzbogacona o dodatkowe elementy, wykraczające jeszcze poza stymulatory porządkujące narrację). Za każdy element przypisywane są we wszystkich częściach matrycy punkty, co umożliwia podsumowanie finalne osiągnięć wychowanków.

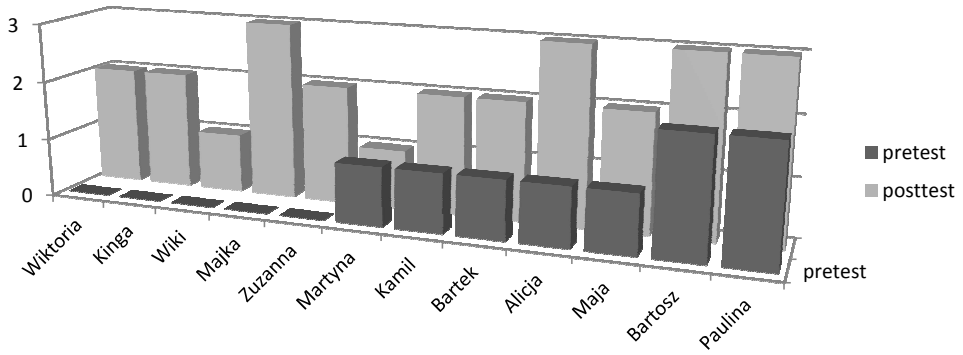
- Wiki, Martyna, Maja oraz Bartosz zmodyfikowali swoją aktywność zabawową przenosząc ją z poziomu 2 (czasami przejmuje pomysły od innych) do poziomu 3 (bardzo rzadko przejmuje pomysły od innych).

Nie odnotowano żadnej regresji w pomiarze.

4. Obserwacja przedmiotowej specyfiki zabawy (oryginalność myślenia i elaboracja): czworo dzieci uzyskało wynik wyższy o jeden poziom w pomiarze dokonanym po przeprowadzeniu zajęć, byli to:
   - Zuzanna i Kamil: z poziomu 1 (powielanie gotowych zachowań, działanie o charakterze mimetycznym) na poziom 2 (nawiązywanie do rzeczywistości z dostrzeżeniem iluzyjności);
   - Alicja – z poziomu 2 na poziom 3 (treść niezwiązana z rzeczywistością, brak gotowych rozwiązań);
   - Maja z poziomu 3 na poziom 4 (pełna fantazja, brak nawiązań do sytuacji aktualnych lub stereotypów).

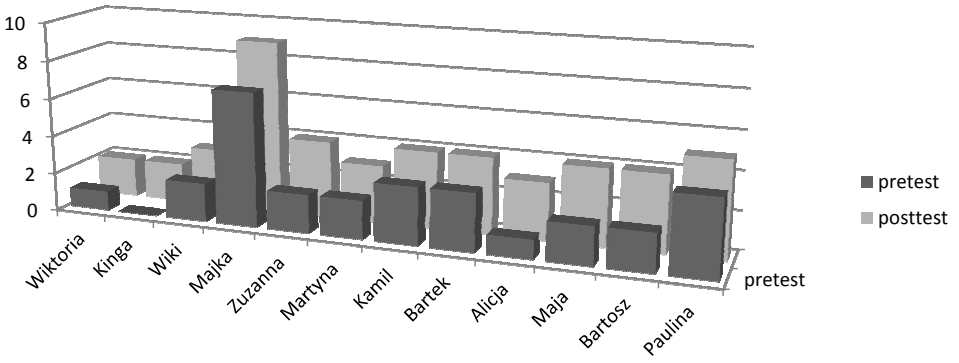
Płaszczyzna druga skoncentrowana jest na zadaniach logicznych, w których dzieci winny wykazać się pomysłowością. W obszarze tym głównie uwzględniamy płynność myślenia dywergencyjnego, ale i giętkość, bowiem dziecko musi oderwać się od kierunku myślenia, by wygenerować nowy pomysł na wykorzystanie klocków geometrycznych. Tu w rezultatach wystąpiły znacznie większe różnice między pomiarem I i II, a szczegółowy zapis poszczególnych wyników w obu badaniach przedstawią poniższe wykresy.

Wykres 1. ilustruje postęp w tworzeniu nowych kompozycji w oparciu o wcześniejszy wzór. W tym zakresie jedynie Martyna utrzymała swój wynik na poziomie pretestu, natomiast pozostali dokonali znacznego postępu w zakresie płynności myślenia. Najbardziej spektakularny postęp zauważamy u Majki, która osiągnęła pełne 3 punkty w II pomiarze, startując w preteście z poziomu 0.



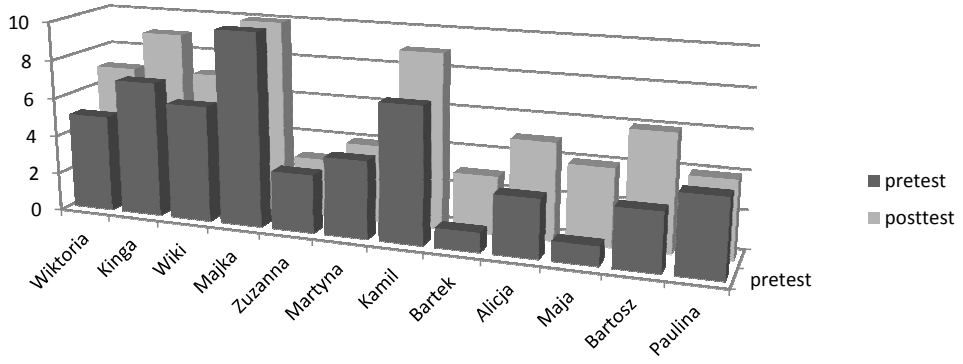
Wykres 1. Rozpoznawanie i tworzenie oraz nazywanie kompozycji składających się z figur geometrycznych

Kolejne zadanie mieszczące się w płaszczyźnie II polegało na układaniu znaczących kompozycji i ich nazywaniu (wykres 2.). W tym przypadku dziecko bazuje na klockach zastosowanych w pierwszym zadaniu, ale nie ma wyjściowego wzoru, co jest dla niego utrudnieniem, ponieważ nie może powtórzyć rozwiązań wcześniejszych. Sprawia to, że wyniki są już mniej różnicujące. Nie budzi wątpliwości również to, że przy rozwiązywaniu omawianego wcześniej zadania I nastąpiło uczenie się, dlatego wyniki wyjściowe w drugim zadaniu są wyższe niż te z pretestu w zdaniu I. Tylko Kinga pozostała na poziomie 0 w pomiarze I, zaś największy postęp w zadaniu II odnotowano u Majki, oraz Zuzanny, Alicji, Mai i Bartosza. W wynikach tego zadania zauważono również przypadek regresji: Paulina o jeden punkt cofnęła się w rozwiązaniu zadania po cyklu zajęć. To zdaje się potwierdzać wyjściową dla tej próby konstatację dotyczącą trudności wynikającej z konieczności wymyślenia przez dzieci nowych, niepojawiających się wcześniej rozwiązań. Wyniki osiągnięte przez badanych wskazują na poziom oryginalności myślenia, dlatego – biorąc pod uwagę tę część eksploracji – można uznać, iż płynność jest cechą znacznie wyżej reprezentowaną u dzieci niż oryginalność.



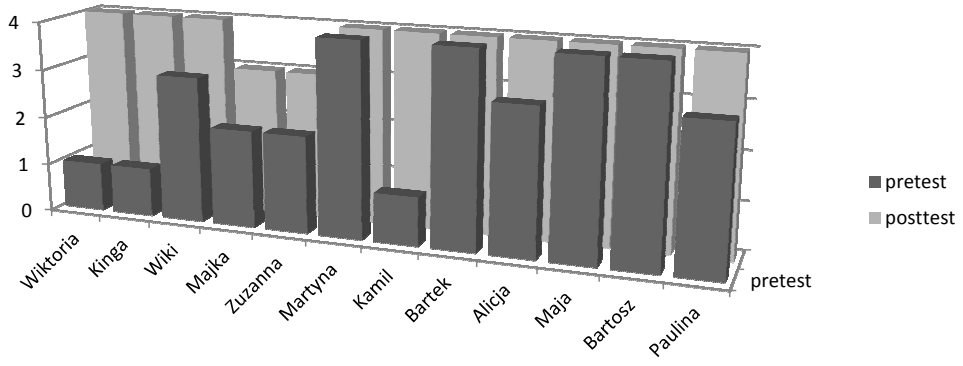
Wykres 2. Układanie i nazywanie własnych kompozycji z trójkąta i prostokąta

Dodatkowych argumentów potwierdzających sformułowany powyżej wniosek dostarcza zadanie III (wykres 3.). Dzieci mają w nim do dyspozycji wszystkie klocki geometryczne i tworzą z nich elementy, które nazywają, zgodnie z przypisaną im przez nie funkcją. Wyniki – jeszcze lepsze na starcie niż w poprzednich zadaniach – utrzymują się na tym samym poziomie u Majki, Zuzanny, Martyny, przy czym pierwsza z nich osiągnęła najwyższy poziom już w badaniu pretestowym. Wyraźną poprawę badanej umiejętności, o 3 punkty, odnotowano u Mai i Bartosza. Pozostałe dzieci także osiągnęły przyrost w zakresie płynności i oryginalności myślenia. W tym zadaniu każde nowe rozwiązanie odnotowywano jako dodatkowy punkt. Jednak nadal oryginalność nie różnicowała generowanych pomysłów dzieci tak wyraźnie jak płynność. Zauważono jednak znamiona giętkości, bowiem zadania rozwiązywane były z oderwaniem się od fiksacji na jednym kierunku poszukiwania kompozycji z klocków.



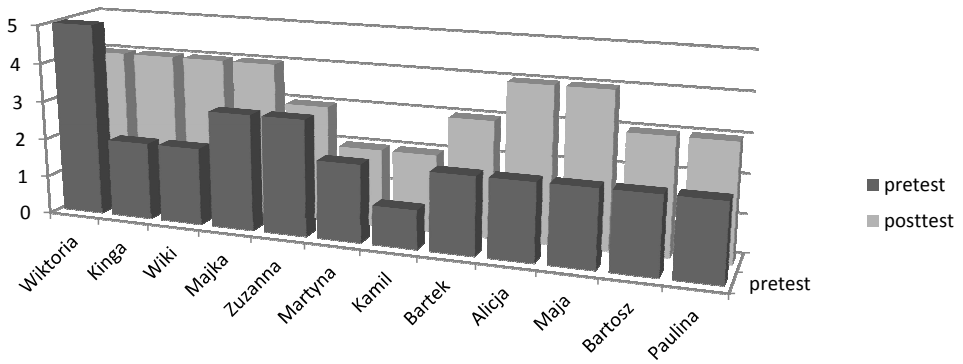
Wykres 3. Układanie i nazywanie innych kompozycji z figur geometrycznych (klocki przestrzenne)

Następnym zadaniem badanych (wykres 4.) było narysowanie szlaczków, składających się z kształtów podstawowych uporządkowanych według pewnej rytmicznie powtarzającej się reguły. Z tym zadaniem wychowankowie poradzili sobie bardzo dobrze, ponieważ u 5 z nich w preteście, a po cyklu zajęć aż w 10 przypadkach nastąpiło osiągnięcie maksymalnego wyniku. Uznać można, iż poszukiwanie reguły porządkującej ciąg obrazków jest dla dzieci pięcioletnich zadaniem stosunkowo łatwym. To wszak praca detektywistyczna.



Wykres 4. Uzupełnianie szlaczków wg rozpoznanego rytmu

Nieco trudniejsze okazało się natomiast przełożenie odkrytej reguły na własne poszukiwanie propozycji rytmów. Tu zaledwie jedna uczestniczka (Wiktoria) osiągnęła pułap 5 punktów. Należy jednak podkreślić, iż niemal wszyscy wychowankowie poprawili swoje wyniki w badaniu końcowym (poza Zuzanną, u której odnotowano stagnację). Poprawa wynosiła od 1 do 2 punktów (zob. wykres 5.).



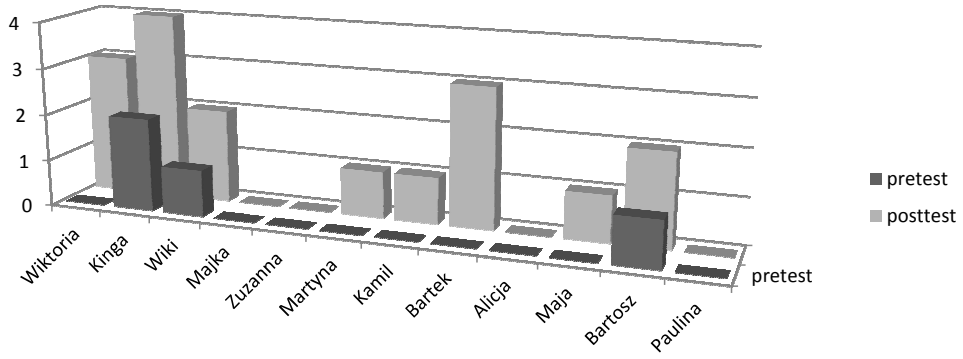
Wykres 5. Tworzenie własnych szlaczków z zastosowaniem rytmu

Ostatnia, **trzecia część** *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat* zawiera zagadnienia związane z tworzeniem przez badane dzieci własnych narracji, które poparte są stymulatorami[5], przygotowanymi przez prowadzącego obserwację nauczyciela. Należy podkreślić, iż to zadanie okazało się najtrudniejsze dla badanych. Dzieci najczęściej jedynie wyliczały zgromadzone zabawki, czasem konstruowały nieco rozbudowany ich opis. Z trudnością natomiast przychodziło im łączenie w wypowiedzi tych przedmiotów w jakiś ciąg przyczynowo-skutkowy, wskazujący na tworzenie historyjki, jaka mogła się im wydarzyć. Niestety dzieci – i nie tylko one – coraz częściej ograniczają się do krótkich wypowiedzi, ponieważ jesteśmy bombardowani wiadomością „w pigułce", często wizualną ze szczątkowym komentarzem. Dzieci coraz mniej mówią, bo też coraz mniej słuchamy tego, co do nas mówią. Stosujemy w edukacji swoisty trening milczenia: być grzecznym znaczy wszak słuchać nauczyciela i nie odzywać się bez pytania. Szczęśliwie jednak działanie teatralizacją – choć paradoksalnie opiera się ona na wypowiedzi cielesnej i ruchowej – przyniosło efekty w zakresie narracji werbalnej. Chodzi tu zatem właśnie o to, by „wysłuchać" dziecko, nawet jeśli odgrywa scenki bez słów, pochylić się nad tym, co chce przekazać, by stymulować motywację do wypowiadania się.

Rezultaty uzyskane przez dzieci w tym obszarze przybliża wykres 6.

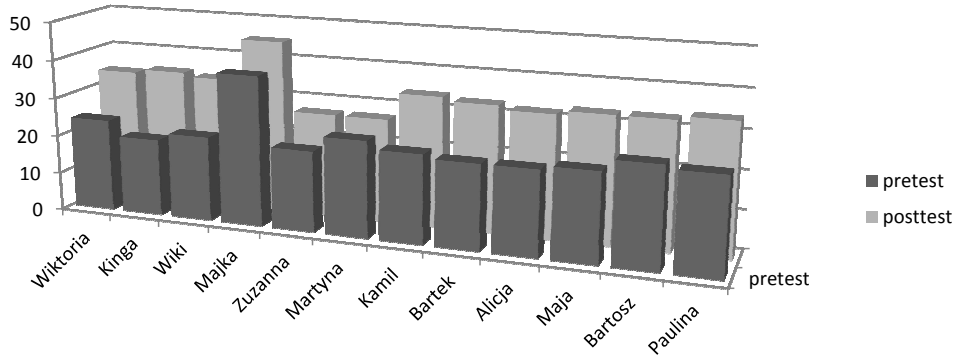
Podczas analizy powyższych danych nasuwa się pewien wniosek związany z obszarami tworzenia. Zgodnie bowiem z ideą H. Gardnera (1999) każdy człowiek ma domenę, w której najlepiej się realizuje twórczo. Znajduje to swój wyraz także w naszych zadaniach, ponieważ jedne dzieci wolały działania logiczne, inne brylowały w zabawie dowolnej, a Kinga najlepiej czuła się w narracji. Wskazuje to na konieczność polisensorycznego badania potencjalności twórczej małego dziecka, aby znaleźć jego domenę i sprawdzić, jaki jest rzeczywisty poziom jego kreatywności (zob. Krasoń 2002[3]).

[5] Narracja była oparta na 4 przedmiotach dostarczonych dziecku w pomiarze 1 i 2, więc użyto w każdym z nich innych zabawek, aby dzieci nie powielały znanych rozwiązań.



Wykres 6. Narracje dzieci powstające w oparciu o stymulatory

Analizując zbiorczo przedstawione powyżej wyniki można stwierdzić, iż występuje w nich pewna prawidłowość, mająca związek z wprowadzeniem do zajęć czynnika zajęć teatralizacji ruchowej. Uogólnione wyniki, uzyskane ze wszystkich pomiarów, przedstawia wykres 7.



Wykres 7. Wyniki uzyskane przez badaną grupę dzieci pięcioletnich z kompletu zadań zawartych w *Matrycy oceny myślenia dywergencyjnego dziecka w wieku 4–6 lat* przed oraz po serii zajęć metodą teatralizacji

Analiza uzyskanych rezultatów pozwala zauważyć różnicę między oboma pomiarami. Podejmując interpretację stwierdzimy, iż każde z dwunastoosobowej grupy badanych pięciolatków uzyskało wyższy wskaźnik myślenia dywergencyjnego w drugim pomiarze (posttest) niż w pierwszym. Największy globalny postęp odnotowano u King, natomiast Majka, która startowała z najwyższego pułapu w preteście także dokonała progresu, choć jej wynik końcowy wzbogacił się jedynie o 10 punktów. Stagnację odnotowano w przypadku Martyny, ponieważ jej 25 punktów w pomiarze I ustabilizowało się na tym poziomie też w pomiarze II.

Konkludując: zajęcia oparte na ruchowej teatralizacji spowodowały stymulację poziomu myślenia dywergencyjnego u 11 spośród 12 badanych pięciolatków. Liczba uczestników pomiaru nie uprawomocnia oczywiście do generalizacji, ale wskazuje na pewną zauważalną tendencję, którą warto zweryfikować w szerszej eksploracji. Co ważne, teatralizacje były zajęciami lubianymi przez dzieci, a kolejne przygotowywane dla nich sceny były coraz atrakcyjniejsze ruchowo i sprawiały im wiele radości. Ten walor, choć niejako „nieweryfikowalny" na poziomie przedszkolnym, jest przecież nie do przecenienia z punktu widzenia dobrostanu dziecka.

Zakończenie, czyli o wychyleniu w przyszłość

Zamykając rozważania pragnę przywołać jedną z cenniejszych edukacyjnie myśli Z. Baumana, który przekonywał, iż każdy człowiek jest niejako przeniknięty pragnieniem przekroczenia swego *mêmete* (2005: 41). Chcąc zmieniać świat winniśmy więc przede wszystkim unowocześniać siebie samych. Dążymy tak do osiągnięcia czegoś „lepszego", piękniejszego, do transgresji, a to jest zawsze jedynie na chwilę i „za chwilę". Takie podejście do świata i siebie wymaga swoistego „wychylenia w przyszłość" (tamże: 178–179). Nie moglibyśmy go osiągnąć bez doskonalenia własnych kompetencji twórczych, gotowości na nowe i nieznane.

Zajęcia teatralizacyjne pozwoliły na doskonalenie potencjalności dywergencyjnej dziecka przedszkolnego, sytuując się właśnie w tym kierunku poszukiwań edukacyjnych, na jakie – pisząc o ponowoczesności – wskazuje cytowany Z. Bauman.

Teatralizacja przyniesie zysk w obszarze trzech pól rozwoju jednostki: ciała, ducha i umysłu, ale również pozwoli rozwinąć kompetencje kulturowe i funkcjonowanie społeczne. Dziecko w tej strategii pracy jest poszukiwaczem i ma prawo „wymyślać swój teatr" (Page 2007: 104), a dzięki temu dzieli się z innymi osobami tym, co wydaje mu się ważne. Teatralizacja – co dla nas kluczowe – swoiście

> afirmuje prawo do ekspresji i wolności dziecka mającego swobodę działania, mogącego mówić i myśleć, rozwijać swoje możliwości, aby osiągnąć cel; podejmującego się czasem zadań zbyt trudnych tylko po to, aby zaspokoić oczekiwania dorosłych (tamże: 100).

Pozwala zatem oswoić lęk przed nowym oraz wskazuje, jak cenne jest to, co dziecko samo wytworzy, bazując na swojej pamięci, wyobraźni i kreatywności.

Literatura

Aichinger A., Holl W. (1999), *Psychodrama. Terapia grupowa z dziećmi.* Kielce, Wydawnictwo Jedność.

Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna.* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Baluch W. (2005), *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym.* Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bauman Z. (2005), *Życie na przemiał*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
Bissinger-Ćwierz U. (2002), *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą.* Lublin, Wydawnictwo KLANZA.
Błajet P. (2006), *Ciało jako kategoria pedagogiczna*. *W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji.* Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno – motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia.* Warszawa, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
Bunt L., Hoskyns S. (2002), *The Handbook of Music Therapy*. New York, Routledge.
Davis W., Gfeller K., Thaut M. (2008), *An Introduction to Music Therapy – Theory and Practice.* Maryland, American Music Therapy Association.
Gałązka A. (2013), *Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa Psychologiczna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Gardner H. (1999), *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York, Basic Books.
Gulińska-Grzeluszko D. (2009), *Muzykoterapia dzieci agresywnych.* Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
Hamel P.M. (1995), *Przez muzykę do samego siebie*. Wrocław, Sartorius.
Hoczyk J.(2011), *Cielesne reinterpretacje podmiotowości we współczesnym tańcu.* „Kultura Współczesna", nr 3.
Johnstone K. (1999), *Improvisations for Story-Tells.* New York, Routledge.
Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji.* Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas.
Krasoń K. (2013), *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo.* „Problemy Wczesnej Edukacji", nr (1) 20.
Krasoń K. (2002[3]), *Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania.* „Chowanna", R. XLV (LVIII), T. 2 (19).
Kwiek J. (2007), *Dziecko w przestrzeni teatralizowanej reklamy komercyjnej.* W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Tom 1. Teatr w świecie*, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
Lewandowska K. (1996), *Muzykoterapia dziecięca. Zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięce*j. Gdańsk, [nakł. autora].
Łukaszewicz R.M., Lesicka K. (2005), *Inne drogi edukacji. Alternative ways of education.* Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
Łukaszewicz R. (2002), *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
McCaslin N. (1996), *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. London, Longman.
Michałowska D. (2008), *Drama w edukacji.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
Okoń W. (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak".
Page Ch. (2007), *Czy teatr w szkole jest przestrzenią emancypacji? Pod jakimi warunkami?* W: M. Karasińska, G. Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Tom 2. Świat w teatrze.* Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.

Szulc W. (2010), *Europejskie standardy edukacji arteterapeutów. Rola ECArTE i stowarzyszeń zawodowych*. W: W. Szulc (red.), *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich. Uniwersytet Wrocławski w ECArTE*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT.

Szymik E. (2011), *Drama w nauczaniu języka polskiego.* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

B. Śliwerski (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wojnar I. (1984), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Naukowe.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Cezary Szpytma
Politechnika Rzeszowska
cszpytma@prz.edu.pl

Szkoły typu *Open-Air*: eksperymenty architektoniczno-pedagogiczne szkolnictwa w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku

Summary

***Open-Air Schools*: Architectural and pedagogical experiments regarding schools in the early twentieth century**

The aim of the article is to present the contribution of *Open-Air* schools in the context of the evolution of the school environment and development of modern pedagogy. The article takes into account the historical context of evolution and the historical development of pedagogical ideas. The article focuses on the connection between pedagogy and architecture – regarding school, both disciplines are inextricably linked. Pedagogy is the theoretical foundation of teaching practice, implemented in an architectural space. The quality of this space is of great importance for learning outcomes. Consciously the design and architecture of a school creates something more than a simple housing for the process of education. It can create an environment for education and could strengthen that process in a synergistic manner. In reality, we can observe almost the opposite situation, when the school space, instead of comprehensively stimulating the students, becomes a materialized symbol of the oppressive nature of the educational system. *Open-Air* schools of the early twentieth century seem to be still an avant-garde and a model, which should be rediscovered. They offer the opportunity to develop social, emotional, and creative skills. These objectives are itemized by many as essential for education in the future.

Słowa kluczowe: architektura szkół, środowisko edukacji, środowisko szkół, zagadnienia interdyscyplinarne, szkoły *Open-Air*, eksperymenty pedagogiczne, pedagogika XX wieku

Keywords: architecture of schools, educational environment, school environment, interdisciplinary issues, *Open-Air* Schools, pedagogical experiments, pedagogy of XX century

Wprowadzenie

W XX wieku nie udało się wypracować uniwersalnego wzorca systemu oświaty. Do dnia dzisiejszego w systemach oświatowych poszczególnych krajów występują różnice, wynikające ze specyfiki lokalnych warunków społeczno-polityczno-gospodarczych dla ich rozwoju. Zwraca na to uwagę S. Wołoszyn, podkreślając równocześnie ogólny, spójny kierunek dążeń i tendencji rozwojowych w krajach mających wspólny rodowód kulturowy (Wołoszyn 2003: 156). Wszystkie współczesne systemy oświaty w krajach rozwinię-

tych powstawały w tym samym okresie i w dużej mierze wciąż bazują na rozwiązaniach XIX-wiecznych z początku swojego istnienia (Robinson 2010: 39–40, 101, 111; Śliwerski 2013; Ślusarczyk 2010: 186). Ta względna spójność systemów edukacji w krajach rozwiniętych pozwala na dokonanie syntetycznych podsumowań. Różnice natomiast dają możliwość analizowania skuteczności poszczególnych, czasami różnorodnych rozwiązań.

Burzliwa historia XX wieku była tym czynnikiem, który miał największy wpływ na ewolucję szkolnictwa tego okresu, a z dzisiejszej perspektywy, również na jego obecny kształt. Zaowocowała ona naprzemiennymi okresami „eksplozji oświatowych" i „kryzysów edukacyjnych" (Wołoszyn 2003: 156). Okresy, w których przeważała progresywna myśl pedagogiczna, przeplatały się z tymi, w których dominowały tendencje zachowawcze, a punkt ciężkości przenosił się w inne obszary związane z demokratyzacją i ujednolicaniem systemu (Wołoszyn 2003: 156).

Budynki szkolne są często uważane za zwierciadło epoki, w których powstawały: „architektura szkół, zarówno ich wygląd zewnętrzny, jak i wewnętrzna dyspozycja przestrzenna jest w symbiotycznej relacji z [współczesnymi im – C.S.] poglądami na temat dzieciństwa, edukacji i społeczeństwa" (Burke, Grosvenor 2008: 12). Analizując historyczną ewolucję środowiska edukacji, warto zauważyć rolę, jaką odegrały w niej szkoły typu *Open-Air* z okresu przedwojennego. Pisząc o eksperymentach szkolnych z dziedziny architektury, nie sposób jednak nie odnieść się do ich kontekstu historycznego w obrębie nauk społecznych: pedagogiki, psychologii i socjologii. Przedstawienie wpływu szkół typu *Open-Air* na ewolucję przestrzeni środowiska szkolnego w świetle rozwoju myśli około-pedagogicznej oraz kontekstu historycznego tej ewolucji jest przedmiotem niniejszego artykułu.

Narodziny idei szkoły *Open-Air*

Początek stulecia zawsze skłania do dokonania bilansu dotychczasowych osiągnięć i porażek, do refleksji nad etapem rozwoju, w którym znalazła się cywilizacja i państwo; początek XX wieku był okresem głośnej krytyki dotychczasowych metod pedagogicznych i systemu szkolnictwa w ogóle (Wołoszyn 2003: 165). Zarzucano mu „sztywną *koszarową* organizację i atmosferę, sformalizowane metody, powodujące raczej bierność intelektualną uczniów i wymagające bardziej zapamiętywania aniżeli rozumienia wiedzy, oderwanie i izolowanie młodzieży od codziennego życia społecznego i kulturalnego" (Wołoszyn 2003: 165). Odpowiedzią na te zarzuty miało być znacznie bardziej liberalne Nowe Wychowanie, kładące nacisk na rozwój indywidualnych zainteresowań, wzmacnianie samodzielności, wspieranie autoedukacji, kształcenie poprzez działanie – najogólniej ujmując – szeroko rozumiane **otwarcie** tradycyjnego systemu edukacji (Wołoszyn 2003: 165). Idei tej nie udało się jednak przełożyć wprost na wymiar architektoniczny. Zdecydowała o tym skomplikowana i napięta atmosfera polityczno-gospodarcza, która stymulowała raczej rozwój cywilizacji przemysłowej (Wołoszyn 2003: 166). Prądy myślowe z początku wie-

ku dotyczące szkolnictwa były szerzej realizowane w architekturze dopiero po I wojnie światowej.

Idea otwarcia szkoły zaczęła być praktykowana w inny, znacznie bardziej dosłowny sposób, jako nauka na dworze lub w budynku bez przegród między wnętrzem a zewnętrzem. Znów kluczową rolę odegrały realia – powszechnie panująca na początku wieku gruźlica, a później jej powojenna epidemia. Organizowanie szkół na świeżym powietrzu było pomysłem na zapewnienie środowiska higienicznego, dobrze doświetlonego i przewietrzanego (Crowley 1910: 330 za: Burke, Grosvenor 2008: 71). Otwartość szkoły miała w tym wypadku chronić zdrowe dzieci przed zachorowaniem, a dla zarażonych była w obliczu braku lekarstw jedyną formą terapii (Chatelet 2008: 107).

Fot. 1. Przykład radykalnego zastosowania idei Open-Air – szkoła na otwartym powietrzu w Holandii[1], 1918 rok

Źródło: http://commons.wikimedia.org, lic. CC.

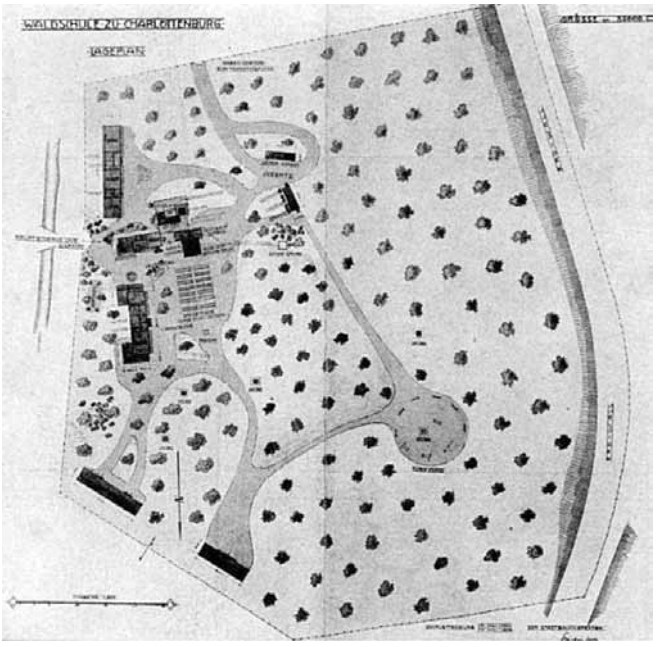
Pierwsza szkoła typu *Open-Air*: Waldschule

Prekursorskim rozwiązaniem szkoły *Open-Air* była Waldschule w Charlottenburg (będącego ówcześnie zachodnim przedmieściem Berlina) z 1904 roku. Szkoła przeznaczona była wyłącznie dla dzieci chorych. Na lokalizację wybrano działkę porośniętą lasem sosnowym (szkoła zawdzięcza mu nazwę), który miejscami wykarczowano w celu zapewnienia odpowiedniego nasłonecznienia. Centralną częścią szkoły był plac. Znajdowała się na nim wiata pełniąca funkcję plenerowej sali lekcyjnej oraz stołówki. Przy placu stał

[1] Jest to szczególny przykład szkoły funkcjonującej bez architektury.

drewniany budynek wejściowy, w którym mieściły się dwie sale lekcyjne o wymiarach 6 na 8 metrów i pokoje administracyjne. Sale wykorzystywane były zwłaszcza w okresach niesprzyjającej pogody, pełniły również funkcje bawialni i jadalni; wyposażone zostały w mobilne stoliki i krzesła w trzech rozmiarach.

Wokół placu rozlokowano pozostałe elementy programu funkcjonalnego: budynki lekcyjne, kuchnię z wydawalnią posiłków, magazyny, toalety oraz kompleks kąpielowo-szatniowy (Chatelet 2008: 109–110). Na placyku zlokalizowanym na zachód od zabudowań znajdowały się przyrządy gimnastyczne, a w nieznacznym oddaleniu, w części północnej zbudowano budynki służące do odpoczynku i terapii. Budynki wykonane zostały w prefabrykowanej drewnianej technologii, opracowanej z przeznaczeniem dla wojska. Pozwoliło to na błyskawiczną budowę szkoły w ciągu niespełna dwóch miesięcy. Szkoła odniosła spory sukces i w 1908 roku wniesiono drugi budynek szkolny, na południe od istniejącego, mieszczący trzy sale lekcyjne. Zaaranżowano miejsca do prowadzania praktycznych zajęć z ogrodnictwa i rolnictwa, wydzielono ogrodzoną dwumetrowym płotem przestrzeń do kąpieli słonecznych.



Rys. 1. Plan założenia szkoły Waldschule w Berlinie – Charlottenburg z 1904 roku autorstwa W. Spickendorfa[2]

Źródło: Chatelet 2008: 109.

[2] Zalesioną działkę, po dokonaniu niezbędnych wycinek, uzupełniono szkołą o rozczłonkowanej, luźnej strukturze, wpisującej się doskonale w szczególny charakter przestrzeni. Rozwiązanie takie uznać należy za nowatorskie. Rysunek zorientowano zgodnie ze strzałką północy.

W szkole zastosowano też nowatorskie metody organizacyjne – niespotykane w tamtym czasie klasy koedukacyjne, mające około dwudziestu uczniów zamiast zwyczajowych czterdziestu oraz dwu-, trzygodzinne nauczanie z przerwami co pół godziny. Również program nauczania był awangardowy – zajęcia gimnastyczne, muzyczne odbywały się na zewnątrz. Do programu wpleciono praktyczne zajęcia z ogrodnictwa – dzieci w naturze poznawały cykle przyrodnicze, zaznajamiały się z podstawami meteorologii i biologii. Nacisk kładziony był na naukę opartą na *obserwacji bezpośredniej,* w opozycji do tradycyjnych *pośrednich* metod kształcenia. Nauczyciele zachęcani byli również do stosowania autorskich sposobów nauczania oraz wspierania uczniów (Chatelet 2008: 111).

Szkoła diametralnie różniła się od ówczesnych szkół pruskich; utrzymana była w prostej, autentycznej stylistyce. Forma ta była jak najbardziej autentyczna, wynikała z potrzeby szybkiego wzniesienia budynku. Niewielkie budynki i ażurowe wiaty wykonane z drewna, doskonale wpisywały się w leśny krajobraz. Co warte odnotowania, na jednego ucznia przypadało około czterdziestu metrów powierzchni i było to absolutnym ewenementem w szkole pruskiej. W zasadzie każdy element przestrzeni szkolnej mniej lub bardziej konstatował tradycyjny wzorzec szkoły niemieckiej; szkoła nie posiadała wydzielonych przestrzeni dla dziewcząt i chłopców, przestrzenie do gier i zabawy były naturalne – z piasku i trawy, w odróżnieniu od powszechnie stosowanego asfaltu. Szkoła nie miała nic z reprezentacyjnego szyku, budynki nie tworzyły tak jak zazwyczaj pierzei ulicy, lecz zlokalizowane zostały zgodnie z praktycznymi wymogami – sale doświetlone od wschodu, przestrzenie do terapii od południa (Spickendorff za: Chatelet 2008: 112). Stworzona w ten sposób szkoła była rodzajem przeznaczonego na pobyt dzienny, naturalnego habitatu dla uczniów. Projekt można uznać za prekursorski w dziedzinie świadomie projektowanego środowiska edukacji.

Fot. 2. Waldschule, Berlin – Charlottenburg, widok ogólny

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych, arch. W. Spickendorff, 1904.

Wznosząc szkołę, postawiono na ekonomię i prostotę rozwiązań, stosując parterowe budynki o konstrukcji drewnianej. Dzięki utrzymaniu skali dziecka i zastosowaniu naturalnych materiałów wykończeniowych (drewniana oblicówka elewacji), dobremu doświetleniu wnętrz (widoczne na zdjęciu świetliki dachowe) udało się uzyskać przytulny charakter budynków. Wydaje się, że bezpretensjonalna architektura Waldschule – odmienna od monumentalnej, historyzującej architektury innych obiektów oświatowych tego okresu – miała wielki wpływ na odbiór szkoły i jej akceptację przez dzieci.

Fot. 3. Waldschule, Berlin – Charlottenburg. Grupowy odpoczynek dzieci[3]

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych, arch. W. Spickendorff, 1904.

Szkoła istnieje nadal, chociaż dziś trudno doszukać się elementów pierwotnego założenia, które wielokrotnie było przebudowywane i uzupełniane o kolejne budynki. Drewniana zabudowa została poddana rozbiórce w latach 1949–59 (berlin.de 2014). Niezmienny pozostał jedynie charakter szkoły – zatopionej w zieleni i tworzącej z nią symbiotyczną całość.

[3] Kąpiele słoneczne w obliczu braku lekarstw przeciw gruźlicy były jedną z niewielu znanych ówcześnie form kuracji.

Fot. 4. Waldschule, Berlin – Charlottenburg. Grupowa gimnastyka[4]

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych, arch. W. Spickendorff, 1904.

Fot. 5. Waldschule, Berlin – Charlottenburg. Zajęcia z ogrodnictwa[5]

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych, arch. W. Spickendorff, 1904.

[4] Ćwiczenia fizyczne na świeżym powietrzu były koleją formą terapii przeciwgruźliczej. W tle widoczna jest drewniana wiata z podłużnym świetlikiem dachowym.

[5] Zajęcia z ogrodnictwa były elementem nowatorskich form edukacji realizowanych w szkole, utrzymanym w duch Nowego Wychowania i uznającym praktykę za ważny element kształcenia.

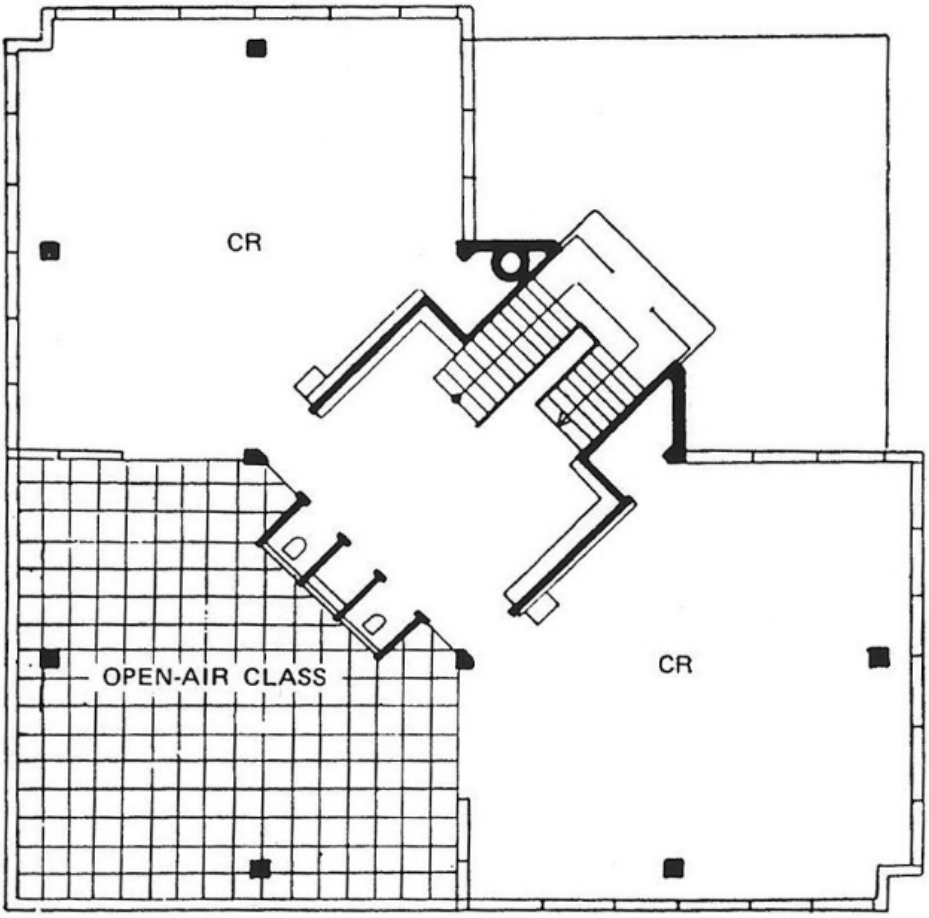
Fot. 6. Waldschule, Berlin – Charlottenburg. Wiata – „serce" szkoły[6]

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych, arch. W. Spickendorff, 1904

Holenderskie rozwiązanie kompaktowe

Ikonicznym przykładem szkoły *Open-Air* stał się budynek zaprojektowany przez J. Duikera i A.M. Bijvoeta, wybudowany w 1930 roku w Amsterdamie. Przeznaczony został dla dzieci zdrowych jako rodzaj profilaktyki mającej w założeniu wzmacniać ich odporność. Modernistyczny budynek o dość regularnej sześciennej bryle zlokalizowany został bardzo nietypowo – wewnątrz kwartału czteropiętrowej zabudowy mieszkaniowej, obrócony względem niej o 45 stopni. W południowej pierzei kwartału znajduje się budynek wejściowy, utrzymany w zbliżonej, modernistycznej stylistyce. Szkoła przewidziana była dla 240 dzieci (8 klas po 30 uczniów). Rzuty typowych kondygnacji składają się z pionu komunikacyjnego (w części północnej), dwóch osłoniętych całkowicie przeszklonymi ścianami osłonowymi sal, doświetlonych od południowego wschodu i południowego zachodu oraz zadaszonego tarasu, pełniącego funkcję otwartej sali do nauki. Część administracyjna i sportowa zlokalizowane są na parterze. Płaski stropodach pełni również funkcję sali na otwartym powietrzu. Budynek ma konstrukcję słupową, o rozstawie 7,80 na 7,80 metrów, z uwolnionymi narożami. Ma to kluczowe znaczenie dla odbioru budynku jako otwartego na otaczającą go przestrzeń wewnątrzkwartałową. Wysokość pomieszczeń wynosi 3,40 m. Szkoła jest jednym z niewielu przykładów z tego okresu, które swą pierwotną funkcję pełnią do dnia dzisiejszego. Budynek jest doskonale zachowany, w 2010 roku został odrestaurowany, odtworzono między innymi pierwotną stolarkę o barwie błękitu pruskiego.

[6] Pod wiatą dzieci spożywały posiłki, odbywała się tu również część zajęć w okresie niepogody. Zwraca uwagę dbałość o detale – las nieokorowanych słupów stanowiących konstrukcję wiaty nawiązuje do naturalnego otoczenia szkoły, dając wrażenie dachu zamocowanego na drzewach.



Rys. 2. Szkoła *Open-Air* w Amsterdamie, arch. J. Duiker, A.M. Bijvoet, 1930, rzut piętra typowego

Źródło: http://www.urbipedia.org, lic. CC.

Budynek ma bardzo zwartą bryłę, nie tracąc przy tym nic ze swojego otwartego charakteru. Autor – J. Duiker – określił go mianem „szklanej szafy", architekturą łączącą sprzeczne wydawałoby się wymagania – transparentność i kompaktowość (Chatelet 2008: 118). Dzięki swemu wizjonerskiemu wyrazowi architektonicznemu i nowatorskim rozwiązaniom stał się inspiracją dla wielu innych europejskich szkół (Burke, Grosvenor 2008: 69).

Wolnostojąca, modernistyczna i ekspresyjna bryła budynku wciąż imponuje. Renowacja z 2010 roku przywróciła szkole pierwotny wygląd. Szkoła funkcjonuje do dzisiaj.

Na fotografii 8 widać wnętrze sali lekcyjnej z widocznym systemem otwierania okien, w tle widoczne są dachy kamienic kwartału, wewnątrz którego wzniesiono szkołę.

Fot. 7. Szkoła *Open-Air* w Amsterdamie**,** arch. J. Duiker, A.M. Bijvoet, 1930

Źródło: archiwum NAI.

Fot. 8. Szkoła *Open-Air* w Amsterdamie**,** arch. J. Duiker, A.M. Bijvoet, 1930

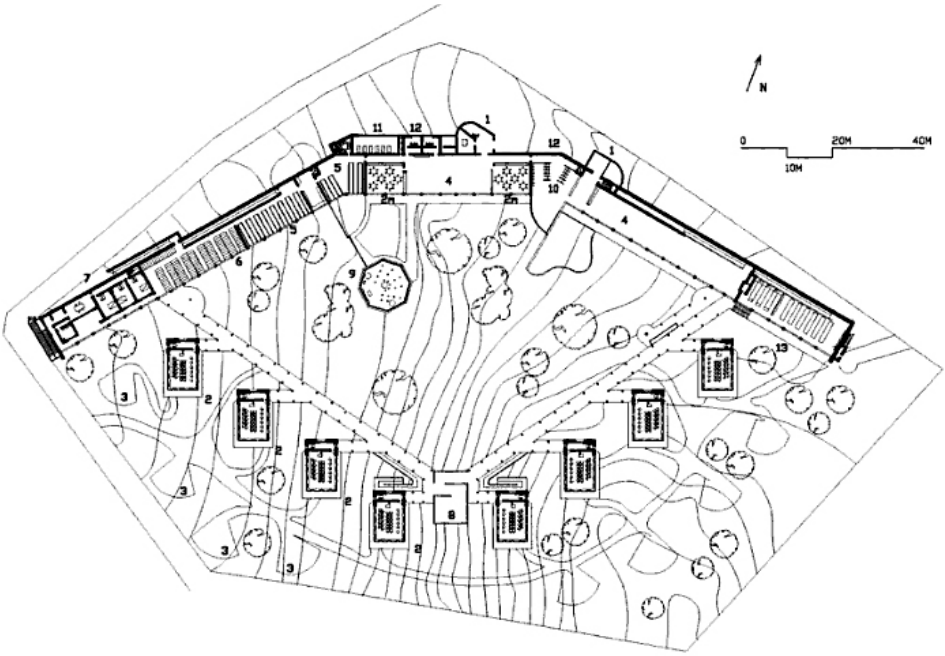
Źródło: archiwum NAI.

Francuskie rozwiązanie pawilonowe

Odmiennym przykładem i dobrze ilustrującym różnorodność metod rozwiązań szkół typu *Open-Air* jest szkoła we francuskim Suresnes (w zachodniej części aglomeracji Paryża). Zlokalizowana na zboczu góry Valerien, została zaprojektowana w 1935 roku przez Eugèna Beaudouina i Marcela Lodsa. Budynek powstał w przy współpracy architektów, pedagogów, pracowników socjalnych i władz lokalnych i może uchodzić za jeden z pierwszych na szeroko zakrojoną skalę przykładów projektowania partycypacyjnego.

Działkę szkoły od strony północno – zachodniej ogranicza podłużny, dwustumetrowy, dwukrotnie łamany budynek wejściowy. Osłania on teren od wiatru i wydziela obszar szkoły. Zorganizowana w nim została funkcja „społeczna" szkoły i administracja. W środkowej części trójsegmentowego budynku znajduje się wejście, flankowane przez model Ziemi ze spiralnie wijącymi się wokół niej schodami, który był wizytówką placówki. Północna elewacja jest zamknięta, z bardzo ograniczoną ilością perforacji, zdobiona otoczakami. Południowa natomiast jest prawie w całości transparentna, wyposażona w modernistyczne, ogromnej wielkości okna pasowe. Po przeciwnej stronie dziedzińca zlokalizowany został pawilon szpitalny, a pomiędzy nim a budynkiem głównym rozlokowano promieniście osiem pawilonów lekcyjnych o wymiarach 8,80 na 6.00 metrów i wysokości 4 metry. Struktura ich elewacji była podobna do fasady budynku głównego – północna ściana zaprojektowana jako ślepa, pokryta kamienną mozaiką, pozostałe trzy ściany jako zsuwane przeszklenie. W pawilonach zaprojektowano nowatorskie w tamtym czasie rozwiązania techniczne: obwodowe ogrzewanie kanałowe, działające w zimie na zasadzie kurtyny powietrznej oraz całkowicie zsuwane za pomocą specjalnego mechanizmu przeszklenie ścian. Szkołę wyposażono również w specjalnie zaprojektowane meble na giętym stelażu aluminiowym. Cała konstrukcja wykonana była ze stali i szkła (Chatelet 2008: 118–122).

Szkoła została otwarta w 1935 roku, na podstawie badań lekarskich przyjęto 211 uczniów. Dzieci miały nie więcej niż cztery godziny zajęć dziennie. Resztę przeznaczano na rekreacje, zabawę i posiłki. Stosowano program pedagogiczny Nowoczesnej Szkoły Francuskiej stworzonej przez C. Freineta, utrzymanej w duchu Nowego Wychowania. Dzieci poznawały świat poprzez rozwijanie indywidualnych zdolności twórczych, swobodną ekspresję i własne doświadczenia (pozytywne i negatywne), bez tradycyjnych metod kontroli i oceniania ucznia (Sztobryn 2003: 358–360). Ważnym elementem programu było całoroczne obserwowanie zmieniającej się przyrody. W wywiadach, które przytacza A.M. Chatelet, wychowankowie podkreślają, że ówcześni uczniowie uwielbiali szkołę, [dzieci – C.S.] „płakały wsiadając wieczorem do autobusu" (Chatelet 2008: 122). Szkoła podobała się również rodzicom. Podziwu dla architektów i władz lokalnych nie kryje w swoich wspomnieniach S. Lacater, pierwszy dyrektor placówki, zastanawiając się nad sprawczą rolą, jaką odegrała architektura dla funkcjonowania szkoły: „Zastanawiasz się, jak to możliwe, że (…) byli w stanie zaaplikować nowoczesne i racjonalne metody edukacji po prostu przez program funkcjonalny i dyspozycję przestrzenną budynku" (Lacapere 1978: 8–9 za: Chatelet 2008: 122). Szkoła działała do 1995 roku, kilka lat później uznana została za zabytek kultury. To jednak nie zmieniło jej sytuacji – obecnie jest w złym stanie technicznym, nieremontowana ulega dalszej degradacji.



Rys. 3. Szkoła *Open-Air* w Surensnes, arch. E. Beaudouin, M. Lods, 1931–1935[7]

Źródło: Centre d'archives d'architecture du xxe siècle, http://www.citechaillot.fr.

Zdjęcia szkoły z okresu jej działalności do dzisiaj wyglądają zadziwiająco nowocześnie. Wykreowana przez architektów przestrzeń wydaje się być doskonałym wzorcem integracji szkoły z naturą. Wyraźnie widoczne jest zamierzenie architektów, by zatrzeć granicę pomiędzy architekturą a otaczającą ją zielenią. Imponują odważne rozwiązania techniczne budynku i doskonałe wpisanie budynku w kontekst zadrzewionego stoku.

Szkoły *Open-Air* były mocno kojarzone ze swym prozdrowotnym wymiarem. Z czasem odkrycie leków przeciwgruźliczych spowodowało osłabienie ruchu propagującego ideę budowy tego typu placówek. Jednak osiągnięcie, jakim była ekspozycja szkoły na środowisko zewnętrzne, rozwiązania w postaci balkonów, tarasów, wielkorozmiarowych otwarć, zatarcie granicy pomiędzy wnętrzem i zewnętrzem, przetrwały i były w późniejszych rozwiązaniach poddawane przeróżnym interpretacjom.

[7] Rzut parteru: 1 – wejście; 2 – pawilony do nauki; 3 – placyki – do nauki na zewnątrz; 4 – hol; 5 – kuchnia i stołówka; 6 – sala do wypoczynku; 7 – administracja; 8 – pawilon medyczny; 9 – pawilon nauki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie; 10 – basen kryty i otwarty; 11 – sala do terapii; 12 – szatnia z umywalnią; 13 – warsztat do nauki indywidualnej i odrabiania prac domowych.

Fot. 9. Szkoła *Open-Air* w Surensnes, jeden z ośmiu wolnostojących pawilonów[8]

Źródło: Centre d'archives d'architecture du xxe siècle, http://www.citechaillot.fr.

Fot. 10. Szkoła *Open-Air* w Surensnes, widok na założenie z balkonu, widoczne dwa poziomy komunikacji – tarasy nad pawilonami połączone były estakadą pieszą, z której roztaczał się widok na cały obszar szkoły

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych.

[8] Na zdjęciu widoczne są bardzo zaawansowane ówcześnie rozwiązania techniczne – całkowicie przesuwna ściana osłonowa i ogrzewanie kanałowe.

Fot. 11. Szkoła *Open-Air* w Surensnes, zajęcia praktyczne z ogrodnictwa – w szkole realizowano nowatorski program pedagogiczny C. Freineta

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych.

Fot. 12. Szkoła *Open-Air* w Surensnes, rekreacja w basenach szkolnych – szkoła posiadała wyjątkowo rozbudowany, jak na ówczesne standardy, program rekreacyjno-sportowy, do którego przykładano dużą wagę

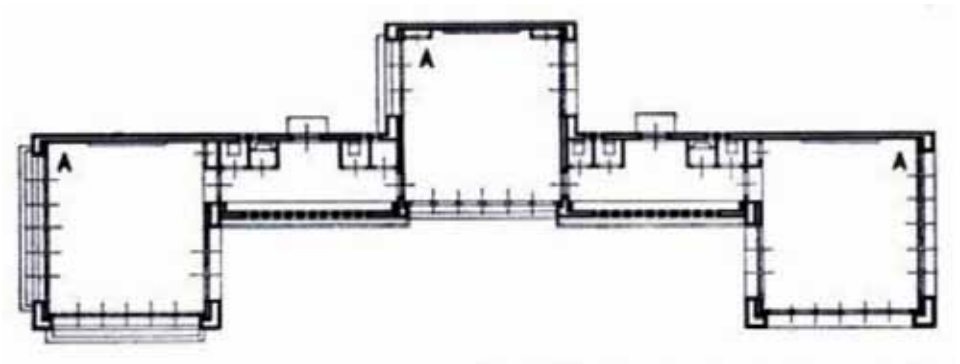
Źródło: pocztówka z lat przedwojennych.

Fot. 13. Szkoła *Open-Air* w Surensnes**,** odpoczynek dzieci na zadrzewionym dziedzińcu szkolnym. Uwagę zwracają specjalnie zaprojektowane dla szkoły leżaki. Razem z pozostałymi elementami wyposażenia tworzyły niepowtarzalną serię

Źródło: pocztówka z lat przedwojennych.

Rozwiązanie kompromisowe

Otwartość szkół *Open-Air* była realizowana na różne sposoby. W okresie, w którym powstawały, można zauważyć poszukiwania architektów w kierunku znalezienia wzorcowego modelu, zapewniającego zarówno spełnienie postulatów funkcjonalnych (np. dwustronne przewietrzanie, najlepiej realizowane w szkołach składających się z wolnostojących pawilonów), jak i wykorzystanie zalet, jakie daje kompaktowy, znacznie tańszy w budowie i utrzymaniu budynek (w okresie powstawania szkół tego typu wielkim ograniczeniem była chociażby kwestia dogrzania wolnostojących pawilonów). Przedstawione przykłady należą do najbardziej wizjonerskich projektów szkół typu *Open-Air*. Zauważyć należy, że najczęściej poszukiwano jednak rozwiązań pośrednich – kompromisowych i z pewnością nie tak widowiskowych. Typowym rozwiązaniem dla tego nurtu może być szkoła w holenderskim Arnhem z 1930 roku, autorstwa H.B. van den Broekhuizena, zaprojektowana jako układ trzech pawilonów połączonych traktem komunikacyjno – sanitarnym, każda z sal w szkole była dwustronnie przewietrzana i doświetlona z trzech stron.



Rys. 4. Szkoła *Open-Air* w Arnhem zaprojektowana przez H.B. van den Broekhuizena

Fot. 14. Szkoła w Arnhem, arch. H.B. van den Broekhuizen

Źródło: archiwum NAI.

Szkoła w Arnhem to przykład szkoły realizującej założenia Open-Air w budynku będącym rozwiązaniem pośrednim pomiędzy układem pawilonowym a kompaktowym.

Podsumowanie

Realizacja pierwszej szkoły *Open-Air* (Waldschule) w Niemczech doczekała się wielu publikacji, była szeroko promowana na wielu światowych konferencjach tego czasu. Propagowane rozwiązania spotykały się z ogromnym zainteresowaniem, skutkiem czego była duża liczba realizacji, czerpiących z pierwowzoru – początkowo w Niemczech, później w Europie, trapionej tymi samymi problemami (w Wielkiej Brytanii, Francji, Holandii, Danii, Szwecji, Szwajcarii, Hiszpanii) i dalej w Stanach Zjednoczonych i Australii. Szkołom tego typu w poszczególnych krajach nadawano różne nazwy, najpowszechniej są jednak znane pod angielskim określeniem *Open-Air schools* (Chatelet 2008: 113).

Prawdopodobna liczba zbudowanych tego typu szkół sięga kilkuset, większość jednak nie jest powszechnie znana i w żaden sposób skatalogowana (Chatelet 2008: 117). Wyjątek stanowią szkoły w Wielkiej Brytanii, które były przedmiotem osobnych opracowań – w Wielkiej Brytanii działało 96 szkół dziennych i 53 z internatami (Worpole 2000: 50).

Fot. 15. Aboyne Lodge Primary School, St Albans, Anglia, 1960 rok[9]

Źródło: Worpole 2000: 50.

[9] Układ i sposób funkcjonowania obiektu wydaje się być reminiscencją pierwszych założeń szkół typu *Open-Air*. Szkoła działa do dzisiaj.

Chociaż otwartości szkół typu *Open-Air* nie sposób nie odczytywać jako pragmatycznej odpowiedzi na potrzeby epoki, to idea integracji szkoły i środowiska przetrwała i obecna była w kolejnych dziesięcioleciach. Spełnienie wymogów higieny przestrzeni szkolnej stało się podstawowym i oczywistym kryterium. Za najważniejsze osiągnięcie szkół typu *Open-Air* uznać można jednak przeskok jakościowy – zerwanie z XIX-wiecznym kanonem w projektowaniu przestrzeni edukacji i spopularyzowanie tematu oświaty w szerszym dyskursie publicznym (Cook 2007: 65). Można również zauważyć, że szkoły tego typu i program w nich realizowany w naturalny sposób stały się polem doświadczalnym dla awangardowej myśli pedagogicznej nurtu Nowego Wychowania, a w dalszej perspektywie jednym ze stymulantów rozwoju pedagogiki jako nauki. Obecnie, co zauważa wielu wybitnych pedagogów, praktykę edukacyjną w Polsce i na świecie charakteryzuje znaczny regres, zmierzający w kierunku pedagogiki pozytywistycznej (Hejnicka-Bezwińska 2003: 204, 217), skupiającej się głównie na pamięciowym kształceniu sfery intelektualnej. Wydaje się więc, że współcześnie – gdy ze wzmożoną siłą odżywa dyskusja o kształcie i celach przyszłej edukacji – szkoły typu *Open-Air* nadal mogą inspirować do głębszej integracji metod i praktyk edukacyjnych ze środowiskiem architektonicznym szkoły.

Zdaniem M. Seaborne i R. Lowe szkoły *Open-Air* odmieniły architekturę szkół, czyniąc ją „interesującą, malowniczą, ale przy tym niepretensjonalną" (Seaborne, Lowe 1977 za: Cook 2007: 66). Umiejętne połączenie reprezentacyjnego charakteru budynku publicznego ze skalą i charakterem domu jednorodzinnego było znaczącym osiągnięciem w kwestii dotąd najczęściej pomijanej – percepcji środowiska szkolnego przez uczniów. Model przestrzeni szkoły proponowany jako *Open-Air* również współcześnie uważany jest za właściwy (Cook 2007: 67).

Literatura

berlin.de [portal internetowy miasta Berlin], http://www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/wissenswertes/lexikon/waldsch.html, dostęp 1.04. 2014.

Burke K., Grosvenor I. (2008), *School.* London, Reaktion Books.

Bać A. (2003), *Wybrane zagadnienia projektowania szkół na przykładzie realizacji wiedeńskich lat 90. XX wieku*, Wrocław, niepublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Architektury Politechniki Wrocławskiej.

Chatelet A.M. (2008), *A Breath of Fresh Air: Open-Air Schools in Europe.* W: M. Gutman, N. de Coninck-Smith (red.), *Designing Modern Childhoods History Space, and the Material Culture of Children*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Cook M. (2007), *The Design Quality Manual: Improving Building Performance*. Oxford, Blackwell Publishing.

Crowley R.H. (1910), *The Hygiene of School Life.* London, Methuen and Co.

Driessche, van den, M. (2007), *The journey of children…,* "OASE Journal for Architecture: Back to School"*,* 72.

Drzewiecki P., *Przestrzeń dla edukacji. O architekturze szkolnej*, http://www.edunews.pl/badania-i--debaty/opinie/820, dostęp 7.02. 2014.

Hejnicka-Bezwińska T. (2003), *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne. Pedagogika pozytywistyczna.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1, Warszawa, PWN.

Illich I. (2010), *Odszkolnić społeczeństwo.* Warszawa, Bęc Zmiana.

Robinson (red.) (1999), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education.* National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Londyn, Dept. for Education and Employment.

Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

Lacapere S. (1978), *Souvenirs de la maison de verre. L'ecole de plein air de Suresnes, communaute educative.* Paris, L'Amitié par le livre.

Pallasmaa J. (2012), *Oczy skóry. Architektura i zmysły.* Kraków, Instytut Architektury.

Prokopska A. (2002), *A Methodological Analysis of Selected Morphological Systems of the Natural and Architectural Environments*. "Journal of Transdisciplinary Systems Science".

Prokopska A. (2002), *Morfologia dzieła architektonicznego. Analiza metodologiczna wybranych morfologicznych układów środowisk naturalnego i architektonicznego.* Rzeszów, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej.

Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu.* Kraków, Wydawnictwo Element.

Rittelmeyer Ch. (1994), *Schulbauten positiv gestalten. Wie schueler farben und formren Erleben*. Wiesbaden-Berlin, Bauverlag.

Seaborne M., Lowe R. (1977), *The English school: It's architecture and organisation, 1870–1970.* Volume II, London, Routledge & Kegan Paul.

Śliwerski B. (2013), *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie* [rozmowa z R. Drzewieckim], „Dziennik Gazeta Prawna", 26.04. 2013.

Ślusarczyk M. (2010), *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec.* Kraków, Oficyna Wydawnicza AFM.

Sztobryn S. (2003), *Pedagogika Celestyna Freineta.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* T. 1, Warszawa, PWN.

Wallenstein S.O. (2009), *Biopolitics and the Emergence of Modern Architecture*. New York, Buell Center & Princeton Architectural Press.

Włodarczyk J. (1992), *Architektura szkoły.* Warszawa, Arkady.

Wołoszyn S. (2003), *Oświata i wychowanie w XX wieku*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* T. 1, Warszawa, PWN.

Worpole K. (2000), *Here Comes the Sun. Architecture and Public Space in Twentieth-Century European Culture.* London, Reaktion Books.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Jolanta Bonar
Uniwersytet Łódzki
jolabonar00@poczta.onet.pl

Aleksandra Maj
Uniwersytet Łódzki
a.maj@uni.lodz.pl

Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału

Summary

Preschools in Reggio Emilia (Italy) a place where children's potential flourishes

The article presents one of the most avant-garde educational experiences for young children in the world. The first preschools in Reggio Emilia (Italy) were established after the Second World War and they have been under the supervision of the municipality for over 45 years. The main initiator and educator of this early childhood practice was Loris Malaguzzi (1920–1994). One of the reasons for this long-lasting project is the readiness of Reggio Emilia educators to cross boundaries, and another is their openness to new ideas and perspectives. They take their inspiration not only from pedagogy, but from philosophy, the exact sciences, architecture, literature, and visual communication as well. Inspired by different ideas and theories, being reflective and inquiring, they interpret and construct their own concepts and theories instead of reproducing them.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, Reggio Emilia, codzienne życie w przedszkolu

Keywords: preschool education, Reggio Emilia, daily life in preschool

Reggio Emilia, 170-tysięczne miasto położone w regionie Emilia Romagna w północnych Włoszech, jest miejscem niezwykle prężnego systemu edukacyjnego dla małych dzieci, którego pierwsze placówki wczesnej edukacji zostały założone, a właściwie własnoręcznie wybudowane przez rodziców tuż po zakończeniu II wojny światowej. Siłami rodziców i nauczycieli od samego początku zarządzał wielki pedagog i myśliciel Loris Malaguzzi (1920–1994). Pierwsza placówka powstała w latach 1945–1947 w Villa Cella, głównie z inicjatywy organizacji kobiecych, które walczyły o równouprawnienie i prawo kobiet do pracy, jednocześnie jednak bardzo wysoko ceniły dzieci i dostrzegały potrzebę profesjonalnej opieki nad nimi. Już wówczas realizowano w niej działania, w których dziecko było przewodnikiem i pokazywało nauczycielowi to, czego można je nauczyć. Było podmiotem działań, partnerem w procesie edukacji. Te powojenne doświadczenia zaowocowały w 1963 roku, gdy również dzięki ruchowi kobiet, które rozwinęły pomysł

traktowania przedszkoli jako miejsca publicznego, powstała pierwsza miejska placówka przeznaczona dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat[1]. Zapoczątkowała ona półwiecze niezwykle wartościowych edukacyjnych doświadczeń w Reggio Emilia. Amerykański psycholog Howard Gardner, aby pokazać skalę osiągnięć eksperymentu, zestawia ją z historią amerykańskiej edukacji progresywnej, gdzie, tak jak w większości krajów (a inaczej niż w Reggio Emilia), teoretycznie tworzone ideały i wzorce rzadko bywają wykorzystywane w praktyce.

> System Reggio można zwięźle opisać jako zbiór placówek dla małych dzieci, w których intelektualny, emocjonalny, społeczny i moralny potencjał każdego dziecka jest pielęgnowany i wzmacniany. Najważniejsza edukacyjna machina angażuje najmłodszych w długoterminowe projekty, prowadzone w pięknym, zdrowym i pełnym miłości otoczeniu. Dewey pisał o edukacji progresywnej przez dekady, ale jego szkoła istniała zaledwie przez 4 lata. […] Nigdzie indziej na świecie nie ma takiej [jak w Reggio – przyp. A.M.] nierozerwalnej i symbiotycznej relacji pomiędzy progresywną filozofią szkoły i jej praktyką (Gardner 2012: vix)[2].

Taki sukces podejścia edukacyjnego Reggio możliwy był tylko dzięki kolektywnej mądrości: z jednej strony rodziców, z drugiej strony zaś pedagogów, którzy wspólnie występowali przeciwko zdradzie dziecięcego potencjału. Ciekawość, otwartość i gotowość do przekraczanie granic i łamania utartych schematów przyczyniły się do powstania unikatowego na skalę światową systemu miejskich placówek wczesnej edukacji, który obejmuje obecnie 12 żłobków (*Nidi Comunali dell'Infanzia*) i 22 przedszkola (*Scuole Comunali dell'Infanzia*)[3]. W edukacyjnym świecie, przesiąkniętym praktykami normalizacyjnymi i opresyjnymi, w którym nieustająco dominuje dyskurs jakości wraz z językiem standardów i odpowiedzialności za ich osiągnięcie (zob. Dahlberg i in. 2013), tak odmienne doświadczenie, jakim jest system placówek wczesnej edukacji w Reggio Emilia, musiało wzbudzić ogromne międzynarodowe zainteresowanie. Do jego wzrostu przyczyniły się głównie dwa wydarzenia.

W 1991 roku grupa ekspertów, powołana przez amerykański Newsweek, uznała przedszkole Diana za najbardziej awangardową placówkę edukacyjną dla małych dzieci na świecie (Filipini, Vecchi 2006). Publikacja artykułu *The 10 Best School in the World* stała się iskrą, która rozbudziła niewyobrażalne zainteresowanie podejściem edukacyjnym Reggio Emilia, szczególnie wśród amerykańskich pedagogów. Drugim wydarzeniem, które spopularyzowało filozofię Reggio na ogromną skalę, była wystawa „Sto języków dziecka", która ilustrowała projekty realizowane z małymi dziećmi w przedszkolach Reggio. Na przestrzeni 30 lat (1981–2011) zgromadziła ona na kilku kontynentach kilkaset tysięcy zwiedzających, którzy dzięki barwnym opisom i ilustracjom mogli poznać i zrozumieć istotę procesu uczenia się dzieci i nauczycieli w przedszkolach Reggio. Ponad-

[1] Pierwszy miejski żłobek w Reggio Emilia został otworzony w roku 1971.

[2] Wszystkich tłumaczeń z języka angielskiego dokonały autorki tekstu.

[3] http://www.scuolenidi.re.it/allegati/contatti%2069.pdf.

to rokrocznie w organizowanych przez *Reggio Children*[4] wizytach studyjnych w Reggio Emilia uczestniczy kilkuset badaczy i nauczycieli z całego świata, którzy osobiście pragną doświadczyć magii tego miejsca.

Co urzeka w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia najbardziej? Po wizycie w przedszkolach Reggio Jerome Bruner, niekwestionowany autorytet w zakresie psychologii poznawczej, napisał:

> To, co uderzyło mnie w Reggio Emilia, to jak pielęgnowana jest tam wyobraźnia, przy jednoczesnym wzmacnianiu dziecięcego poczucia tego, co możliwe. […] Pielęgnowanie wyobraźni jest rzeczą podstawową, nie wystarczy jednak tylko czytać bajki. To wyobraźnia jest tym, co ratuje nas przed oczywistym i banalnym, przed zwyczajnymi aspektami życia. Wyobraźnia przemienia fakty w przypuszczenia. Nawet cień rzucony na podłogę nie jest tylko cieniem: jest tajemnicą. Spróbuj go narysować, to zrozumiesz (Bruner 2012: xvii-xviii).

Doświadczenie, o którym pisał J. Bruner, możliwe jest jedynie w miejscu pełnym akceptacji dla kreatywności zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Kreatywność dziecka rozkwita bowiem wtedy, jeśli obok niego jest kompetentny i kreatywny dorosły[5]. Proces tworzenia musi być rozpoznawany i uprawomocniany przez innych (zob. Bonar 2011).

To, co bez wątpienia zachwyca i urzeka w placówkach Reggio Emilia najbardziej, także autorki niniejszego tekstu, to ogromne zaufanie, jakim dorośli darzą dziecko. To wiara w dziecięcy potencjał i kompetencje oraz otwartość i gotowość podążania za dziecięcymi pomysłami, za ich subiektywnymi interpretacjami świata. L. Malaguzzi podkreślał:

> Szkoła nie jest podobna do gry w bilard. Kiedy uderzasz bilę z odpowiednią siłą, uderza ona o stół i odbija się. Droga, jaką się potoczy, jest określona, w zależności od siły uderzenia i kierunku. Dzieci wcale nie są przewidywalne. Czasami szkoły funkcjonują tak, jakby były, ale są to szkoły bez radości (Malaguzzi 1994: 53).

Przedszkola Reggio Emilia są miejscem pełnym dziecięcej radości, miejscem, w którym nauczyciele w ścisłej współpracy z innymi dorosłymi, respektując potencjał i prawa wszystkich dzieci, organizują im jak najlepsze, z perspektywy społecznego konstrukcjoni-

---

[4] *Reggio Children* – Międzynarodowe Centrum do Obrony i Wspierania Potencjału i Praw Wszystkich Dzieci jest instytucją utworzoną w 1994 r. z inicjatywy Lorisa Malaguzziego. Jej głównym zadaniem jest organizowanie i prowadzenie przedsięwzięć mających na celu wymianę edukacyjno-kulturową pomiędzy doświadczeniem placówek wczesnej edukacji w Reggio Emilia a edukatorami i badaczami z całego świata. Zob. www.reggiochildren.it.

[5] Kreatywność nauczyciela jest tu rozumiana jako postawa wymagająca umiejętności obserwacji i interpretowania sposobów myślenia i działania dzieci, wrażliwości i otwartości na dziecięce obrazy świata, umiejętności stawiania pytań pozwalających poznać doświadczenie i wiedzę dzieci ich sposoby myślenia i strategie uczenia się oraz pytań stymulujących konflikt poznawczy, elastycznego planowania (otwartości na różnice, tolerancji rozbieżności, zdolności redefiniowania, giętkości myślenia, umiejętności myślenia pytajnego).

zmu, warunki dla wspólnego uczenia się. Jak mówią same dzieci uczęszczające do przedszkoli w Reggio

> Nasza skóra się różni, ale myśli nie.
> Jeśli powiem mu wszystkie swoje myśli, to wtedy on zrozumie niektóre z nich, a ja zrozumiem jego.
> W szkole uczymy się o rzeczach, których nie znamy, o ciele, o świecie (…) uczymy się myśleć zanim coś zrobimy, używać naszego umysłu, uczymy się jak się uczyć (…), uczymy się jak się bawić.
> To prawo dzieci! (The Charter… 2002: 35).

U podstaw koncepcji wczesnej edukacji w Reggio Emilia leży oparta na założeniach społecznego konstrukcjonizmu w i z j a d z i e c k a: dziecka pełnego potencjału, którego źródłem jest dziecięca umiejętność dziwienia się; dziecka silnego i kompetentnego. Dziecko jest mocne od narodzin, otwarte na świat i zdolne do konstruowania wiedzy. Jego kompetencje od samego początku przejawiają się w interakcjach z innymi, w tworzeniu własnych teorii, w interpretowaniu rzeczywistości i nadawaniu temu, co doświadcza, różnych znaczeń. Dziecko jest zarówno posiadaczem, jak również konstruktorem praw. Wynika z nich bezwzględny szacunek dla jego tożsamości, odmienności i indywidualności (Rinaldi 1998). Wiedza z perspektywy społecznego konstrukcjonizmu nie jest absolutna i niezmienna, tak więc dziecko ma możliwość negocjowania i tworzenia alternatywnych konstrukcji zanim spotka się z konstrukcjami akceptowanymi przez naukę (Dahlberg i in. 2013).

Dziecko, postrzegane jako badacz i odkrywca (*protagonista),* współpracownik oraz uczestnik procesu komunikacji (Cadwell 2003), działa w przemyślanej i starannie zaprojektowanej przestrzeni, w której jego sto języków, jak określał różnorodne sposoby komunikowania się dziecka L. Malaguzzi, ma szansę zaistnieć. To właśnie p r z e s t r z e ń e d u k a c y j n a, uważana za „trzeciego nauczyciela", obok dwóch pracujących w każdej grupie, jest kolejnym elementem, który wyróżnia podejście Reggio Emilia. Na jej niezwykłość zwróciła również uwagę autorka artykułu opublikowanego w Newsweeku.

> Oszklone przedszkole Diana w Reggio Emilia w północnych Włoszech wygląda raczej jak wesoła szklarnia niż publiczne przedszkole. Dziecięca sztuka jest wszędzie – na ścianach, namalowana na oknach, zwisająca z sufitów, rozłożona na stołach. Są tam ceramiczne płytki z konikami morskimi, ruchome modele ludzkich sylwetek zrobione z drutów i koralików oraz gliniane figurki drzew i liści. Dwie przebieralnie oferują kostiumy dla tych dzieci, które na jeden dzień chcą się za kogoś przebrać (Hinckle 1991: 52).

Już przy pierwszej wizycie w przedszkolach Reggio Emilia obserwator nie ma wątpliwości, że są one miejscem autentycznej twórczości, a nie miejscem reprodukowania i transmisji wiedzy (Rinaldi 2006). Projekt przedszkola jest wynikiem głębokiej refleksji i dialogu pomiędzy pedagogami, rodzicami i architektami. Główny korytarz prowadzi do centralnego miejsca w przedszkolu – placu (*piazza*), który wykorzystywany jest do grupowych zabaw,

przedszkolnych uroczystości czy spotkań z rodzicami. Wokół niego rozlokowane są klasy, oddzielone szklanymi ścianami, które mają zapewniać poczucie wspólnoty. Szklane ściany, oddzielające wewnętrzny ogród, dostarczają naturalnego światła, które daje okazję do różnorodnych zabaw z cieniem i odbiciem. Klasy podzielone są na mniejsze przestrzenie, które umożliwiają efektywną pracę w małych grupach. W każdej klasie znajduje się kącik konstrukcyjny, mini *atelier* lub specjalnie zaadaptowane miejsce do zajęć plastycznych, miejsce do odpoczynku, skrzynki na listy, biblioteczka, miejsce do gier i zabaw (Gandini 2012a). O tym, jak ważną rolę w procesie konstruowania wiedzy przypisują edukatorzy Reggio Emilia wyobraźni, twórczości czy estetyce świadczy obecność w każdej placówce *atelier* – pracowni plastycznej, studio. Jak podkreślał L. Malaguzzi „jest to miejsce do manipulowania i prowadzenia doświadczeń wizualnych również w powiązaniu ze słowem" (Gandini 2012b: 41). Ważnym miejscem edukacyjnych doświadczeń dzieci w przedszkolu jest też jadalnia wraz z otwartą kuchnią, która, podobnie jak wszystkie inne miejsca w przedszkolu, jest przestrzenią pozwalającą na dziecięce działania i eksplorowanie. Jak podkreśla Tiziana Filipini

> Edukatorzy w Reggio Emilia mówią o przestrzeni jako o kontenerze, który sprzyja społecznym interakcjom, eksploracji i uczeniu się. Przestrzeń postrzegana jest jako mająca edukacyjną „treść" – jako zawierająca edukacyjny przekaz i naładowana bodźcami dla wzajemnego doświadczania i konstruktywnego uczenia się (Gandini 2012a: 320).

Wyjątkową rolę w przedszkolu pełnią także ściany, które według L. Malaguzziego: „mówią" i dokumentują. Są wykorzystywane do stałych bądź tymczasowych wystaw, ilustrujących proces edukacyjny, mający miejsce w danej placówce (Gandini 2012a). Wystawy zawierają prace dzieci, opinie nauczycieli, opisy i relacje ze zrealizowanych projektów, galerię zdjęć. Przedstawiają przebieg realizowanych w przedszkolu projektów i stają się inspiracją do codziennej komunikacji, refleksji oraz interakcji pomiędzy dziećmi, nauczycielami i rodzicami. Tak zorganizowana przestrzeń stwarza warunki do wspólnego negocjowania znaczeń, a czas spędzony przez dzieci w przedszkolu Reggio Emilia jest bez wątpienia czasem, w którym ich ogromny potencjał ma możliwie najlepsze warunki, żeby się rozwinąć[6].

Niniejszy tekst, a w szczególności opis przykładowego dnia w przedszkolu, jest próbą zilustrowania codzienności dzieci w placówkach Reggio Emilia. Opis ten stanowi dla nas z jednej strony swoisty pretekst do przedstawienia fundamentalnych założeń filozofii Reggio, z drugiej zaś stał się inspiracją do namysłu nad ich znaczeniem dla rozwoju dziecięcego potencjału, dla dziecięcego procesu uczenia się.

[6] Przedszkola w Reggio Emilia pracują od poniedziałku do piątku w godzinach od 08:00 do 16:00, w niektórych z nich istnieje możliwość wcześniejszego przybycia (od 07:30) i wydłużonego czasu pracy (do 18:20).

Dzień w przedszkolu Reggio Emilia[7]

> Szkoła czeka na dzieci, rodziców i pracowników. Wita ich wczesnoporannym światłem, które wpada przez duże okna i z dwóch wewnętrznych dziedzińców. W tym środowisku naturalne światło prowadzi dialog z kolorami i powierzchniami, a przezroczystość podkreśla związek oraz wymianę informacji pomiędzy wnętrzem a zewnętrzem: porą roku, pogodą oraz światłem w różnych porach dnia. Fizyczne środowisko zaprasza i sugeruje dzieciom i ich rodzicom historie, które można tworzyć lub rozwijać (Strozzi 2008: 61).

Godzina 7:30
W placówce pojawia się jeden nauczyciel, który na początku pracy ma pod swoją opieką kilkoro dzieci. Każdy nauczyciel z wyjątkową wrażliwością i delikatnością podchodzi do momentu rozstania dziecka z rodzicami. Towarzyszy mu. W przedszkolu nikt nie jest anonimowy. Przedszkole jest miejscem wspólnego przeżywania życia i wymiany doświadczeń.

U podstaw wspólnego przeżywania i doświadczania życia w przedszkolach Reggio leży u m i e j ę t n o ś ć s ł u c h a n i a. Interpretowana jest ona nie tylko jako akt biologiczny, ale przede wszystkim jako proces polegający na byciu otwartym i wrażliwym na innych, na ich potrzeby; na akceptowaniu różnic; interpretowaniu; jak również uznawaniu wartości jego nadawcy. Słuchanie pobudza do refleksji i zadawania pytań (Rinaldi 2008). Taka atmosfera wzajemnego szacunku i bezwzględnej akceptacji znaczeń nadawanych przez innych jest warunkiem niezbędnym dla zainicjowania dziecięcego procesu uczenia się.

Godzina 8:00
Do przedszkola przychodzą kolejni nauczyciele: po jednym z każdej grupy. Dzieci rozchodzą się do swoich grup, ale wciąż mają możliwość swobodnej aktywności we wszystkich przestrzeniach przedszkola.

Bardzo ważną rolę we wspieraniu rozwoju i aktywności dziecka odgrywa n a u c z y c i e l. Nauczycielskie kompetencje rozpatrywane są w kontekście jego relacji z dziećmi, innymi dorosłymi: współpracownikami i rodzicami, jak również w kontekście jego własnych doświadczeń czy środowiska kulturowego, w którym funkcjonuje (Edwards 2012). Jednym z nadrzędnych zadań nauczyciela jest słuchanie, obserwowanie, rozumienie strategii, jakich używają dzieci w procesie uczenia się. Nauczyciel pełni rolę „podajnika" okazji, jest źródłem inspiracji, a nie odpowiedzi (Edwards 2012). Pomaga dziecku w znalezieniu problemu, którego rozwiązanie będzie dla dziecka wyzwaniem i przyniesie mu satysfakcję, pomaga odnaleźć jego własne pytania i w naturalny sposób zachęca do szukania odpowiedzi. Celem nauczyciela nie jest takie wspieranie dziecka, aby wszystko szło gładko i łatwo, ale stymulowanie poprzez zwrócenie uwagi na różne aspekty rozwiązywanego problemu. Nauczyciel nie zostawia jednak dziecka samemu sobie, współpracuje z nim nad osiągnięciem jego własnego celu. Niezwykle trudnym zadaniem nauczyciela

[7] Przykładowy opis dnia przygotowany na podstawie filmu DVD „Everyday Utopias. A day an infant-toddler centre. A day in a preschool" ilustrującego jeden dzień w przedszkolu Diana; prezentacji multimedialnej „Una giornata a scuola" ilustrującej 1 dzień w przedszkolu Bruno Munari oraz notatek autorek.

jest umiejętna i dyskretna interwencja, jeśli dziecko „utknie" czy straci motywację do pracy. Wymaga to nieustannego obserwowania, analizowania i interpretowania jego myślenia, strategii uczenia się. Nauczyciele, którzy z szacunkiem, ciekawością i ze zdumieniem mierzą się z pomysłami, teoriami i hipotezami wysuwanymi przez dziecko, sami uczestniczą w procesie społecznego konstruowania znaczeń (Dahlberg i in. 2013). W tygodniowym czasie pracy nauczyciela, który wynosi 36 godzin, obok 30 godzin przeznaczonych na bezpośrednią pracę z dziećmi, 6 godzin[8] poświęcanych jest właśnie na szeroko rozumiany rozwój nauczyciela. Dzięki takiej organizacji możliwa jest wspólna praca dwóch pedagogów w tej samej grupie przez kilka godzin dziennie. Takie rozwiązanie daje także szansę na pracę w małych grupach.

Godzina 8:00–9:00
Większość dzieci przybywa do przedszkola pomiędzy 08:15 a 08:45. Zanim rozpocznie się poranne zgromadzenie, jest czas na swobodną aktywność w różnych zakątkach przedszkola. Dzieci grają w piłkę, tworzą kompozycje na stoliku świetlnym, bawią się w sklep, tworzą różnego rodzaju konstrukcje lub bawią się w wewnętrznym ogrodzie. Dzieci, dokonując wyboru aktywności, mają poczucie sprawstwa i wpływu na przestrzeń, w której funkcjonują. W tym czasie nauczyciel, włączając uczniów w pracę, przygotowuje propozycje działań i materiały do wykorzystania w trakcie realizacji projektu.

Grupy, w których dzieci pracują, mają elastyczny charakter, zarówno pod względem ich składu, jak rytmu czy sposobu pracy. Ich struktura zależy od naturalnego biegu wydarzeń i od cech charakterystycznych jej poszczególnych członków. Dzieci, samodzielnie podejmując decyzję, ponoszą współodpowiedzialność za swój własny proces uczenia się. Jednocześnie stają się coraz bardziej jego świadome, o czym świadczyć może poniższa rozmowa 6-latków na temat wyboru grupy:

> Caterina: Zwykle chłopcy i dziewczynki nie myślą w inny sposób i mówią raczej w ten sam sposób. Czasami dziewczynki, ponieważ są przyjaciółkami, wybierają siebie; bycie przyjaciółmi jest ważne, to pomaga w grupie. W przeciwnym wypadku dziewczynki czasami nie rozmawiają.
>
> Frederico: W grupie musisz ciężko pracować i, jeśli jesteście przyjaciółmi, pracuje się lepiej. Jeśli popełnisz błąd, nikt nic o tym nie powie i na nowo zaczniecie pracę.
>
> Armando: Bardziej wolę pracować z dziewczynkami, ponieważ są miłe; grzecznie rozmawiają, nie są głośne. (Vecchi 2008: 168–167).

Także dbałość o odpowiednie zorganizowanie przestrzeni edukacyjnej wynika z chęci respektowania założeń społecznego konstrukcjonizmu. Struktura, wybór materiałów i ich atrakcyjny sposób wyeksponowania mają być otwartym zaproszeniem do działania i eksplorowania. Wszystko jest uważnie i celowo dobrane i umiejscowione w celu pobudza-

[8] 6 godzin (2,5 h – spotkania całego zespołu, 1 h rozwój zawodowy, 1 h spotkania z rodzicami, 1,5 h przygotowywanie materiałów i dokumentacji).

nia komunikacji i zachęcania do używania różnych języków. Nauczyciel angażuje dzieci w przygotowanie materiałów. Takie działanie nie tylko ułatwia organizację, ale przede wszystkim jest częścią projektu. Wzbudza w dzieciach ciekawość i zainteresowanie. Zaintrygowane, oczekują chwili, w której dane materiały zostaną wykorzystane w projekcie.

Godzina 8:30
Do przedszkola przychodzi drugi nauczyciel z każdej grupy. Wita się z dziećmi i kolegami. Podczas gdy jeden z nauczycieli towarzyszy dzieciom, drugi ma szansę na spokojną rozmowę z rodzicami.

W każdej klasie pracuje równocześnie dwóch nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy. Pracując razem przez cały dzień, nauczyciele dyskutują i konsultują się ze sobą, co ma znaczący wpływ na rozwój zarówno młodego stażem nauczyciela, jak i tego bardziej doświadczonego. Dzięki takiej organizacji stworzona zostaje przestrzeń do wymiany spostrzeżeń, stawiania pytań, wspólnego poszukiwania odpowiedzi i przedstawiania różnych punktów widzenia tej samej sytuacji. Współpraca nauczycieli jest widoczna dla dzieci i tym samym staje się dla nich przykładem.

Godzina 8:45
Dzieci porządkują przestrzeń, przygotowując salę do porannego zgromadzenia. Same decydują, które materiały sprzątnąć, a które pozostawić, ponieważ w dalszej części dnia będą jeszcze wykorzystywane podczas pracy w małych grupach.

Godzina 9:00
Po owocowym poczęstunku rozpoczyna się jeden z najważniejszych momentów w ciągu dnia – poranne zgromadzenie pełniące rolę przedszkolnego forum i będące miejscem demokratycznie podejmowanych decyzji. To czas na wymianę i negocjowanie pomysłów. Nawiązując do wcześniejszych wydarzeń w projekcie, dzieci ustalają, co będą robić dalej. To właśnie w trakcie obrad „dziecięcego parlamentu" ich doświadczenia i przeżycia stają się inspiracją do podjęcia kolejnych działań i rozpoczęcia nowego projektu. Jednym z takich doświadczeń były narodziny siostry jednego z chłopców. Zainicjowało ono dyskusję na temat narodzin i dorastania.

> *Matteo: Urodziłem się w brzuchu mamy i byłem taki mały.*
>
> *Diego: Kiedy ja się urodziłem byłem mały, taki mały jak mrówka i mieściłem się w dłoni… Później rosłem i rosłem, i stałem się duży, bo piłem dużo mleka.*
>
> *Giulia: Ja byłam malutka i byłam w brzuchu mamy i zawsze mocno kopałam.*
>
> *Omar: Ja kiedy się urodziłem nie miałem jeszcze imienia, bo nie wiedzieli jak mnie nazwać… Później, jak urosłem nazwali mnie Omar!*
>
> *N-lka: Zanim pojawiliśmy się tutaj, gdzie byliśmy?*

Diego: Byliśmy w myślach mamy i taty, którzy nie wiedzieli jak mnie nazwać, ponieważ mnie jeszcze nie było i nie można nazwać dziecka, kiedy jest w niebie! Jak wyszedłem na zewnątrz, nazwali mnie Diego.

Giulia: W rodzinach czujemy się dobrze, bo są mamy, które nas kochają! Moja mama, jak się urodziłam, była szczęśliwa i później mnie wzięła na ręce, bo nie umiałam chodzić.

Emilio: Dzieci chcą się narodzić i chcą zobaczyć swoje mamy i tatów, i braci! Mamy też się narodziły!

Bianca: Pochodzą od innych mam: urodziły się przed nimi i później rodzą dzieci, i później stały się babciami.

Omar: Mamy najpierw rodzą dziewczynki, a później stają się mamami.

Emilio: ... mamy mogą wyjaśnić ci dużo rzeczy, bo ich mamy im wyjaśniały.

Gabriele: Mamy myślą o pięknych rzeczach, jak myślą o rzeczach złych to się przestraszają!

Bianca: Myślą, że nas kochają…/ Myślą, żeby nas kochać… (Una giornata a scuola, b.d.)[9]

Po skończonej rozmowie, dla zilustrowania swoich pomysłów i interpretacji dzieci wykonały graficzne reprezentacje mamy w ciąży.

Konstruowanie wiedzy jest procesem społecznym, tak więc wyrażenie potencjału dziecka możliwe jest tylko w kontekście grupowego uczenia się. Każda osoba jest inspirowana teoriami, hipotezami innych. Konfrontacje pozwalają na tworzenie własnych teorii, wyciąganie wniosków, a wchodzenie w interakcje z innymi daje dzieciom możliwość przeformułowania początkowych założeń. Jest to przykład procesu asymilacji i akomodacji w grupie (Rinaldi 1998). Dziecięce rozmowy są niejednokrotnie źródłem inspiracji dla realizowanych w przedszkolach Reggio projektów. Na podstawie dziecięcych wspomnień i przemyśleń nauczyciele są w stanie formułować hipotezy na temat tego, co może wydarzyć się na dalszych etapach projektu. W placówkach Reggio Emilia nauczyciele nie ustalają programu z wyprzedzeniem. Jest on elastyczny i wynika z osobistych doświadczeń dzieci i nauczycieli. Jest realizowany w postaci krótko lub długotrwałych projektów. Dla określenia takiego sposobu pracy włoscy pedagodzy używają pojęcia *progettazione* (zob. Maj 2014). W koncepcji tej planowanie pracy przez nauczyciela rozumiane jest jako przygotowanie i organizowanie przestrzeni i materiałów, stwarzanie sytuacji czy prowokowanie. Planowanie nie jest zakończonym procesem, nieustannie jest w toku i ma charakter ciągły. Projekt może ewoluować, nie ma terminarza czy harmonogramu działań. C. Rinaldi koncepcje planowania występującą w placówkach Reggio porównuje do podróżowania z kompasem, w przeciwieństwie do podróżowania pociągiem, po ustalonej trasie i zgodnie z rozkładem jazdy (Rinaldi 1998).

Godzina 9:45–10:45

[9] Tłumaczenia z języka włoskiego dokonała Patrycja Wójcik.

Dzieci pracują w małych grupach, wykonując zadania ustalone podczas porannego zgromadzenia. Niektóre z dzieci postanawiają kontynuować pracę rozpoczętą z samego rana. Jedna z grup pracuje z atelieristą w atelier.

W 25-osobowej klasie jest zwykle 6 grup, których liczebność i skład ulegają zmianom. Grupy pracują jednocześnie, w swoim własnym tempie i rytmie. Dla każdej z grup nauczyciel stawia hipotezy, jedne grupy pracują z nauczycielem, a inne samodzielnie. Gdy wszystkie grupy zakończą pracę, spotykają się ponownie, aby podsumować i skomentować swoją pracę. Dotyczy to nie tylko uzyskanych rezultatów, ale także samego procesu tworzenia. Ma wówczas miejsce tzw. proces przywoływania (*revisiting*), który możliwy jest tylko przy udziale innych – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Polega on na odtwarzaniu swojej dotychczasowej doświadczeń, m.in. na podstawie dokumentacji. W kolejnych dniach, na ich podstawie, wyłaniają się nowe pomysły i propozycje działań, będące wypadkową wspólnych doświadczeń wszystkich członków grupy (Forman 2005). Według edukatorów Reggio Emilia:

> Gdy mówimy o grupowym uczeniu się, można błędnie zrozumieć, że pojawia się ono tylko wtedy, gdy grupa współpracuje nad stworzeniem tego samego wytworu. Naszym zdaniem grupowe uczenie się ma miejsce również wtedy, gdy proces i rezultat mają charakter indywidualny, ale generowane są i tworzone w ramach sieci relacji, samooceny i oceny dokonywanej przez grupę i w grupie (Vecchi 2008: 188).

Strategia p r a c y w m a ł y c h g r u p a c h jest więc naturalną konsekwencją, przyjętych w Reggio, teoretycznych założeń związanych z procesem społecznego/kolektywnego konstruowania wiedzy.

Godzina 10:45–11:40
Dzieci spędzają czas na świeżym powietrzu. Bawią się, grają w gry zespołowe, tworzą kompozycje z naturalnych materiałów. Dzieci, pełniące obowiązki kelnera, pomagają w kuchni i nakrywają do stołów.

Wspólne przygotowywanie posiłków jest doskonałą okazją do kontaktu i budowania relacji z innymi pracownikami przedszkola. Wszyscy zatrudnieni w przedszkolach Reggio pracownicy[10] tworzą zespół, w którym jako partnerzy wspólnie pracują nad stworzeniem dzieciom jak najlepszych warunków rozwoju. C. Rinaldi, wspominając jedno ze spotkań poświęconych teorii pedagogicznej, w której uczestniczyli wszyscy pracownicy, w tym także personel pomocniczy, zwróciła szczególną uwagę na znaczenie różnych perspektyw w tworzeniu projektu edukacyjnego.

[10] Przykładowo w przedszkolu, do którego uczęszcza 78 dzieci, zatrudnionych jest 6 nauczycieli na pełen etat i 1 na pół etatu (placówka o wydłużonym czasie pracy), 1 *atelierista*, 2 kucharzy (1 na cały i 1 na pół etatu), 3 pomoce na pół etatu oraz 1 *pedagogista* (ulotka z przedszkola 2009), który pod swoją opieką ma kilka placówek (w przedszkolach Reggio Emilia nie ma dyrektora).

> Szczególnie zapamiętałam cenne spostrzeżenia, jakimi podzielił się z nami personel pomocniczy. Być może ich źródłem jest, oparta na odmiennych doświadczeniach, zdolność słuchania dzieci: innymi uszami, pod innym kątem oraz w odmiennej przestrzeni, pełnej intymności, ponieważ to właśnie te osoby dzielą z dziećmi takie sytuacje, jak pójście do toalety (Rinald 2006b: 150).

Spotkania pracowników przedszkoli w Reggio nie polegają więc na narzucenia reguł z zewnątrz, przez uznawanych za bardziej kompetentnych członków zespołu, ale jako wspólne doświadczanie, dzielenie się i negocjowanie znaczeń.

Godzina 12:00
Czas na obiad jest czasem nie tylko na posiłek, ale także okazją do budowania relacji pomiędzy dziećmi.

Dzieci pomagają sobie w nakładaniu na talerze porcji potraw. Poznając swoje preferencje i upodobania kulinarne, lepiej poznają siebie. Dostrzegają różnice i rozmawiają o nich. Czas wspólnego posiłku jest też czasem rozmów miedzy dziećmi. Rozmowa jest niezwykle ważna również dla 5-letniego Lorenzo, który tak oto ją rozumie:

> Nazywam to mostem słów, ponieważ słowa idą z jednej buzi do drugiej; ja mówię do niego, on mówi do mnie. Most słów oznacza, że poznajemy dzieci, których nie znamy, sprawia, że się zaprzyjaźniamy, czasami, jeśli słowa nie są miłe, powodują kłótnie (*The Charter*…2005: 35).

Godzina 12:45–15:00
Dzieci przygotowują się do snu. Nauczyciel przystosowuje przestrzeń. Zasłania okna, puszcza spokojną, relaksującą muzykę lub czyta książkę. Większość dzieci zasypia, te, które nie chcą, mogą w ciszy pracować z nauczycielem w mini atelier. W czasie drzemki dzieci nauczyciele mają lunch. Jest to dla nich okazja do omówienia przebiegu dnia, do wspólnej refleksji. Nauczyciele wykorzystują ten czas także na przygotowanie dokumentacji.

Jednym z firmowych znaków Reggio Emilia jest sposób, w jaki dokumentowana jest praca dzieci i nauczycieli. To, w jaki sposób placówki Reggio podchodzą do d o k u m e n t a c j i, jest niezwykle nowatorskim rozwiązaniem, którego celem jest pokazanie natury procesu uczenia się oraz strategii używanych przez poszczególne dzieci. Według C. Rinaldi dokumentacja jest nie tylko namacalną kolekcją dowodów tego, co działo się w klasie: wytworów dziecięcych, płyt, kaset video, slajdów, ale przede wszystkim jest procesem ich zbierania, poddawania refleksji oraz wspólnej interpretacji. Dokumentacja stanowi narzędzie oceny i ewaluacji, wykorzystywana jest w planowaniu działań edukacyjnych, stanowi podstawę rozwoju zawodowego nauczycieli oraz odgrywa istotną rolę w kreowaniu przedszkola jako miejsca, w którym naczelna zasadą działania jest demokracja (zob. Maj 2013). Poprzez dokumentację placówki tworzą potężną spuściznę pracy możliwej do zobaczenia. Dokumentacja pracy dzieci jest jednocześnie dokumentacją nauczycielskich wizji, pomysłów, wiedzy. Wydobywa i pozwala zinterpretować sposób myślenia osoby dokumentującej. Zdradza subiektywizm dokumentatora, a jednocześnie otwiera pole do

interpretacji dla innych osób. Dzięki temu jest interesująca i gromadzi wielu odbiorców (Rinaldi 2006b).

> Jeśli nauczanie oznacza *ułatwianie* uczenia się, organizowanie dziecku sytuacji i kontekstów uczenia się, to sytuacje te i konteksty mogą być tworzone tylko wtedy, gdy sposoby uczenie się dzieci są zwizualizowane. Dokumentacja dostarcza większej pewności, że jesteśmy blisko dzieci nie tylko fizycznie, ale że jesteśmy blisko ich procesu uczenia się; i w ten sposób uczymy się nauczać. Te ślady, wspomnienia, dokumenty są wykorzystywane jako materialny dowód, ale ponieważ próbujemy je interpretować, odpowiedzieć na pytanie „dlaczego" i szukać tego, „co robić", są one także przedmiotem indywidualnej i grupowej refleksji, rozwoju zawodowego czy samodoskonalenia się nauczycieli (Rinaldi 2006a: 114).

Dokumentacja spełnia więc wiele funkcji i ważna jest zarówno dla dzieci, rodziców, jak i nauczycieli:

- dla dzieci, aby pokazać, że ich wysiłek jest wartościowy, aby mogły odnieść się do swojej pracy, spojrzeć na siebie z zewnątrz, ale także poznać i odnieść się do pracy kolegów,
- dla nauczycieli, którzy dzięki dokumentacji mogą przeanalizować pracę dzieci i lepiej zrozumieć dziecięcy proces uczenia się oraz zaplanować następne etapy procesu dydaktycznego,
- dla rodziców, aby mogli poznać i zrozumieć doświadczenia i prace swoich dzieci.

Poza tym dokumentacja jest źródłem wiedzy dla społeczności lokalnej o działaniach podejmowanych w placówkach edukacyjnych; tworzy historię instytucji, historię procesu edukacji (Wurm 2005).

Godzina 15:00
Dzieci budzą się ze snu. To wyjątkowy moment. Nikt się nie spieszy, nie pogania. Na koniec dnia dzieci otrzymują podwieczorek.

Przedszkola Reggio Emilia są miejscem życia, a nie fabryką, w związku z tym wymagają czasu życia, a nie czasu produkcji. Nie produkt, a proces jest istotą dziecięcego działania. Czas jest niezbędny przy odkrywaniu, budowaniu relacji, przy czym każde dziecko odkrywa, nawiązuje relacje i komunikuje się w swoim własnym tempie, który każdy nauczyciel w przedszkolu Reggio respektuje i uwzględnia w codziennej pracy. Jak zaznacza C. Rinaldi: „Nie chodzi o rywalizację między szybkością a powolnością, ale o posiadanie odwagi do ponownego odkrywania czasu ludzkiego" (Rinaldi 2006b: 207).

Godzina 15:30–16:00
Dzieci odbierane są z przedszkola przez rodziców. To czas nie tylko na porozmawianie z nauczycielem o minionym dniu, ale również na spędzenia wspólnych chwil w przedszkolnym ogrodzie.

R o d z i n a jest jedną z podstawowych wartości we włoskiej kulturze. Poczucie przynależności i budowanie więzi rodzinnych jest niezwykle silne, nic więc dziwnego, że re-

lacja szkoła-rodzice jest istotnym elementem praktyki edukacyjnej w placówkach Reggio i określana jest ona terminem p a r t y c y p a c j i (*partezipazione)*. Oznacza to, że zarówno dzieci, nauczyciele, jak i rodzice są zaangażowani w aktywność przedszkola i uczestniczą w jego życiu na równych prawach. Zamiast podkreślania różnic, w placówkach Reggio propagowany jest dialog międzykulturowy, wymiana idei i pomysłów. Szkoła oparta na uczestnictwie, współdziałaniu to miejsce, w którym każdy ma prawo mówić i być wysłuchanym. C. Rinaldi rozumie partycypację jako strategię edukacyjną, która charakteryzuje istotę działania placówek Reggio (Rinaldi 2008). Współpraca polega nie tyle na samym uczestnictwie rodziców w życiu placówki, ale na byciu jego częścią, nieodzownym elementem funkcjonowania przedszkola. Rodzic postrzegany jest jako kompetentny uczestnik procesu edukacji. Zaangażowanie i udział rodziców jest wartością, która identyfikuje proces edukacyjny. Doświadczają jej również same dzieci.

> Mamusie i tatusiowie też przychodzą do przedszkola, mają spotkania z wszystkimi pozostałymi tatusiami i mamusiami, siedzą na krzesłach i mówią same ważne rzeczy (…) rozmawiają o nas (…) przychodzą, żeby się dowiedzieć, co robią ich dzieci.
>
> Mamy też ze sobą rozmawiają, może rozmawiają o swoich dzieciach. Przychodzą zobaczyć, jakie fajne rzeczy tworzymy (…) nasze arcydzieła!
>
> Nauczyciele wyjaśniają rodzicom różne sprawy, a rodzicie wyjaśniają różne sprawy nauczycielom… w taki sposób robi się spotkanie (The Charter… 2005).

Kontakty z rodzicami mogą przybierać najróżniejsze formy. Należą do nich:

- czerwcowe spotkania dla rodziców, których dzieci od nowego roku szkolnego uczęszczać będą do przedszkola; są one okazją do poznania nauczycieli oraz całego zespołu;
- rozmowy z rodzicami na kilka dni przed przyjściem dziecka po raz pierwszy do przedszkola, poświęcone ustaleniu zasad funkcjonowania dziecka w pierwszych dniach pobytu w przedszkolu;
- w pierwszych dniach rodzice uczestniczą w zajęciach razem z dzieckiem, zasady obecności rodziców ustalane są indywidualnie z każdą rodziną;
- spotkania z rodzicami, mające na celu gromadzenie pomysłów do pracy w ciągu roku czy przedstawienie stosowanych w placówkach metod; spotkania tematyczne, w których uczestniczą nauczyciele i rodzice zainteresowani dyskusją na konkretne tematy np. rola taty w życiu przedszkolaka; spotkanie może być zainicjowane przez każdego nauczyciela, członka zespołu czy rodzica;
- otwarte spotkania z ekspertami, które mają formę wykładów czy dyskusji, mogą obejmować rodziców dzieci z różnych przedszkoli;
- spotkania inicjowane i prowadzone przez rodziców, rodzice pełniący rolę gospodarza inicjują i proponują temat spotkania; takie spotkania są forum wymiany poglądów, doświadczeń pomiędzy rodzicami; nauczyciel jest zaproszony i uczestniczy w spotkaniu;

- *working session* – wieczorne spotkania, podczas których pracownicy, rodzice, jak również inni członkowie rodziny, np. dziadkowie, wujkowie pracują nad realizowanym projektem;
- warsztaty, podczas których rodzice zdobywają umiejętności z zakresu np. malowania, wykorzystania papieru, tworzenia kukiełek; odmianą tego rodzaju spotkań są tzw. wieczory w kuchni, podczas których rodzice gotują wraz z dziećmi potrawy z przedszkolnego menu; niezwykle przyjemnym i integrującym elementem jest wspólny posiłek;
- organizacja imprez okolicznościowych, w których uczestniczą nie tylko najbliżsi dzieci, ale również członkowie środowiska lokalnego;
- pikniki, wycieczki (Rinaldi 2006b).

Przedstawiony powyżej typowy dzień w przedszkolu Reggio Emilia pozwala dostrzec zróżnicowane formy aktywności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: dzieci, nauczycieli oraz rodziców i opiekunów. Charakter podejmowanych działań dowodzi tego, iż są one świadomie i konsekwentnie tworzone i realizowane dla wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci, dla rozwijania ich potencjału.

Zakończenie

Mamy nadzieję, że przedstawione w tekście założenia teoretyczne oraz przykładowy dzień w przedszkolu w Reggio Emilia pozwolą dostrzec w tych placówkach sprzyjające dla rozwoju dziecięcego potencjału warunki uczenia się. Dotyczą one nauczyciela budującego rusztowanie dla uczenia się poprzez negocjowanie z innymi uczestnikami procesu a także całej przestrzeni edukacyjnej. Są one efektem inspiracji czerpanych przez pedagogów nie tylko z pedagogiki i psychologii, ale także z filozofii, architektury, literatury czy komunikacji wizualnej. Wynikają z ciekawości nauczycieli oraz ich gotowości do przekraczania granic, otwartości na nowe perspektywy. Czerpanie inspiracji oznacza tu również krytycyzm i dociekliwość, dzięki którym poznawane teorie nie są reprodukowane, a interpretowane i stają się zaczynem dla tworzenia własnej wizji środowiska edukacyjnego.

Literatura

Bonar J. (2011) *Kreatywny czyli inny. Twórczy uczeń w polskiej szkole*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe WSP.

Bruner J. (2012), Preface: Reggio: *A City of Courtesy, Curiosity, and Imagintaion*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Praeger.

Cadwell L. (2003), *Bringing Learning to Life*. New York, Teachers College Press.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wyd. Nauk. DSW.

Edwards C. (2102), *Teacher and Learner, Partner and Guide.* W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Praeger.

Everyday Utopias. A day an infant-toddler centre. A day in a preschool (2013), [DVD].

Filipini T., Vecchi V. (red.) (2006), *The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Forman G. (2005), *The Project Approach in Reggio Emilia*. W: C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York, Teachers College Press.

Forman G., Gandini L. (1994), *The amusement park for birds* [kaseta VIDEO]. Performanetics, 19 The Hollow, Amherst, MA01002.

Gandini L. (2012a), *Connecting through Caring and Learning Spaces*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Praeger.

Gandini L. (2012b), *History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Praeger.

Gardner H. (2008), *Introductions*. W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Gardner H. (2012), *Foreword.* W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation.* Santa Barbara, Praeger.

Hinckle P. (1991). *A school must rest on the idea that all children are different (early childhood education in Reggio Emilia, Italy) (The Best Schools in the World).* "Newsweek" v 118, nr 23.

Maj A. (2013), *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech.* W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Maj A. (2014), *Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Malaguzzi L., *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Child Care Information Exchange No 96/1994.

Rinaldi C. (1998), *Projected Curriculum and Documentation*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Norwich, CT, Ablex Publishing.

Rinaldi C. (2006a), *1980–1996: The evolution of the choice*. W: T. Filipini, V. Vecchi (red.), *The Hundred Languages of Children.* Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Rinaldi C. (2006b), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning.* London, Routledge.

Rinaldi C. (2008), *Infant-toddler Centere and Preschools as Places of Culture.* W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Strozzi P. (2008), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia, Reggio Children srl.

The Charter of The City and Childhood Councils by the Study Group on "Identities and Functions of The City and Childhood Councils" (2005), Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Una giornata a scuola. Scuola Comunale dell'Infanza BRUNO MUNARI. Reggio Emilia. [Prezentacja multimedialna].

Vecchi V. (2008), *The Couriosity to Understand.* W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia, Reggio Children srl.

Wurm J.P. (2005), *Working in the Reggio Way. A Beginner's Guide for American Teachers*. St. Paul, MN, Redleaf Press.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Urszula Markowska-Manista
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Poland
umarkowska@aps.edu.pl

Unwanted, rejected, unaccepted: around the problem of "invisible" Romani and Dom children in Georgia

Summary

The text outlines fragments of Georgian Romani and Dom children's reality through the prism of their everyday life and educational practices. Romani (or Roma) and Dom children are usually perceived by the majority of society as well as by national and ethnic minorities as an identical, uniform group. Their images are burdened with stereotypes and they themselves – as begging participants in public space – have become inconvenient for the majority of the society, hence excluded and marginalized. With regard to social representations, Roma and Dom children can be included in the category of "street children", children "out of place", "invisible" children, and children remaining "at the crossroads" of tradition and postmodernity. A portrayal of the situation of Roma and Dom minorities in Georgia reveals the reality of children in big city environments as well as the dimensions of their social exclusion and poverty. The text was written within field research: "The forgotten minorities in Georgia" conducted by the author in 2013 and 2014 in Georgia, South Caucasus.

Keywords: minorities, children in the street, working children, exclusion, education, invisible children

Introduction

International literature has established a formulaic image of Romani people as nomads, travellers, romantic musicians with oral tradition who express their culture and history primarily through tales, music, poetry, and dance (Bunescu 2014; Kiuchuko, Hancock 2005; Matras 2015). It is also how Romani people are presented by the media. However, in the everyday testimonies of the inhabitants of Georgian cities and their perception, one will not find any reference to the romanticism and cultural heritage of Romani people. The following is said and heard: "Romani children beg in the streets", "Romani people don't go to school. They themselves are to blame", "They live like in the jungle and grow up in such conditions", "Dom children…who are they?"[1]. This simplified, stereotypical perception of underprivileged minorities: Romani and Dom people in Georgia, predisposes one to make an attempt at examining their uncomfortable everyday life and outlining the history of its participants. The terms: inconvenient, rejected, unwanted, unaccepted refer

[1] Fragments of interviews with my adult respondents: Georgian men and women, people with higher education, students and graduates of state universities in Tbilisi, Georgia 2013–2014.

to a physically and psychologically palpable discomfort, i.e. the conditions of extreme poverty in which the begging Roma and Dom children live, to the spheres and forms of their exclusion, social marginalization, exploitation, and discriminatory practices which they experience. In a wider sense it relates to the attitude of the social majority and its conviction that it carries a burden of the impossibility of eradicating the problematic groups – the "nameless mass" of begging children, from everyday life and from the social space, which is so vital for tourism. This also pertains to a type of street children's childhood which does not conform to with the existing categories of public order and the approved model of family life in the majority society. What is mentally and functionally inconvenient is the everyday reality, perceived by the majority through the prism of the stereotype of a "dirty" child who begs in front of the colourful shop windows, disturbing the spaces of urban prosperity.

In the present text[2] I present the dimensions of this socially cumbersome everyday life of a group of Romani and Dom children[3] who, with regard to their social representations, can be included in the category of "street children", "children out of place" and children "at the crossroads" of tradition and postmodernity. These are children who are – in a number of different ways – structurally and systemically disadvantaged, without the right to speak, and in some cases, with curtailed access to public goods and education. They are seen in society, but not heard, as they are excluded from all decisive spheres of life. By presenting the children's struggle with the reality which surrounds them, in the particular conditions of the environments' indifference to children's poverty. Its background is the existing actuality – the colourful city streets of: Tbilisi, Rustavi, Kutaisi, Batumi. Against this background I sketch three worlds which meet in the summer. These are: the world of street children and children remaining in the street temporarily, partly composed of Romani and Dom children, the world of the inhabitants of the aforementioned cities: Georgians, and the world of tourists arriving in Georgia. Many spaces including one which is common: the noisy and crowded streets of tourist cities which confront the scraps of the

[2] The text was written within the international research project "The forgotten minorities in Georgia" completed by the author in 2013 and 2014 in Georgia, co-financed from the grant for own research – *grant for activities consisting in conducting academic research or development work and tasks related to it, serving the development of young scientists and doctorate students,* The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Warsaw 2013–2014. The studies were conducted based on interviews (I cite their fragments in the present text), participatory observation, field notes taken in an ethnographic journal, scientific literature analysis and an analysis of data obtained from employees of non-governmental organizations and government institutions which produce programmes and projects for Romani people and street children in Georgia. Part of the obtained data and materials is also available in an electronic version in the form of reports and publications prepared for interinstitutional bodies or institutions supporting minorities, hence the citations from the sources which can be found on the Internet. The key problem lies in the scarcity of academic publications connected directly with Roma and Dom children's situation in Georgia.

[3] As stressed in the title, in the text I refer to the situation of the poorest Roma children, and my analyses do not comprise the situation of those Romani people whose social status is higher and who – with regard to their position and education – become important representatives of the younger generation of Roma people in Georgia.

world of poverty and the world of prosperity. They reveal only a fragment of the everyday reality of children who, begging, immersed in the actual and perceived poverty, unfair verbal and media representations, branded with the stigma of "the inferior", "maladjusted", "intrusive", "importunate"[4] and convinced of the permanency of their status, are not in a position to liberate themselves from it. Consequently, they follow the common patterns of socially unprivileged groups and are inscribed in the psychological theory of a "scapegoat". They complete the space of new, European shop windows and post-communist buildings – often neglected, dingy, dilapidated, and they become their component – "a tiring, discouraging and disturbing face" of the tourist side of historic places. Being exactly in these places exposes the urban geometry of power and the question of social divisions (Mendel 2013).

The situations in which the children find themselves ought to be considered with reference to social, cultural and political as well as historical transformations. The history of the Roma and Dom people makes it possible to understand the problems which place these two minorities on the borderland of the social life of the majority, in the context of a habitus which perpetuates class, ethnic and social differences.

The history of Romani and Dom people in Georgia

Georgia is the most diversified country in the South Caucasus region (more: Elbaqidze 2009; Golubiewski, Kulas, Czyżewski 2011). This diversity is reflected in the number of ethnic groups, including Romani people. The Roma have lived in the territory of Georgia and cultivated there their traditions for centuries. However, paradoxically, Georgia "turns out to be one of the few countries in Europe which do not actually host their "own" Roma and in which live (or lived) representatives of Roma groups, the majority of whom live in other countries" (Marushiakova, Popov 2014: 4).

The territory of western Georgia, Kutaisi, and Batumi as well as the vicinity of these towns is inhabited by Crimean Roma (*Krimurya*), while eastern Georgia is home to *Vlaxi*. "The contact area between the two main groups now is the capital Tbilisi, where (mainly in the Samgori district) [UMM: they] live in rented homes as well as Krimurya from Kutaisi and Vlaxi from Leninovka" (Marushiakova, Popov 2014: 4). Due to the unstable political situation in the region, the redrawing of Georgian-Russian borders, the constant internal migration, and the flow of population from neighbouring countries, there are no reliable data on the number of Romani people in Georgia. However, this figure can be estimated at a maximum of 2000 people (cited in: E. Marushiakova, V. Popov 2014: 4).

Initially, the Roma (Gypsies) were called "Bosha" (ბოშა) in the Georgian language[5]. In Georgia the Bosha, self-defined as *Lomavtic*, "live mainly in the cities of Akhalkalaki

[4] The epithets come from the interviews with my respondents – adult Georgians citizens, and refer to the discussion around the question: "Who are Romani people in Georgia"?

[5] They are self-defined as *Lomatwvik*. They live mainly in the territories inhabited by ethnic Armenians, not only in present-day Armenia, but also in neighbouring Georgia and north-east Turkey, where they are

and Akhaltskha, as well as in the cities of Tsalka, Shulaveri and Marneuli, in some villages in the Ninotsminda municipality, and individual families have been resettled in the cities of Tbilisi, Kutaisi and Gori" (Marushiakova, Popov 2014; see also Marutyan 2011).

Historians assume that in the migration process of the Proto-Romani people from the Indian Subcontinent to Europe, Roma tribes settled on the territories situated along the migration route. The routes are supposed to have crossed the Caucasus. The first references to the Roma in Georgia come from the 11th century from the reign of King David IV the Builder. In that period they were defined as "Atzinknebi"[6] (აწინკნები). At the time of the Ottoman Empire a considerable number of Lom people assimilated with larger ethnic groups, particularly the Caucasian Turks[7]. During World War I and as a result of acts of genocide[8] in the territory of the Ottoman Empire, Lom people from eastern Turkey and other survivors of mass killings and massacres emigrated to the territory of the Russian Empire, principally to Transcaucasia, where they joined the local Lom communities.

The following subgroup distinguished by researchers is the community of Georgian Roma, whose ancestors probably settled in the territory of Georgia after the Great Famine in the 1930s and during World War II. They arrived in Georgia from the region of Kuban in Ukraine, from Bessarabia and Bukovina. A large number of "colourful vagabonds" – as they were called by the Georgian population – settled in Dedoplistskaro დედოფლისწყარო (during the Soviet Union – *Tsiteli Tskaro*), in the regions of Kakheti, the town of Kobuleti and city of Tbilisi (particularly in the district of Kukia).[9] Migration of the Roma to the territory of the present Georgia began at the beginning of the 19th century. The process intensified in the period of the Soviet Union, particularly between 1930 and 1970s. The majority of the arriving Romani people came from Russia and Ukraine[10]. In the era of the USSR, Georgia was inhabited by representatives of the Russian Roma, Serbian Roma (Servi), the Kishinyovtsi, and temporarily the Kelderari. However, after the

---

also known as *Posha*. The etymology of this ethnonym is not fully known. The same term can also be found in the languages of the neighbouring countries: Armenian (Բոշա) and Turkish (Poşa). Everywhere in the Caucasus the term "Bosha" was used with reference to Lom people (More about the Lom people further in the text). In the publications from the 19th and 20th century they were also referred to as Armenian or Caucasian Gypsies.

[6] "Atzinknebi", singular form: "Atzinkani", a term adopted by the Georgian language from Greek: "Athinganoi" (Ἀθίγγανοι), literary meaning: "untouchables", used with reference to exotic newcomers, religious sects, magicians, and wanderers. More: A. Bartosz (2004), *Nie bój się Cygana*, „Pogranicze", Sejny, p. 85.

[7] Caucasian Turks; Caucasian Tatars – Azeris from Kars and Armenia.

[8] The genocide of Armenians, Assyrians, mass murders perpetrated on Kurds following the religion of Yezidism, and Pontic Greeks in the times of the Ottoman Empire took place between 1915 and 1918/1919.

[9] The group uses two languages, depending on the region from which migration occurred. The Romani people from Kuban and Ukraine speak a Russian dialect of the Romani language while the Roma who emigrated from Bukovina and Bessarabia use the Vlax dialect. More: Y. Matras, Romani a linguistic introduction, Cambridge University Press, 2002, pp. 219–220. The majority of Roma population speak Russian, know a few Romani dialects and in the case of younger members of the community – also the Georgian language.

[10] http://www.ecmicaucasus.org/upload/publications/brief_21_eng.pdf, p. 4

collapse of the Soviet Union these groups migrated to the territory of the Russian Federation and Ukraine.

The last ethnic Roma subgroup distinguished in academic literature and living in Georgia is the Dom people[11]. Dom people (also called Domari people), referred to as eastern, oriental, or Asian Roma constitute the largest nomad group whose members live, among others, in Asia, the Middle East, the Caucasus.[12]

Romani people are also defined as a subgroup of the great "Gypsy nation" comprising four ethnic groups, which are distinguished by ethnocultural and ethnosocial features: the Roma people (*Kale, Manush, Sinti, Cono, Romanichal, Kurbet, Mantides, Boyash, Kalderash, etc*.); Domari people (*Garachi, Nawar, Koli, Lori, etc.*); Lom/Lomavi people (or *Bosha, Posha*) and Lyuli people (living in Kazakhstan and Uzbekistan, not in Georgia).

From the research on the contemporary Georgian Romani and Dom people

At present, for political reasons the term "Romani/Roma people" is gradually losing its original meaning which referred to a heterogeneous group that inhabited areas of Europe and Asia, interconnected through common traditions, speaking the Romani language. The term Romani is now used as a replacement for a common ethnonym "Gypsies"[13], recognized in the world of political correctness as an example of discriminatory language. This "(…) traditional label of a discriminated group is intentionally replaced with a different one in the hope that the new name will reduce negative associations connected with the original term" (Weigl, Formanowicz, Winiarski 2011: 116). In everyday communication, Georgians – as was noticeable in conversations – use the terms: Bosha (ბოშა) and Cignebi (ციგნები).

Scientific literature on the Roma people in Georgia is scarce. It refers mainly to historical and political questions. The majority of information pertaining to the Romani people's

[11] The etymology of this ethnonym comes from Sanskrit in which D^{h}oma (डोम) signifies *a person from a lower caste*, or D^{h}am – *sound maker*. The pronunciation can also originate from the word Dom which signifies a *temple, dome, house, cult*. There is a theory according to which Roma people were ritual dancers in Vedic and Hindu places of worship. The ethnonyms: Dom, Roma and Lom, which have the same meaning as *a man, a person*, probably have the same root Dom. However, as a result of migration, penetration of cultures, and the adoption of other languages and owing to the external influence on native languages of these ethnic groups, phonetic changes took place as well as transformation into the form Roma, and then Lom (or perhaps not later, but gradually, during the long-term residence in the Caucasus the "D" was changed into "L").

[12] For example: in India (*Yayavar* – यायावार), Afghnistan (*Zargari* – زرگر), Pakistan, Iran (*Koli* – کولی), regions inhabited by Kurds (*Mirtiv/Mitrib; Qereç* – چەرەق*; Dûmekan* – دۆمەکان*; Poşe*), in Iraq, Syria (*Kawliya* – كاولية, *Nawari* – نوري), in the village of *Ghajar* – غجر on the border of Lebanon and the Golan Heights, in Israel (Tzo'^{h}ani – צוענים), Cyprus (*Yleftos, Aigiptos, Kurbet, Mantides*), Turkey (*Kıpti*, *Xoraxane, Cono*, *Gipleri*), Azerbaijan (*Garachi – Qaraçi*) and Georgia (Bosha refers to all Roma subgroups. The fragment was prepared in cooperation with Mr Teimuraz Shamoian from an NGO 'Phrani' located in Tbilisi. Georgia, August 2014.

[13] The history of the ethnonym "Gypsies" comes from Egyptian language. Europeans believed that Roma people came from Egypt with regard to their dark complexion and unusual (for Europe) lifestyle.

situation in Georgia, including that of Romani children, is prepared and distributed by non-governmental organizations and institutions which carry out projects for the Roma. In the social discourse one can encounter stories about the Romani people and their social situation created on the basis of oral communication. Important questions arise at this point: Who, then, are the Georgian Roma today? What is their origin and how did they arrive here? When I spoke to the Roma and Dom people in Georgia they said: *I am from…, I come from…, I arrived from…* Thus, there are local Roma people, there are the Roma from the period of migration due to the Great Famine from Kharkiv, there are seasonal migrants – Dom people from the territory of Azerbaijan. As employees of non-governmental organizations working with the Roma indicate in interviews, in the country's capital – Tbilisi – there are mainly Moldavian Roma, and some partly Romanian Roma. Some of them are Georgian citizens, others do not have any citizenship and these are the Romani people who arrived in Georgia approximately 50, 60 years ago. In recent years the number of migrants has risen, increased by children who are probably Roma, Dom, or Kurds from Azerbaijan. Aid groups, such as *World Vision* and a local organization *Child and Environment,* trace the influx to the restrictive policy of the authorities in Azerbaijan towards persons who engage in begging.[14]

Presently Roma communities are scattered in the territory of Georgia. Because of the fact that some of the Georgian Roma still do not have identity documents, the data available on their population ought to be interpreted with caution. The Public Defender, who has recently ordered studies on the situation of this minority, estimates that the total population of Romani people living in Georgia is 1500 (Peinhopf 2014). Data in the reports of non-governmental organizations indicate that the group consists of approximately 1000 people and is one of the smallest, poorest, and least studied minority groups in the country (Sordia 2009). According to other sources there are between 1000 and 1770 Roma people in Georgia (Szakonyi 2008: 4; Sordia 2009). Georgians associate the Roma primarily with street beggars and know very little about their living conditions and cultural practices. "(…) in fact, many Georgians don't know who the Roma and Azeri people are and sometimes don't distinguish between them. Perhaps they also think that it is one and the same group of beggars. Some call them Tatars, not Azeri, as they judge them through the prism of skin complexion."[15] What comes as a surprise is the information that the majority of Romani people are orthodox Christians, followers of the same religion as is practiced by over 80 per cent of Georgians (Chitanava 2013: 1).

As far as Dom people are concerned, in Azerbaijan they are referred to as *Qaraçiler* or *Qaraçı, Garachi*. They are self-defined as Dom people. They have lived in the territory of the present Azerbaijan for centuries, however, historical data concerning them are scarce and fragmentary[16]. Equally little is known about their present situation. After the collapse

[14] Cited in: O. Krikorian, *Out in the street*: http://www.eurasianet.org/node/66658.

[15] A fragment of an interview with a Georgian female, 30, former street worker, Tbilisi 2014.

[16] They were described by Jean-Marie Chopin, *New Articles on the Ancient History of the Caucasus and Its Inhabitants*, St Petersburg, 1896.

of the Soviet Union Azeri Dom people attempted to settle in Georgia, mainly in Batumi, Kutaisi, Tbilisi. Owing to lack of acceptance from the local communities some of them live permanently or seasonally in the outskirts of large tourist cities and smaller towns. The Dom who live in Georgia claim to be Azeri Kurds and the majority of them are Azeri citizens. "The aforementioned Azeri Kurds are identified as Roma people, but they do not belong to this group. They can have a mixed origin, they identify themselves as Kurds from Azerbaijan as they are Azeri citizens. Azerbaijan introduced a ban on begging in the streets, this is why these people come here for three months, as this is a period of stay for which visas are not required. They return after three months – a period of time they can spend here legally. They live in temporary shacks. These are not proper living conditions, especially for children, but they come here to follow this kind of "business". They do not want to integrate, make any documents, they are not interested in access to any services, unless they need medical care, in life and health threatening emergencies."[17]

A study from 2008 conducted by the organization *Save the Children* estimated that up to 1500 children lived in the streets of the four largest Georgian cities: Tbilisi, Batumi, Kutaisi, Rustavi. Similar estimates were provided by UNICEF which determined that approximately 1500 children lived or worked in the streets of the largest cities. The international humanitarian organization World Vision estimated the number of street children at 2500 (Rimple, Mielnikiewicz 2014). It is difficult to obtain exact data owing to the fact that many of the children do not have birth certificates or passports. However, the data disprove the myth that all the children begging in Georgian streets are Romani children. The majority of them do not have a Romani origin. NGO reports from 2009 indicated that nearly 77 thousand children lived in Georgia below the poverty line[18], while poverty affected nearly a quarter of the population[19]. As a result of political and social transformations, having been removed from post-Soviet institutions, has obviously contributed to the problem [of street children], and especially ill-prepared reintegration. (…) We have some anecdotal examples of cases when the same children taken out of institutions were later seen begging in the streets (…) As a result, the issue of street children has been totally neglected over the past few years" (Krikorian 2013). Georgia is still struggling with a visible group of children living in the street (Krikorian 2013). These children are an increasingly noticeable element of the background of the capital's centre as well as other urban centres, such as Kutaisi, Rustavi, and Batumi. The begging Georgian, Romani, Azeri children, and the begging adults[20] are becoming a symbol

[17] A fragment of an interview with an employee of an international organization *World Vision,* Tbilisi, August 2014.

[18] A statement of Roeland Monasch, UNICEF representative in Georgia, in: *Overall poverty decreased but child poverty reduction remains a challenge*: http://www.unicef.org/ceecis/media_20297.html

[19] Report: HOW DO GEORGIAN CHILDREN AND THEIR FAMILIES COPE WITH THE IMPACT OF THE FINANCIAL CRISIS?, UNICEF, University of York, 2010, http://www.childimpact.unicef-irc.org/documents/view/id/34/lang/en, p. 3.

[20] As can be seen from interviews which I conducted, adults and elderly people (Georgians) – women and men, ask for donations in the street, in the underground owing to lack of income or unimaginably low pensions, out of the need to buy medicines, food, heating fuel, to pay bills, owing to lack of employment

of the poverty and unemployment which affect the present-day Georgia. "Many children are beggars, part of them are locals, some of them come to beg from Azerbaijan – "to work"; some are Azeri, and some Georgian citizens. In the district where I live I can see boys and girls who have to beg, obviously, they don't have any education (…). I talked to one girl, perhaps 5 or 4 years old, she spoke fluent Azeri, Georgian, Russian and knew a few words in English – only for the purpose of working in the street. I asked her if she would like to go to school, she said no. I had an impression that the girl simply did not have an idea what school was. She probably would have reacted in the same way if I had asked her if she was planning to study in the Sorbonne."[21] The cited statement reflects an entire spectrum of problems which the children working and remaining in the street face.

Social impoverishment is an additional factor which contributes to the children's begging. Poverty in the family involves problems with the children's nourishment, and with providing them with school accessories, medicine, clothes, and other items necessary for their proper psychophysical development. Low social status and the stigma of being a pauper deprive children of the possibility of being accepted by the school student community. Another problem is the fact that parents who do not have their own experience of school, "don't understand why children would attend one, especially girls. They don't have any education about sexual life, but start giving birth at the age of 13 to 14, and this is useful for begging. If you see a girl holding a small baby in her arms, you'll be more willing to give her money. Unfortunately, this mechanism works really well for the emotions of Georgians. Some people don't understand that when you give money to beggars you harm them, as you leave them in the same situation. In a closed circle."[22] Thus, the practice of sending children to work, to financially support their families, is not surprising. One of the respondents observed that the begging children's parents do the same: they beg. They do not know a different life. "This generation of begging people is trapped. Those who don't beg have to suffer in slums as there aren't jobs even for educated Georgians so obviously, there aren't jobs for uneducated foreigners who come here."[23]

This way some of the children remain or finally arrive in the streets, where they experience abuse by adults. Another respondent indicates that "it is a difficult problem in our country, so many children are suffering. These children not only beg, but spend their whole life in the street. They are treated like savages because they pick on passers-by, they are intrusive. They certainly have some positive qualities, they are healthy like other people, but what they experience is psychologically horrifying and very difficult to

---

resulting from disability or one's or family members' illness. There are also young people begging in the street who, for a number of reasons, do not undertake employment, do not search for other possibilities of earning money than asking for donations.

[21] A fragment of an interview (female, 24, Georgian, tourist guide, lives in Tbilisi in the district of "Africa" where many of the begging children from the capital sleep, Tbilisi, Georgia, June 2014).

[22] A fragment of an interview (female, 28, Georgian, teacher, previously an employee of an NGO supporting street children), Tbilisi, Georgia, June 2014.

[23] A fragment of an interview (female, 23, Georgian, student, lives in the centre of the capital city), Tbilisi, Georgia, November 2013.

accept."[24] At times, children working in the street experience psychological pressure and physical abuse. However, these situations are difficult to diagnose in environments which exclude and attempt to eliminate (chase away) the begging children and youth from the busy and tourist public space of urban centres. Part of Romani and Dom children have become a component of Georgian "street children" and simultaneously – slaves of post-transformation times. According to Elena Marushiakova and Vesselin Popov, the fate of these two groups: Dom and Romani people in Georgia echoes the post-Soviet reality in this region and balances its way between two extreme processes: the first of the extremes is connected with economic migration and labour mobility, the latter is a process leading to isolation and a gradual decline towards social peripheries and marginalization (cited in: Marushiakova, Popov 2014: 8).

Inconvenient participants in public space

"Romani people, called Gypsies in Georgia, are one of the largest and at the same time the most problematic ethnic groups. Much has been written about their lack of integration into society (…). It must be assumed that they do not integrate with the local community. (…) We encounter different Roma people in the streets of larger cities, i.e. Tbilisi, Kutaisi and Batumi. (…) By restaurant, shop doors, etc., children who have barely learned to walk can run after you for half of the city calling «Mister, please, moni, moni!»".[25]

Romani people are one of the groups which are the most socially exposed to marginalization in Georgia (more: Nanuashvili 2003; Sordia 2009; Szakonyi 2008). According to Georgian law all Roma people living in the territory of Georgia have a right to Georgian citizenship and to documents which confirm their citizenship and identity.

However, praxis seems to deviate from legal regulations and entails a number of challenges of a bureaucratic nature and – as is highlighted by the media – lack of interest on the part of some Roma in becoming involved in social life and the need to have the necessary documents confirming identity. Stereotypes of the majority of Georgians concerning the Roma as a group can be another factor which largely inhibits the social integration of the minority and the majority. The social competences and the knowledge of the Georgian language of a part of the Roma people are not sufficient to fill in the necessary documents in offices and deal with formalities necessary to receive an identity document, passport, or other certificates and documents.[26] This situation complicates their participation in society and precludes equal treatment, including access to welfare benefits (they do not know where to

[24] A fragment of an interview (female, 23, Georgian, student, lives in the centre of the capital city), Tbilisi, Georgia, November 2013.

[25] O Romach i naszym sąsiedzie Kolii słów kilka, 2012: http://lifein20kg.com/o-romach-i-naszym-sasiedzie-kolii-slow-kilka/.

[26] To avoid harmful simplifications I would like to indicate that the knowledge of Russian or Georgian depends on the place of residence. Some of the Roma people speak Russian fluently. The level of command of the Georgian language among those Roma who attended school is high, though not as high as in the case of Russian language.

go to ask for such aid); it also limits their access to medical and educational services (school does not accept students without documents). There are multiple causes of their complicated socio-economic situation: "some of them simply do not know where to go and what documents to submit, some of them do not have sufficient amounts of money to have a passport made, while others do not have time to leave their children at home" (Ninuradze 2012).

After the turbulent political transformations in the 1990s and reforms from the beginning of the new century, in particular the Rose Revolution[27], the situation of Romani people changed dramatically. Men lost regular jobs and a chance of petty trade based on the rule of "speculation". In the free market economy the Roma as a minority and stigmatized group were removed from their economic niche by the rest of the Georgian society. Moreover, their traditional professions, such as mobile blacksmithing, petty trade, or palmistry do not conform to the reality of the modern world. Traditional Roma activities do not meet the needs and reality of consumer culture.

In these conditions, combined with the acute economic crisis, the growing unemployment in the Georgian society and the deteriorating socio-living conditions, some of the Roma people are searching for alternative sources of income in temporary or permanent emigration, trade, and the practice of begging in the street. However, it must be stressed that begging does not concern only the Roma or the aforementioned Dom people (Kurds from Azerbaijan – mainly children and women with new-borns in their arms, accompanied by elder children scattered nearby). It also refers to a wider group of Georgian children, adults and elderly people whose economic situation in present day Georgia has forced them to stand in the street and extend their hands in a gesture of asking. Still, begging in the street seems to be far more difficult for the Roma and Dom people as they are distinct, both in how they are perceived and in visual aspects, from the majority of poor Georgians. Additionally, with regard to the strong stereotype and social isolation, some Georgians feel dislike, some fear the otherness, or "being robbed" or build distance and an invisible but palpable wall of contempt. Certain types of behaviour of adults and other children violate the bodily integrity of begging children: "If they behave too noisily, or something of this kind, Georgians shout at them, threaten them. Once I saw a man who – perhaps didn't beat, but gripped a girl forcefully because she was speaking to another girl and this Georgian girl shouted at her. He was an adult Georgian who, as it seemed, wanted to protect the Georgian girl so he pushed the begging girl from the Georgian girl".[28]

Another respondent indicates: "Some passers-by give money, but others are very radical and rude – they can beat, hit children. They don't pay attention to the fact that these are children, as a Georgian woman I feel strongly about such behaviour".[29]

---

[27] The peaceful and bloodless Rose Revolution took place in 2003, it was a ground-breaking moment of state transformations in Georgia.

[28] A fragment of an interview (female, 24, Georgian, tourist guide, lives in Tbilisi in the district of "Africa" where many of the children begging in the capital sleep), Tbilisi, Georgia, June 2014.

[29] A fragment of an interview (female, 28, Georgian, teacher, former employee of an NGO supporting street children), Tbilisi, Georgia, June 2014.

Roma and Dom children do not ask for donations near Georgian churches nor do they use words of prayer in the Georgian language when asking for financial help from the passers-by – the users of public space. They have their own peculiar strategies of behaviour (entering the intimate space of passers-by, appropriating this space, following the tourists, gripping and clinging to passers-by's hands and legs, taking bottles with drinks or food from the tourists' hands, constant verbal and visual contact, strong gesticulation) by which they attempt to elicit money from tourists. "You may meet children under four lying on the ground wrapped in warm sheets, but also while walking some may grab you by your legs and not let go until you give them money. Passers-by sometimes get angry and even kick over their heads, until the older girls start shouting. You can also see Roma people on the bus or metro, singing or reciting a short poem, before they start walking along the aisle to gather coins" (Ninuradze 2012).

Roma and Dom people usually have their own spaces and places where they beg – in the centres and historic parts of the city, near larger crossroads and in bazaars. At times, the space they appropriate is the centre of a pavement, the central point by traffic lights, places near the entrance to monuments, restaurants or the space of the streets where they walk among and with tourists.[30] One of the respondents referred to her observations in which she draws attention to the danger connected with young children begging in the metro, on platforms, in the streets: "It's dangerous because they do what they want, but at the same time they can hurt themselves. Sometimes they kick each other on the underground platform, they show off simply because they feel like it. It's a game for them, but while they play this way they can hurt themselves."[31]

Dom people's begging practices are also linked to a number of tales and media reports about the international "economic mafia of beggars" which takes advantage of Roma and Dom children's labour to gain funds for their own purposes. In social discourse one can hear reports about deliberate "breaking of children's arms and legs" as a strategy used in street begging and their economic exploitation by wealthy groups of adults. One of the respondents indicated that "Azeri Kurds rarely cooperate. Violence towards children is commonplace among them. It is true, that it is commonplace among the Roma as well, but Azeri not only beat them. They use harsher methods, for example: they burn children. However (…) it is hard to reach these communities, they have the so called supervisors who control begging."[32] Another respondent drew attention to the types of punishment which children receive if they do not bring the expected earnings from begging: "we had a case when a child was burned with hot metal because he or she did not bring home any money. The Ministry decided then to remove the child from the family, the child was placed in a care facility in a distant place so that the family would not be able to access him

[30] Based on participatory observation and interviews with Georgians and tourists in 2013 and 2014, in the city and towns of Tbilisi, Kobuleti, Batumi, and Kutaisi.

[31] A fragment of an interview (female, 30, teacher), Tbilisi, Georgia May 2014.

[32] A fragment of an interview with a former street worker in a project supporting street children in Tbilisi, and Georgia, August 2014.

or her. Children are placed in such facilities, for instance, emergency intervention facilities – the police take them there. Sometimes they escape, sometimes they are picked up by their parents who come with Azeri passports, saying that they are not Georgian citizens so the social service does not have the right to keep them there."[33]

Another problem connected with street children, particularly girls, is sexual abuse and girls' prostitution. Girls' prostitution begins approximately at the age of fifteen. However, the subject is a taboo in Georgia and it is extremely difficult to obtain any information on this practice and the scale of this phenomenon.

Asked about their origin, the begging children and youth in Tbilisi streets replied that they came from Azerbaijan and that they were Kurds. Such conclusions can also be drawn from the previously cited research by Elena Marushiakova and Vesselin Popov (2014). They indicate that the local population in Georgia is convinced that Dom groups are Kurds. Moreover, the Dom themselves publically state that they are Kurds and their main language is Kurdish. However, in their own community they identify themselves as Dom people and distance themselves from Kurds and their language, while their self-identity is defined as *Kurdi domlar* (Kurdish Dom people) (Marushiakova, Popov 2014: 6). An employee of an organization supporting street children drew attention to the complicated situation of Azeri Kurds in Georgia: „(…) they don't have any Georgian documents, they only do their "business". They don't even want any documents as then the government would probably undertake some measures towards this population. They aren't integrated and don't show any desire to integrate. (…) This "business" – yes, it's forbidden, but begging in the streets is not. This is changing. The Georgian government thinks that a ban on begging is not a solution to the problem because beggars can find alternative ways, like Azeri Kurds. Involving children in illegal activities is forbidden, but begging in the street is not."[34]

International organizations reports as well as interviews with executors of projects supporting the Roma indicate that Roma and Dom communities in Georgia live in conditions of extreme poverty and suffer from marginalization and social isolation. Their lifestyles are varied, as some of them live in villages, others in cities, and some migrate to urban centres in the summer (tourist season). An employee of one of the non-governmental organizations signaled that "those who live in villages are agriculturalists – of course, not all of them, but this way they have some money to survive. There are also Roma people from Gachiani, defined as the poorest Roma. All that they have is their children. Some families consist of more than a dozen people. Poverty and a large number of children cause that the children are suffering from lack of meals and their subsistence depends on tea and bread."[35]

---

[33] A fragment of an interview with an employee of an international organization *World Vision,* Tbilisi, Georgia, August 2014.

[34] A fragment of an interview with an employee of an international organization *World Vision,* Tbilisi, August 2014.

[35] Georgian female, 22, an employee of an NGO working for integration and civic society, Tbilisi, Georgia 2015.

Among the main problems which Roma and Dom people face, the following have been listed: discrimination and human rights violation, lack of documents asserting citizenship[36] and lack of knowledge about how and where to receive them, lack of access to education, limited access to health care, lack of appropriate protection by the police, social stratification, and isolation from the practices of life of the majority of Georgian society. Other persistent problems are: illiteracy and unemployment (Chitanava 2013: 14).

In interviews with non-governmental organizations and volunteers (street workers) supporting the Roma and street children, the following attributes which refer to the situation of Roma people and function in the majority discourse appeared: "they are poor and they themselves are to blame", "they can't work", "they are lazy", "it's a mafia that exploits children", "they don't want to integrate". These are definitions which aggravate the discursive spaces of exclusion, being underprivileged and are conducive to the further social exclusion of subjects with a weak voice, but first of all, they stigmatize children.

Inconvenient education

„There are a few Roma children in my school. Following their parents' footsteps, they don't integrate with other children. They barely speak Georgian, let alone English. They never have books, notebooks, pens, etc. Teachers treat them like a lost cause. They don't press them to study. The parents never come to school and are not interested in their children's education. Roma children aren't accepted by their peers either. One of my students was beaten by an older boy. She came to the lesson crying, shouting hysterically. She didn't want to say who had done it because she was afraid that he would beat her again (where were the security guards!!??). She didn't want to go back home either, as she was afraid she would get a beating from her mother."[37]

The school education of the youngest is one of the most serious problems faced by the Roma community. The school attendance rate of Roma children in Georgia still remains unsatisfactory. The number of children attending school as well as access to health care are at a low level, partly because of the fact that many Roma people do not have Georgian identity documents. Another reason lies in the fact – as the Roma explain themselves – that they do not have the necessary information about the system of education. The main reason for this state of affairs is the language barrier, low social status, and poverty, which isolate this community from the Georgian majority. Some children cannot read or write, which is a result of the fact that during the school year some of them deal with petty trade

[36] A programme referring to cases of stateless persons and the prevention of statelessness in Georgia has been taking place in the country for several years. One of the beneficiaries of the programme is Roma people. Within the programme NGO employees visit families, and provide them with information and support in obtaining identity documents. However, the communication problem sometimes lies on the side of the Roma who do not want to establish contact as they believe that they are doing well and do not need any changes.

[37] O Romach i naszym sąsiedzie Kolii słów kilka, 2012. http://lifein20kg.com/o-romach-i-naszym-sasiedzie-kolii-slow-kilka/

or begging in the street. This, in turn, is caused by the very difficult social situation of their families who have many children. A number of buildings (including rented buildings) and settlements inhabited by Roma people lack access to running water and electricity (Peinhopf 2014: 27), a fact which is a source of further problems for adults and children and additional duties in their everyday lives.

Also Dom children who beg in the street do not have direct access to education. This means that they have lower chances of becoming active and educated citizens who might contribute to the development of the town they live in, their region, or the country. A low rate of school attendance can be observed among all Roma groups in Georgia. This tendency can be explained in a number of ways, yet the main reasons are: awareness of the impossibility of changing their situation, and the lack of parents' pressure on their children to receive a school education (Szakonyi 2008: 12).

Non-governmental organization employees, mainly street workers, indicate in their reports that the children are motivated to learn and some of them regularly attend lessons. However, a vast majority of the children remain at home, are engaged in trade, or beg in the street. In some cases the parents remain away from home all day, working, and prefer their children to stay at home and attend to domestic duties and look after younger siblings (Sordia 2009: 10).

At times the children express the will to attend school, yet some of them face pressure and reluctance on their parents' part or, in some regions of Georgia, a logistic barrier in attending school. As can be deduced results from conversations with parents – perhaps owing to their difficult situation, silent discrimination, and the indifference of the majority society – very few of them are willing to put an effort into finding ways which would enable their children to attend school. On the other hand, parents express embarrassment and regret that in the situation they are in, they cannot secure their children's school education.

Non-governmental organization employees also indicate that owing to the high level of poverty among Roma communities, the parents cannot afford to buy school accessories, clothes, and textbooks. There have also been cases in which children were sent to school and attended it for several years, but were forced to leave as their parents were not able anymore to pay for the basic school materials. Additionally, the sex and cost of obtaining documents for unregistered children confirming their legal identity, also play a decisive role in whether children will be sent to school. Sex determines educational possibilities as "in the majority of cases it is the boys who attend school, girls are to get married. If a girl attends school and gets married at a young age, she leaves school and takes care of the home."[38]

Another problem indicated in interviews is discrimination towards Roma children by Georgian children in the course of school education (mocking, lack of acceptance, labeling, and verbal and nonverbal aggression). It must be stressed that when they start school education some Roma children are included in classes with younger students (e.g. they

[38] A fragment of an interview with an employee of an NGO creating projects for the Roma in Georgia, Tbilisi August 2014.

begin education in a class in which they dominate in terms of height, so they are not accepted, their authority is undermined, and they experience labeling).

Discrimination also concerns those Roma children who, going to Georgian schools, do not know Georgian even at a basic level, or begin education at an inadequate age (they start school at the age of 8, 9 or 10, while other students commence education at the age of 6 or 7). Such practices are illustrated in non-governmental organization reports, where we can read that "a significant percentage of school-age children in the Samgori district of Tbilisi attended school in the late 1990s. Owing to problems with other school children, including bullying and harassment, however, Romani children were kept at home by their parents and have not returned since. Both parents and children stated that the school directors and teachers were not to blame; other school children created the problems. However, because of the fear of putting their children in such a situation, almost none have returned" (Sordia 2009: 12).

An additional factor which accounts for the insignificant number of Roma children at school is the fact that not all parents realize the necessity and significance of education in social integration and in creating a better future for their children. "Due to their parents' worldview – please do not perceive it as a generalization about the entire community – and a conviction that children do not need education – after all, they won't become presidents and professors – Roma children, if they learn at all, finish their education after not more than 7 to 9 years"[39].

Some of the parents do not have primary education, some graduated from primary school in Soviet times[40] or received education in the period of system transformations (Sordia 2009: 11), which is why they refer their perception of advantages connected with school education to their own often negative experiences and disappointments.

"To include the inconvenient?" – inclusion attempts[41]

For nearly a decade Georgian authorities, international and domestic institutions and organizations have undertaken efforts aiming at supporting Romani people and their integration into the majority society. Below I outline examples of projects aiming at eliminating the exclusion of Romani people from state systems and at involving them in the social life of the majority as well as the remaining national and ethnic minorities. The illustrations are interspaced with material from interviews concerning Roma and Dom children in Georgia.

[39] A fragment of an interview with an employee of an NGO which creates projects for the Roma in Georgia, Tbilisi August 2014.

[40] What is important, owing to the adopted policy the Soviet authorities treated public education as a priority, including education taking place among minority and marginalized groups.

[41] In this part of the text I will refer to interviews which I conducted with the employees of the organization World Vision, street workers supporting street children, as well those implementing a project for Roma children – Ms Lela Tskitisvili and Mr Irakli Nadiradze, Tbilisi, Georgia 2014.

The international organization *World Vision* works with street children and adults in Georgia within the project *Reaching Vulnerable Children and Their Family*[42]. The project aims at creating activities for children living and working in the streets, as well as lobbying for the protection of children's rights in legislation. Two mobile teams, *World Vision* and *Caritas Georgia*, work with children redirecting them to various services, e.g. medical services, which provide the children with support. Aid provided by these teams is vital, as data reveal that many of the children do not have identity documents (ab. 40%) or birth certificates. Approximately 40% of these children are Georgian children, about 17% are Azeri Kurds, about 20% are Roma of different origin, for instance Roma originating from Serbia or Romania, while the remaining children are of mixed or unidentified[43] origin. Thus, the majority of the children do not come from national minorities.

As far as the Romani people supported within the project are concerned: "The Roma live in Georgia permanently. They are the third or fourth generation. They have their settlements in Tbilisi, Kutaisi, and Batumi. An element of their culture is to have many children who beg or engage in petty trade in the streets, or even steal. However, the Roma are more easily reached as we have relatively good relations with these communities. One of our educators, who is also in a mobile team (each mobile team has one educator), is a Moldavian Roma; we have good relations with Roma people through him."[44]

The Roma participate in activities in *Day Care Centres*. Some of them find their way to emergency intervention centres and express their will to obtain identity documents, which they did not have before.

World Vision also creates educational projects for street children, but the organization does not focus only on the support and activation of Roma children. Within the planned activities, educators (Georgians)[45] teach children communication skills, life skills. In cooperation with the Ministry of Education various activities are organized in day care centres: lessons preparing children to commence education at school, preparatory courses, and gradual integration into the system of education. The activities are directed at children who come to day care centres and who cannot read nor write.

---

[42] Reaching Vulnerable Children in Georgia – project which began in 2012 and is financed by the European Union with the support from UNICEF. Its partners which participate in the project are, among others, Caritas and the ministry of Health, Labour and Social Affairs.

[43] A fragment of an interview with an employee of an international organization World Vision, Tbilisi, August 2014.

[44] A fragment of an interview with an employee of an international organization World Vision, Tbilisi, August 2014.

[45] In environments affected by poverty in Georgia "it's difficult to find Roma people who can read or write, among the younger generation it is easier to find people who have basic reading and writing skills. But generally it's difficult to find people who can read/write, although they speak Georgian. For this reason the chances of finding people who would go to day care centres to help in studying are very low. The problem lies also in the fact that Roma people speak different languages." A fragment of an interview with an employee of an NGO creating projects for Roma people in Georgia, Tbilisi August 2014.

Another project "CHILD" – Community Helping Inclusive Learning and Development)[46] – refers to activities planned for two years[47]. The project aims at promoting access to the basic inclusive services for children and parents from various ethnic groups suffering from traumas experienced during conflicts, due to poverty, disability, and/or a difficult family situation. The activities take place in Armenia and Georgia. In Georgia the project is implemented through "Union Beryllus", in cooperation with a local organization "Liberta" as well as the Ministry of Education and Science, within the activities of the Division for Inclusive Education Development and Subprogramme for the Support of Social Inclusion.

To support the educational and social inclusion of marginalized children and their equal participation in a community, community clubs were initially activated within the project: "Children with different social background and abilities participate in the community clubs selected according to their interests and desires. Each of the clubs is aimed at the socialization/integration of children from special and regular educational institutions by means of gathering them around common interests and increasing contacts and communications between"[48].

In the "CHILD" project 15 state schools in Georgia cooperate with 14 special institutions (special schools, orphanages, day care centres for children with special needs, centres for IDP communities, minorities, etc.). The schools involved in the project are part of the Support for the Social Inclusion Programme of the Ministry of Education and Science and are located in nine different regions: Tbilisi, Mtskheta-Tianeti, Samcxe-Javakheti, Kvemo Kartli, Kakheti, Samegrelo, Imereti, Guria, and Ajara. In all nine regions up to 300 disabled children and children with other special educational needs, including children from groups exposed to exclusion, as well as up to 400 students from regular schools[49], participate in project activities. Through informal education programmes, the project encourages Roma children to participate in the process of learning, supports their self-realization and integration with children from public schools, and thanks to regular contacts with students from public schools it develops Roma children's command of the Georgian language.

Conclusion

The complex situation of Roma and Dom children in Georgia is placed in the difficult post-Soviet reality of Georgian society. Despite the transformations which took place after

[46] Information received during an interview with Ms Lela Tskitisvili from the National Curriculum Department, Division for Inclusive Education Development and Mr Irakli Nadiradze – head of board, Union Beryllus, September 2014.

[47] The project started in mid 2013 and lasted until mid 2015. It was financed by the Foundation Open Society Institute – FOSI) and the Austrian Development Agency – ADA in cooperation with an NGO Interkulturelles Zentrum (IZ).

[48] A fragment of an interview with Ms Lela Tskitisvili and Mr Irakli Nadiradze, September 2014.

[49] This referred, among others, to the aspect of integration.

gaining independence in the area of access to children's/ human rights, Roma and Dom children remain among the most socially marginalized, unwanted, and rejected groups in this part of South Caucasus. They are located between two poles of ongoing transformations and processes of the increasingly globalized reality. The first pole is linked to migration and mobility processes connected with the search for employment and earnings, and refers also to child labour. The second represents the processes of social stratification, isolation, driving these communities to further social peripheries. They result in marginalization and are perceived as processes which can assume dimensions unforeseen in their effects (Marushiakova, Popov 2014: 8). Against this background, the position and social status of the begging Roma or Dom children in Georgia seems very low and this is also how it is presented and perpetuated in the social discourse. Often the children themselves, not knowing a life other than the one in the street, do not want to change it. Thus, they are inscribed in the category of "invisible" children. Despite the fact that they are seen in the streets, in the dimension referring to a diagnosis of situation and needs, they are not recognized or protected by the society. They can physically exist outside the field of vision of the society. Those who remain in the public sphere are perceived as insignificant for society and are absent from the initiatives of social policy. Although these children require aid and relief, the "vulnerable" contexts in which they function and the social distance make them particularly difficult to identify and support.[50]

As in the societies of the majority countries around the world where Romani people live, there are numerous negative stereotypes in Georgian society which make it impossible to appreciate the potential and positive qualities of Roma people's culture and community life. Two important questions lie on the way to the Roma people's integration with Georgian society. The first one is encouragement to eliminate stereotypes and prejudice regarding the Roma as well as finding areas for cooperation and coexistence with the Roma population. The other is the necessity to build trust and motivation in the stigmatized and marginalized Roma community to integrate into Georgian society in the reality and education in the postmodern contemporary world.

References

Bartosz A. (2004), *Nie bój się Cygana*, „Pogranicze", Sejny.

Bunescu I. (2014), *Roma in Europe*. Ashgate Publishing Limited.

Categories of Invisible Children Served by The Global Fund for Children's Grantee Partners 2011–2012. Global Fund for Children report 2012.

Chitanava E. (2013), *Between Sinful and Righteous: Conversion to Pentecostalism in a Roma Community in Georgia*. Budapest, Central European University.

Chopin J.M. (1896), *New Articles on the Ancient History of the Caucasus and Its Inhabitants*. Sankt Petersburg.

[50] Based on: *Categories of Invisible Children Served by The Global Fund for Children's Grantee Partners 2011–2012*, Global Fund for Children report 2012, p. 1

Elbaqidze M. (2009), *Case Study, Multiculturalism in Georgia: Unclaimed Asset or Threat to the State*? In: N. Sarjveladze et al., *Tolerance in Multiethnic Georgia*. Publishing House.

Golubiewski M., Kulas J., Czyżewski K.(eds.) (2011), *A Handbook of Dialogue: Trust and Identity*. Sejny, Wydawnictwo Pogranicze.

Kiuchuko K., Hancock I.F. (2005), *A history of the Romani People*. Boyds Mills Press.

Krikorian O. (2013), *Out in the Street*. http://www.eurasianet.org/node/66658

Marushiakova E., Popov V. (2014). The Gypsies (Dom – Lom – Rom) in Georgia, In: *Proceedings of Annual Meeting of the Gypsy Lore Society and Conference on Romani Studies*. https://docs.google.com/file/d/0BwFvqsBgQJK1UHpZWVNXWlFRVks0MXZIZUpMLUthdnZuMXRN/edit.

Marutyan, H. (2011), *The Contemporary Expression of the Identity of the Bosha*. "Acta Ethnographica Hungarica", 56 (2).

Mendel M. (2013), *Miejsca, które wykluczają. Miejskie geometrie* władzy i ich edukacyjne przekształcanie. W: A.M. Kłonkowska, M. Szulc (eds.), *Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormatywni, nieprzystosowani, nieadekwatni*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Matras Y. (2002), *Romani a linguistic Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Matras Y. (2015), *The Romani Gypsies*. Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.

Nanuashvili U. (ed.) (2003), *People without Rights: Roma Rights in Georgia. Report*. Tbilisi, Human Rights Information and Documentation Center (HRIDC).

Ninuradze M. (2012), *Hard luck if you are a Roma in Tbilisi*. http://dfwatch.net/hard-luck-if-you-are-a-roma-in-tbilisi-82066.

O Romach i naszym sąsiedzie Kolii słów kilka (2012). https://womeningeorgia.wordpress.com/2012/03/22/o-romach-i-naszym-sasiedzie-kolii-slow-kilka/

Peinhopf A. (2014), ETHNIC MINORITY WOMEN IN GEORGIA – FACING A DOUBLE BURDEN? ECMI WORKING PAPER #74 February 2014. http://www.ecmicaucasus.org/upload/publications/Working_Paper_74.pdf, p. 27.

Report: HOW DO GEORGIAN CHILDREN AND THEIR FAMILIES COPE WITH THE IMPACT OF THE FINANCIAL CRISIS?, UNICEF, University of York, 2010, http://www.childimpact.unicef-irc.org/documents/view/id/34/lang/en, p. 3.

Reaching Vulnerable Children in Georgia. http://www.unicef.org/ceecis/Booklet_ENG_HQ_2mm_bleed.pdf.

Rimple P., Mielnikiewicz J. (2014), *Georgia: Teenage Prostitution Part of a Bigger Problem*. http://www.eurasianet.org/node/69306.

Sordia, G. (2009), *A Way Out?: Initial Steps Towards Addressing Romani Issues in Georgia*. European Center for Minority Issues, Tbilisi, ECMI Issue Brief No. 21. Flensburg: ECMI. http://www.ecmicaucasus.org/upload/publications/brief_21_eng.pdf

Szakonyi D. (2008), *No Way Out: An Assessment of the Romani Community in Georgia, European Centre for Minority Issues (ECMI)*, Working Paper 39, February 2008. http://www.ecmicaucasus.org/upload/publications/working_paper_39.pdf, p. 12.

Weigl B., Formanowicz M., Winiarski M. (2011), *Związek etykiety Cygan, Rom, Rumun z postrzeganiem grupy etnicznej*. W: B. Weigl, M. Różycka (eds.), *Romowie Życie na pograniczu*. Warszawa, SWPS.

Roeland Monasch, UNICEF representative in Georgia. In: *Overall poverty decreased but child poverty reduction remains a challenge*. http://www.unicef.org/ceecis/media_20297.html.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Marzanna Farnicka
Uniwersytet Zielonogórski
m.farnicka@wpsnz.uz.zgora.pl

Hanna Liberska
Uniwersytet kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
hanna.liberska@op.pl

Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym

Summary

Determinants of the psychological well-being of children in the school environment

The paper presents the results of a study aimed at the identification of selected subjective and situational determinants of the well-being of children and their adaptation to the environment of an elementary school. The study was conducted on a group of pupils from grades II to V (N = 173) and was based on an analysis of the questionnaires: SPAS (Boersma Chapman 1979), SUSPO (Mikšik 2004) and own tool QSL. The results indicated the determinants of changes in well-being in time related to the sense of exclusion and level of sadness. An analysis of the data pointed to the spheres of the educational environment changes in which could increase the level of child satisfaction from schooling and learning.

Keywords: pupils, primary school, sense of well-being, changes in time, adaptation

Słowa kluczowe: uczniowie, szkoła podstawowa, poczucie dobrostanu, zmiany w czasie, adaptacja

Wprowadzenie

Koncepcja referowanych w niniejszym artykule badań powstała w trakcie seminarium naukowego poświęconego problematyce uwarunkowań sukcesu szkolnego w różnych systemach edukacyjnych. Seminarium odbyło się na Uniwersytecie w Jyväskylä (Finlandia) w październiku 2014. Rezultatem dyskusji było podjęcie badań nad monitoringiem kondycji psychicznej uczniów, a w szczególności ich stanu emocjonalnego, w celu umożliwienia szybkiego zdiagnozowania uczniów wymagających specjalistycznej pomocy i podjęcia oddziaływań interwencyjnych.

Zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta Havighursta (1972) dziecko w wieku szkolnym staje wobec zadań związanych z wejściem do nowego środowiska, jakim jest szkoła, które koncentrują się na rozwijaniu podstawowych umiejętności czytania,

pisania i uczenia się, nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej, kształtowaniu postaw wobec grup społecznych i instytucji, a także osiąganiu niezależności osobistej od innych (por. Przetacznik-Gierowska 1996: 69). Z punktu widzenia koncepcji przełomów (Kowalik 2002: 81) podjęcie nauki w szkole jest jednym kluczowych momentów uczestniczenia dziecka w kulturze i życiu społecznym. Także w koncepcji zdarzeń życiowych (Przetacznik-Gierowska 1996: 74) uczęszczanie do szkoły (edukacja i przygotowanie do zawodu) wymieniane jest jako jeden z ważnych kontekstów rozwoju człowieka. Szkoła, w bliższej perspektywie czasu, jest rozpatrywana jako kontekst edukacyjny, w którym zachodzi, między innymi, przygotowanie do zawodu, a w dalszej perspektywie czasu stanowi kontekst rozwojowy dla ukształtowania się kariery zawodowej jednostki. Jednak poradzenie sobie przez dziecko z przejściem ze środowisk ważnych dla jego rozwoju i wychowania we wcześniejszych okresach życia – do środowiska szkolnego nie jest łatwe. W przypadku niejednego dziecka obserwuje się zakłócenia w długotrwałym procesie adaptacji.

Rezultaty badań nad adaptacją szkolną wskazują na znaczenie wymagań stawianych przez szkołę dla rozwoju umiejętności szkolnych. Badacze (Viljaranta i in. 2014: 734–756, Nurmi 2014) podkreślają znaczenie określonego poziomu: rozwoju umiejętności niezbędnych dla efektywnej nauki (np. czytania, pisania, liczenia), rozwoju emocjonalnego i społecznego (w tym panowania nad emocjami, umiejętności współpracy w grupie, aktywności społecznej) oraz odpowiedniego poziomu motywacji do nauki i wiary we własne siły (por. Kielar-Turska 2011: 28–49). Dobrze zaadoptowane dziecko jest w stanie sprostać wyzwaniom stawianym mu w szkole (Filipiak 2005: 3–11). Pozytywne informacje uzyskiwane przez dziecko od nauczyciela o postępach w nauce i odczuwana akceptacja ze strony rówieśników są ważne dla jego poczucia dobrostanu w środowisku szkolnym (Liberska 2014: 11–21). Poczucie to stymuluje rozwój aktywności dziecka ukierunkowanej na satysfakcjonujące funkcjonowanie w roli ucznia i kolegi, co pozostaje w związku z wywiązywaniem się z zadań stawianych przez szkołę i jest istotne dla kształtującego się ciągle w tym wieku konstruktu samooceny (Liberska, Matuszewska 2012: 108–119). W wieku 7–12 lat dziecko przechodzi od myślenia o sobie w kategoriach zależności od innych (jako o istocie w pełni zależnej od innych) do myślenia o sobie jako o podmiocie – twórcy samego siebie, jakim dziecko stopniowo staje się dzięki zaangażowaniu w realizację zadań rozwojowych, dzięki aktywności własnej.

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona (1980) podstawowy dylemat tego okresu rozwojowego dotyczy pracowitości i poczucia niższości a jego pozytywne rozwiązanie prowadzi do uzyskania cnoty kompetencji. Zaangażowanie się w zadania związane z funkcjonowaniem w roli ucznia i kolegi wiąże się z pracowitością, która – jeśli zostanie nagrodzona sukcesem – przyczynia się do podbudowy poczucia własnej wartości u dziecka (por. Liberska 2011: 71–126). Brak sukcesu skutkuje poczuciem niżej wartości i trudnościami w znalezieniu satysfakcjonującego miejsca (pozycji) w grupie rówieśniczej, poczuciem osamotnienia lub wykluczenia społecznego. Są to przejawy nieprzystosowania społecznego.

W literaturze specjalistycznej podkreśla się, że trudności adaptacyjne do obowiązków szkolnych mogą przejawiać się stosunkowo często w postaci: problemów eksternalizacyjch (np. zachowania agresywne, niepokój psychoruchowy) i problemów funkcjonowania emocjonalnego (lęk, smutek itd.) (Nurmi 2012: 177–197, Nurmi 2014). Powyższe trudności *mogą* być przejawem niedojrzałości psychospołecznej dziecka i *mogą* również wskazywać na to, że sytuacje szkolne są dla niego sytuacjami trudnymi. Poziom rozwoju dziecka oraz jego specyficzne warunki wewnętrzne: temperament, uczuciowość, struktura dążeń i celów oraz uwarunkowania rodzinne (środowisko domowe) mają znaczenie dla podejmowania specyficznych strategii funkcjonowania w środowisku szkolnym (Bee 2004: 282, Hirvonen 2014, Farnicka, Liberska 2014: 36–50). Strategie te mogą być ukierunkowane na efektywne zrealizowanie zadania, unikanie zadania lub na „obronę ja" (por. Liberska 1995: 167–182).

Problem badań i pytania badawcze

Prezentowane w artykule badania własne obejmują wybrane uwarunkowania poczucia dobrostanu ucznia i jego zmian w czasie pozostawania w systemie odziaływań szkoły podstawowej. System ten tworzą nauczyciele, rodzice i uczniowie pozostający we wzajemnych interakcjach, które podporządkowane są realizacji celów edukacyjnych przyjętych w danym systemie społecznym. Autorki koncentrują się na procesie adaptacji uczniów do sytuacji szkolnej w polskim systemie edukacji. W artykule nie została podjęta dyskusja nad specyficznymi problemami obecnego systemu eduakacyjnego. Taką dyskusję przeprowadzono w innym artykule (por. Farnicka, Liberska 2014: 36–50, Farnicka 2015: 42 lub por. Brzezińska, Czub 2015: 11–33). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie procesu funkcjonowania uczniów na płaszczyźnach: emocjonalnej i społecznej w środowisku szkolnym. Aspekt emocjonalno-społeczny jest uznawany bowiem za kluczowy dla funkcjonowania dziecka w szkole (por. Carlton, Winsler 1999: 338–352). Przedstawione wyniki badania mogą dostarczyć materiału do analizy „korzyści" i „kosztów" funkcjonowania dziecka w tym środowisku. Problem podjęty w artykule ma – z jednej strony – charakter (przynajmniej w pewnym stopniu) uniwersalny, ponieważ dotyczy tych krajów na świecie, w których jest tak zwany „obowiązek szkolny". Z drugiej strony jednak sposób funkcjonowania polskiej szkoły przebiega w ramach wyznaczonych przez obowiązujące regulacje prawne i osadzony jest w specyficznym kontekście społeczno-kulturowym.

W referowanych badaniach autorki nie odwołują się do wyników ewaluacji zewnętrznej umiejętności i kompetencji uczniów dokonywanej za pomocą testów egzaminacyjnych, lecz zwracają uwagę na cele określone mianem edukacyjnych, które zostały wyprowadzone z koncepcji zadań rozwojowych Havighursta (1972). W tym ujęciu, do kategorii podstawowych celów edukacyjnych związanych z realizacją tzw. obowiązku szkolnego zaliczono: (1) sprostanie przez dziecko/ucznia tzw. zadaniom szkolnym kreowanym przez nauczyciela oraz (2) prawidłowe funkcjonowanie dziecka/ucznia w interakcjach społecznych w szkole (por. Bee 2004: 307–309). Skoncentrowano się na zbadaniu ich znaczenia

dla dobrostanu ucznia w pierwszych latach uczęszczania do szkoły z uwzględnieniem zmian zachodzących w czasie (aspekt temporalny).

W niniejszym artykule przyjęto, że poczucie dobrostanu stanowi zasób dziecka na progu edukacji szkolnej, który jest ważny dla jego adaptacji do szkoły. Dobrostan psychiczny najczęściej definiuje się jako poznawczą i emocjonalną ocenę swojego życia (Diener, Lucas, Oishi 2003: 403–425). Jest to szerokie pojęcie, obejmujące doświadczanie pozytywnych emocji, niski poziom negatywnych nastrojów oraz wysoki poziom zadowolenia z życia. Poczucie to może spełniać rolę czynnika ochronnego względem różnorodnych zagrożeń pojawiających się w czasie funkcjonowania dziecka w roli ucznia i kolegi. Jednym z tych zagrożeń jest wykluczenie społeczne (Ciżkowicz 2000: 21–29). Poczucie bycia wykluczonym z grupy blokuje możliwości pełnej adaptacji do wymogów systemu edukacyjnego. Zatem troszczenie się o subiektywny dobrostan psychospołeczny dziecka (a także dobrostan obiektywny) jest obowiązkiem osób zaangażowanych w proces edukacji (Bee 2004; 307–309). Kluczowa rola przypada tu nauczycielom i rodzicom oraz innym osobom tworzącym system, tzw. decydentom (Liberska, Farnicka 2014: 7–16). Poczucie dobrostanu może ulegać zmianom w zależności od zmieniającego się kontekstu rozwojowego i zachodzących procesów rozwojowych (Kielar-Turska 2011: 28–49). Dla poczucia dobrostanu ma znaczenie świat przeżyć dziecka. Emocje, które przeżywa, warunkują sposób odbioru rzeczywistości a przez to kształtują funkcjonowanie w interakcjach społecznych oraz stosunek do samego siebie, swoich zdolności i możliwości (Bee 2004, Bowlby 2005). Badacze rozwoju dziecka wyraźnie wskazują na wagę okresu między 6. a 12. rokiem życia dla rozwoju obrazu siebie dziecka, samooceny i poczucia własnej wartości. Struktury te od początku życia kształtują się w kontekście rozwojowo-wychowawczym. Duże znaczenie dla sposobu myślenia o sobie i samooceny dziecka mają formułowane przez innych oceny jego osoby i funkcjonowania oraz porównania społeczne. W końcowym etapie uczęszczania do szkoły podstawowej (VI klasa) dziecko uzyskuje względną niezależność od ocen zewnętrznych i przejawia względnie stały stosunek do siebie, swojego postępowania, swoich zdolności oraz możliwości (Bee 2004). Zmiany te są wskaźnikami tworzącej się tożsamości, której potrzeba krystalizacji nasila się w następnym okresie rozwojowym (por. Liberska 2011:77–81).

Na gruncie psychologii pozytywnej jednym z ważniejszych czynników wspomagających dobrostan jest doświadczanie pozytywnych stanów emocjonalnych dzięki wsparciu społecznemu (por. Czerwińska-Jasiewicz, Wojciechowska 2011: 177–180). Wsparcie społeczne oddziaływa na stopień zakorzenienia w środowisku społecznym. Ma też znaczenie dla poczucia przynależności jednostki do grupy i bliskości z innymi, co jest ważne dla relacji interpersonalnych dziecka w środowisku szkoły, ich częstości i jakości. Wspomniane relacje, dzięki którym zaspokajane są podstawowe interpersonalne potrzeby człowieka, także w wieku szkolnym, uznaje się za podstawowy czynnik dla poziomu jego poczucia dobrostanu (Farnicka 2013: 89–94, Farnicka, Liberska 2014: 36–50). Z tego względu stymulacja rozwoju społecznego uczniów jest jednym z podstawowych celów edukacji. Helena Sęk i Roman Cieślak (2004: 65) podkreślają rolę wsparcia w sytuacjach postrze-

ganych przez daną jednostkę jako trudne, stresowe lub krytyczne. W takich sytuacjach stosunkowo często znajdują się uczniowie i to z różnych powodów. Jednym z nich jest izolacja społeczna lub wykluczenie społeczne ze środowiska rówieśniczego, jak i trudności czy też niepowodzenia w nauce. Takich sytuacji nie brakuje w szkole.

Problematyka referowanych w artykule badań dotyczy funkcjonowania ucznia w szkole podstawowej i procesu adaptacji do tego środowiska. Podstawowym **celem** badania było rozpoznanie uwarunkowań poczucia dobrostanu i jego zmian w czasie u uczniów w wieku 8–11 lat. Postawiono następujące **pytania badawcze**:

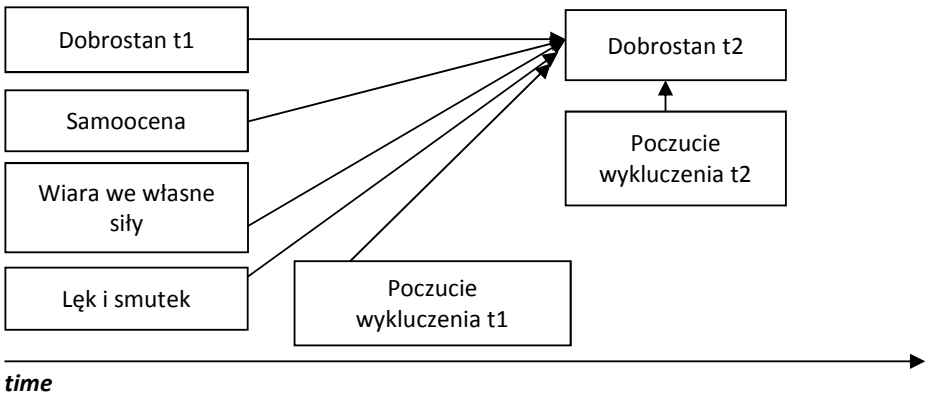
1. Jakie czynniki warunkują poczucie dobrostanu ucznia i jego zmiany w czasie?
2. Jaki jest charakter związków między rozpoznanymi uwarunkowaniami poczucia dobrostanu u ucznia?

Do czynników ważnych dla poczucia dobrostanu zaliczono takie zmienne podmiotowe, jak: wiek, który jest wskaźnikiem czasu pozostawania dziecka w systemie edukacji, płeć, poziom lęku i smutku, poziom samooceny, poziom wiary we własne siły i poczucie wykluczenia odczuwane przez dziecko. Poczuciu dobrostanu nadano status zmiennej zależnej, a pozostałym – status zmiennych niezależnych.

Na podstawie przeglądu literatury sformułowano następujące hipotezy:

I. Zmiany w czasie poziomu poczucia dobrostanu ucznia zależą od poziomu wiary we własne siły i poziomu samooceny oraz poziomu lęku, smutku/depresji oraz od siły odczuwanego wykluczenia społecznego.
II. Poziom lęku i smutku/depresji są w związku z zachodzącymi zmianami poczucia dobrostanu w czasie.

W badaniach przyjęto podejście systemowe i rozwojowe. Z tego względu założono cyrkularność zachodzących odziaływań i ich zmiany temporalne (rysunek 1).



Rys. 1. Model badanych zależności

Plan badań i grupa badana

Grupa badana liczyła 173 uczniów, w tym były 93 dziewczynki i 80 chłopców. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 8 do 11 lat. Byli to uczniowie szkoły podstawowej uczęszczający do klas od II do V. Każda grupa wiekowa liczyła od 35 do 47 osób (tabela 1).

Przeprowadzono dwa pomiary badanych zmiennych w ciągu roku: na koniec I półrocza (czas t1) i na koniec II półrocza (czas t2).

Tabela 1. Rozkład liczebności i płci w grupie badanej

	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V	Suma
Liczba uczniów (N)	46	47	45	35	
Liczba dziewcząt (N)	26	21	27	19	93
Liczba chłopców (N)	20	26	18	16	80
					173

Przebieg badań

Badania przeprowadzono w lutym i maju 2014 w szkole podstawowej na terenie województwa wielkopolskiego. Pomiarów dokonano podczas zajęć szkolnych pod opieką nauczyciela pod nadzorem przeszkolonego badacza – psychologa. W celu zapewnienia anonimowości badań każdemu dziecku przydzielono kod.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru badanych zmiennych wykorzystano następujące narzędzia kwestionariuszowe: SPAS, SUPSO and QSL.

Kwestionariusz SPAS. Autorami oryginalnego kwestionariusz SPAS (Student's Perception of Ability Scale) są Frederic J. Boersma i James W. Chapman (1979). W przedstawianych badaniach wykorzystano adaptację oryginalnego narzędzia, którą przeprowadzili Z. Matějček i M. Vágnerová (1992). Narzędzie przeznaczone jest do badania dzieci uczęszczających do klas od 2. do 6.; zawiera 48 pytań, które mierzą poziom: całościowej samooceny, umiejętności czytania i pisania, umiejętności matematyczne, a także poczucie wiary we własne możliwości przejawiane przez dziecko. W referowanych badaniach wykorzystano dwie skale: do pomiaru generalnej samooceny (α Cronbacha = 0,87 i, poczucie wiary we własne możliwości α Cronbacha = 0,789, testy rzetelności dotyczą adaptacji polskiej testu; w procesie adaptacji zastosowano procedurę back-translation).

Kwestionariusz SUPSO. Opracowany został przez O. Mikšíka (2004). Narzędzie SUPSO (Subjektivní prožitky a stavy) daje możliwość opisu stanu emocjonalnego i jego zmian. Umożliwia pomiar psychologicznego dobrostanu, aktywności, impulsywności, poczucia życiowego dyskomfortu, poczucia depresji i lękowych oczekiwań. Struktura

testu jest oceniana jako dobra (Mikšik 2004). Zdaniem autora dane zebrane za pomocą tej metody dają możliwość opisu wybranych wymiarów funkcjonowania człowieka zarówno jako cechy, jak i stanu. Zakłada on, że badanie ujawnia osobowe predyspozycje charakteryzowane jako cecha oraz pomiar dokonany w momencie badania umożliwia ocenę aktualnego stanu jednostki. W badaniach referowanych w artykule postanowiono wykorzystać skalę depresji i lęku. Za pomocą skali lęku możliwe jest scharakteryzowanie kompleksu emocji i odczuć związanych z poczuciem braku bezpieczeństwa, lękowych obaw doświadczanych przez osobę badaną w danym momencie czasu i jej obaw wobec przyszłości oraz odczuwany strach (α Cronbacha polskiej wersji = 0,798). Za pomocą skali depresji możliwe jest scharakteryzowanie kompleksu uczuć i stanów, takich jak: poczucie zmęczenia, poczucie smutku i poczucie odczuwania trudności. Prowadzą one do pasywności, apatii i uczuć smutku (por. Mikšik 2004, polska wersja α Cronbacha = 0,791, w procesie adaptacji zastosowano procedurę back-translation). (Termin „depresja" w nazwie skali może niektórym Czytelnikom kojarzyć się z zaburzeniem psychicznym – jednak zgodnie z założeniami autora skali i badaczy służy opisowi odczuwanych emocji oraz określonych tendencji w zachowaniu. Aby zaznaczyć taki sposób rozumienia nazwy skali, w tekście artykułu stosuje się wymiennie nazwę skali depresji/smutku lub bierności.)

Kwestionariusz QSL. Kwestionariusz QSL (Questionnaire of School Life) opracowany zaostał przez międzynarodową grupę badaczy z Czech i Polski (Farnicka, Liberska, Kosiková, Lovasová, Miňhová 2014: 171–185, Farnicka, Liberska 2015: 14–19). Kwestionariusz ten służy do pomiaru: poczucia dobrostanu, poczucia wykluczenia oraz pomiaru własnej pozycji w klasie. W badaniu wykorzystano skale dobrostanu (α Cronbacha = 0,723) oraz poczucia wykluczenia (α Cronbacha = 0,698).

Prezentacja wyników

Analiza danych zebranych w toku badań wskazuje na zależność między wartościami przyjmowanymi przez zmienne występujące w modelu a liczbą lat nauki w szkole. Wyniki badań obejmujące średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym pomiarze w klasach od 2. do 5. zebrano w tabeli 2.

Tabela 2. Średnie wartości poziomu lęku, depresji, samooceny oraz wiary we własne siły w klasach od 2. do 5. (N = 173) w pierwszym pomiarze

	Średnia	**Błąd standardowy**
Poziom depresji w czasie t1	2,288	0,855
Poziom lęku w czasie t1	2,175	0,791
Poczucie samooceny w czasie t1	1,410	0,292
Wiara we własne siły w czasie t1	1,658	0,249

Uzyskane średnie wskazują, że w czasie między pomiarami podniosło się poczucie dobrostanu uczniów, natomiast poczucie wykluczenia społecznego pozostało na tym samym poziomie. Rezultaty analizy statystycznej wskazują, że dzieci z klasy 2 mają najniższy poziom poczucia dobrostanu ze wszystkich uczniów w wieku od 8 do 11 lat – zarówno w czasie t1, jak i w czasie t2 (tabela 3). Jest to różnica istotna statystycznie (df = 3, F = 4,985, p = 0.02, Anova, Test Tukey'a, sprawdzono normalność rozkładu zmiennej).

Tabela 3. Średnie wartości mierzonych zmiennych w pierwszym i w drugim pomiarze w klasach od 2 do 5 (N = 173)

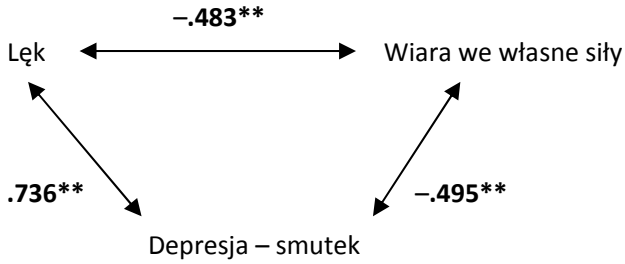
	Średnia	**Błąd standardowy**
Poczucie dobrostanu w czasie t1	3,995	0,681
Poczucie dobrostanu w czasie t2	4,066	0,705
Poczucie wykluczenia w czasie t1	1,581	0,609
Poczucie wykluczenia w czasie t2	1,578	0,723

- Rezultaty analizy statystycznej związku *poczucia dobrostanu oraz poziomu lęku* z *wiekiem* uczniów

Rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poczucia dobrostanu odczuwanego przez uczniów (r = .24, p < 0,01) z wiekiem (poziomem edukacji). Taki wynik wskazywać może na normatywną drogę adaptacji dzieci do szkoły, która przejawia się w coraz wyższym poziomie odczuwanego dobrostanu. Ponadto rezultaty analizy korelacji wskazują na istotny związek poziomu lęku z wiekiem (r = .18, p < 0,05). Szczegółowa analiza danych wskazuje, że poziom lęku uczniów zwiększa się z wiekiem – od klasy 2. do klasy 5. Świadczyć to może o nasilaniu się lęku u dzieci w związku z rosnącymi wymaganiami szkolnymi.

Rezultaty analizy korelacji wskazują, zgodnie z oczekiwaniami, istotny ujemny umiarkowany związek poczucia dobrostanu z poczuciem wykluczenia (r = –.406, na poziomie p < 0,01, do określania poziomu zależności wykorzystano R-Pearsona).

W badaniu odnotowano także, że lęk dziecka związany jest nie tylko z wiekiem, ale też dodatnio koreluje z odczuwanym przez nie smutkiem (skalą depresji) (r = .736, p < 0,01) i ujemnie z jego wiarą we własne siły (r = –.483, p < 0.01). Rozpoznano też ujemną umiarkowaną korelację między wiarą we własne siły a odczuwanym przez dziecko smutkiem (r = –.495, p < 0,01). Zatem im silniejszy lęk, tym większe poczucie smutku i mniejsza wiara we własne siły (rysunek 2). Poniższą analizę przeprowadzono w czasie I pomiaru (t1). Należy zauważyć także że pomiędzy samooceną i poczuciem wiary we własne siły nie odnotowano istotnych zależności z pozostałymi zmiennymi.



Rys 2. Związki między lękiem, smutkiem i wiarą we własne siły u dzieci w wieku szkolnym

- Rezultaty analizy statystycznej predyktorów poczucia dobrostanu

Powyższe analizy dotyczyły zmian związków między lękiem, smutkiem i wiarą we własne siły, które występują między kohortami, czyli między dziećmi w klasach od 2. do 5. W celu uzyskania obrazu zmian w czasie poczucia dobrostanu i poczucia wykluczenia społecznego powtórzono pomiary badanych zmiennych (t1 – pomiar pierwszy, t2 – pomiar drugi).

Rezultaty hierarchicznej analizy regresji ($R^2 = 0{,}531$, $F = 3{,}176$, $df = 2$, $p < 0{,}01$) wskazują, że na poczucie dobrostanu w czasie t2 miało istotny dodatni umiarkowany wpływ: poczucie dobrostanu w czasie t1 ($\beta = 0.538$, $\alpha = 0{,}001$) oraz umiarkowany negatywny – poczucie wykluczenia w czasie t2 ($\beta = –0{,}358$, $\alpha = 0{,}038$). W momencie wprowadzenia dodatkowej zmiennej, która był poziom depresji – smutku dziecka w czasie t1 okazało się, że siła predykcji poczucia dobrostanu w czasie t2 przez poczucie wykluczenia w czasie t2 spadła ($\beta = –0, 273$, $\alpha = 0{,}03$, wprowadzenie kolejnej zmiennej nie zmieniło stopnia dopasowania modelu). Oznacza to, że w 53% poziom dobrostanu w czasie t2 wyjaśniony jest przez jego wcześniejszy poziom w czasie t1 oraz odczuwane poczucie wykluczenia w czasie t2. Na gruncie dotychczasowej wiedzy psychologicznej zrozumiałym wydaje się negatywny związek między poczuciem dobrostanu a poczuciem wykluczenia. Na szczególną uwagę zasługuje jednak rezultat analizy wskazujący na rolę odczuwanego smutku w czasie t1, który okazał się czynnikiem ograniczającym siłę wpływu poczucia wykluczenia w czasie t2 na poczucie dobrostanu w czasie t2 (tabela 4).

Analiza regresji nie wykazała istotnego znaczenia poziomu lęku dziecka dla predykcji zmian temporalnych poczucia dobrostanu ($R^2 = 0{,}531$, $F = 3{,}176$, $df = 3$, $p < 0{,}05$). Przeprowadzone analizy wykazały, że modele regresji bazujące na „pozostałych" zmiennych tj. samoocenie oraz wierze we własne siły w mniejszym stopniu objaśniają poczucie dobrostanu niż model uwzględniający poczucie wykluczenia i smutek.

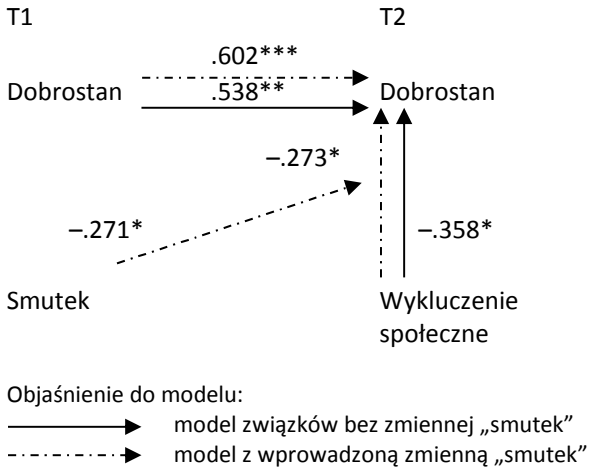
Tabela 4. Związki pomiędzy predyktorami zmiany poczucia dobrostanu w czasie.

$R^2 = 0{,}531$, $F = 3{,}176$, $df = 2$, $p < 0{,}01$, zmienna wyjaśniana: poczucie dobrostanu w czasie t2						
Predyktory		**Współczynniki niewystandaryzowane**		**Współczynniki wystandaryzowane**	**T**	**Istotność**
		B	**Błąd standardowy**	**Beta**		
Model 1.	Stała	–0,663	0,320		–2,073	0,0440
	Poczucie dobrostanu w czasie 1	0,576	0,122	0,538	4,734	0,0001
	Poczucie wykluczenia w czasie 2	–0,406	0,134	**–0,358**	–3,024	0,0040
Model po wprowadzeniu smutku/ depresji	Stała	–0,523	0,321		–1,628	0,1110
	Poczucie dobrostanu w czasie t1	0,645	0,125	0,602	5,151	0,0001
	Poczucie wykluczenia w czasie t2	–0,309	0,144	**–0,273**	–2,141	0,0380
	Smutek/depresja w czasie t1	–0,329	0,148	**–0,271**	–2,222	0,0320

Reasumując wyniki badań, należy przyjąć, że obie hipotezy uzyskały częściowe potwierdzenie: *zmiany w czasie poziomu poczucia dobrostanu ucznia zależą od siły odczuwanego wykluczenia społecznego i smutku/depresji, który wiąże się z poziomem lęku*. Zatem nasuwa się pytanie o rolę poziomu lęku jako moderatora zmian poczucia dobrostanu w czasie. Udzielenie odpowiedzi na powyższe pytanie wymaga kontynuowania badań.

Podsumowanie badań

Na podstawie rezultatów analizy regresji i korelacji konieczne okazało się zmodyfikowanie modelu zakładanych zależności (rysunek 1 i 3).



Rys 3. Uzyskany model badanych zależności

Dyskusja

Nadrzędny problem badań dotyczył uwarunkowań zmiany poczucia dobrostanu ucznia w czasie. Założono, że wraz z przechodzeniem na coraz wyższe poziomy edukacji uczeń powinien osiągać coraz wyższy poziom kompetencji i umiejętności szkolnych, coraz lepiej radzić sobie w sytuacjach społecznych i odczuwać w związku z tym wyższe poczucie dobrostanu.

Uzyskany obraz predyktorów zmian temporalnych poczucia dobrostanu uczniów w toku nauki szkolnej wskazuje na znaczenie jego wejściowego poziomu oraz odczuwanego poczucia wykluczenia, na które ograniczający wpływ ma poczucie smutku. Na obecnym etapie badań nie można jednoznacznie określić znaczenia tego związku w rozwoju psychologicznym ucznia. Jego genezy można poszukiwać we wcześniejszych urazach wyniesionych przez dziecko z relacji interpersonalnych.

Rozpoznane związki poczucia wykluczenia i depresji (smutku) uznać można za wczesny symptom zaburzeń internalizacyjnych, które mogą przyczynić się do patologizacji dalszego rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka. Mogą ukierunkować one ścieżkę rozwoju dziecka ku poczuciu bezradności, nasilaniu niechęci do nawiązywania kontaktów społecznych, pogłębiającej się izolacji. W związku z powyższym zasadne jest przypuszczenie, że ujawniona rola interakcji smutku i wykluczenia może mieć znaczenie dla zawężenia ścieżki adaptacji społecznej. Uzasadnia to przypuszczenie, że te dwa czynniki: poczucie wykluczenia i poczucie smutku można zaliczyć do grupy czynników ryzyka dla procesu adaptacji szkolnej, a w dalszej perspektywie czasowej – do grupy czynników ryzyka dla normatywnej ścieżki rozwoju.

Z drugiej strony jednak, biorąc pod uwagę regulacyjną funkcję emocji, należałoby przyjąć, że odczuwany smutek może mieć funkcję ochrony „ja", która zmniejsza negatywne znaczenie aktualnej sytuacji wykluczenia (w odczuciu dziecka) w relacji z rówieśnikami. Nastrój bowiem zmienia percepcję świata i własnej osoby (Czapiński 2008: 51–102). „Zauważa się, że smutek w pewnych sytuacjach jest oczekiwany i może sprzyjać efektywnemu działaniu poprzez wyhamowywanie reakcji i skupienie się na świecie przeżyć wewnętrznych" (Diener, Oishi, Lucas 2003: 403–425). Skupienie się na wewnętrznych przeżyciach może zapewnić dystans do różnych wydarzeń zachodzących w otoczeniu podmiotu, wśród których niektóre mogą mieć charakter urazowy lub spustowy dla zachowań eksternalizacyjnych. Dystans może działać jako czynnik ograniczający siłę odczuwanych negatywnych emocji, których źródłem mogą być zachowania rówieśników (odrzucenie, izolowanie). W ten sposób dziecko uzyskuje więcej czasu na przemyślenie sytuacji, włączenie procesów poznawczej kontroli emocji i przez to zwiększa jego szansę na uruchomienie bardziej efektywnych strategii radzenia sobie z trudnościami (por. Liberska 1995: 167–182). Powyższe rozważania dostarczają podstaw do sformułowania wniosku, że smutek może zostać uznany za czynnik zmniejszający ryzyko zaburzeń eksteralizacyjnych u dzieci (np. agresji wobec rówieśników) (Anderson, Bushman 2002: 27–51, Liberska Farnicka 2013: 245–255).

Odnotowane w badaniu wzajemne dodatnie związki o dużej sile między lękiem a smutkiem, które współwystępują z niskim poczuciem wiary we własne siły, potwierdzają tezę, że częste i przedłużające się doświadczanie negatywnych emocji może obniżać efektywność funkcjonowania podmiotu (Jalongo i in. 2004: 143–155). W tej sytuacji może zostać uruchomiona sekwencja przekształceń w obszarze samowiedzy, w tym wiary we własne możliwości oraz samooceny, które mają znaczenie dla sposobu myślenia o sobie i swoich możliwościach, teraz i w przyszłości.

Wnioski

W artykule tym podjęto się zbadania i przedstawiania wybranych aspektów kondycji psychospołecznej uczniów w wieku między 7.–8. a 11.–12. rokiem życia w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Autorki, chociaż doceniają ważność dyskusji nad sposobem funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła, który z jednej strony – podlega regulacji przez akty prawne, a z drugiej strony – jest określony przez kontekst kulturowy, to koncentrują się jednak na pokazaniu interesującego je wycinka rzeczywistości psychicznej uczniów (subiektywnych doznań dziecka) związanej z procesem adaptacji do szkoły w określonym (aktualnym) kontekście społeczno-kulturowym.

Zreferowane wyniki badań podkreślają znaczenie procesów emocjonalnych dla poczucia dobrostanu ucznia i jego radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. Ukazują też nowe obszary do pracy wychowawczej, diagnozy i profilaktyki zaburzeń. Założono, że na proces zmian temporalnych poczucia dobrostanu ucznia oddziaływają takie właściwości

ucznia, jak: poziom ogólnej samooceny, wiara we własne siły (self-ability) oraz poziom lęku i depresji.

Model wypracowany na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje przede wszystkim na ważną rolę smutku i poczucia wykluczenia na kolejnych etapach edukacji dla zmian dobrostanu psychologicznego dziecka. Uzyskany obraz związków smutku oraz lęku z poczuciem wykluczenia dla zmian poczucia dobrostanu nie jest jednoznaczny. Z punktu widzenia rozwoju indywidualnego dziecka związki te mogą pełnić rolę czynników ryzyka, ale mogą też być traktowane jako zasoby. Dalsze badania ukierunkowane zostaną na pełniejsze rozpoznanie i wyjaśnienie tego problemu i jego konsekwencji dla rozwoju dziecka.

Literatura

Anderson C.A., Bushman B.J. (2002), *Human Aggression*. "Annual Review of Psychology", 53.

Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka.* Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Bowlby J. (2005), *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory.* Boston, Taylor and Francis.

Bronfenbrener U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA, Harvard University Press.

Brzezińska A., Czub M. (2015), *Dziecko w systemie edukacji: podejście systemowo-transakcyjne.* "Kultura i Edukacja", nr 1(107).

Carlton M.P., Winsler, A. (1999), *School readiness: the need for a paradigm shift*. „School Psychology Review", 28.

Chapman, J.W., Boersma, F.J. (1979), *Academic self-concept in elementary learning disabled children: Study with the student's perception of ability scale*. "Psychol. Schs.", 16. doi: 10.1002/1520-6807(197904)16:2.

Ciżkowicz B. (2000), *Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne.* „Annales UMCS", Vol. LV, VII.

Czapiński J. (2008), *Psychologiczne teorie szczęścia.* W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czerwińska-Jasiewicz M., Wojciechowska L. (2011), *Individual and social determinants of human development. The positive psychology perspective.* „Polish Psychological Bulletin", 42 (4).

Diener E., Oishi S., Lucas R.E. (2003), *Personality, culture, and subjective well-being, emotional and cognitive evaluations of life.* "Annual Review of Psychology", 54.

Erikson E. (1980), *Identity and the life cycle.* New York, W.W. Norton.

Farnicka M. (2013), *Czy warto być altruistą?* „Psychologia w Szkole", 2.

Farnicka M. (2015), *Transformations of the polish education system and paths of teacher professionalization in the light of the consequences of the 1999 reform*. W: G. Pusztai, T. Ceglédi (red.), *Professional Calling in Higher Education: Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad – Budapest, Partium Press.

Farnicka M., Liberska H. (2014), *Cierpkie owoce reformy edukacji – perspektywa psychologiczna.* „Edukacja i Kultura", 1.

Farnicka M., Liberska H., Kosiková V., Lovasová V., Freudenreich D. (2014), *The Questionnaire of School Life (QSL)*. W: H. Liberska, M. Franicka (red.), *Childs of many world*. Frankfurt am Main–Wien, Peter Lang GmbH.

Farnicka M., Liberska H. (2015), *Kwestionariusz życia szkolnego*. „Psychologia w Szkole", 2.

Filipiak E. (2005), *Dojrzałość potrzebna od dziecka*. „Psychologia w Szkole", 3 (7).

Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd ed.). New York, McKay. (Original work published 1948).

Hirvonen R. (2014), *Children's achievement behaviors at school* – wykład w czasie seminarium naukowego CIPA, Jyväskylä, 1.10. 2014.

Jalongo M.R., Fennimore B.S., Pattnaik J., Laverick A.M., Brewster J., Mututku M. (2004), *Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education*. "Early Childhood Education Journal", 32, 3.

Kielar-Turska (2011), *Natura rozwoju psychicznego.* W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kowalik S. (2002), *Rozwój społeczny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Liberska H. (1995), *Efektywność strategii rozwiązywania problemów intelektualnych: rozwój w okresie dorastania.* „Człowiek i Społeczeństwo", 11.

Liberska H. (2011), *Teorie rozwoju psychicznego*. W: J.Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Liberska H. (2014), *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclusion and Acculturation*. W: H. Liberska, M. Franicka (red.), *Child of many worlds.* Frankfurt am Main–Wien, Wydawnictwo Peter Lang GmbH.

Liberska H., Farnicka M. (2013), *Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań*. „Polskie Forum Psychologiczne", 2.

Liberska H., Farnicka M. (2014), *Processes which support the creation of an environment conducive to learning.* **"**Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin", No. 4, 7. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1404.01.

Liberska H., Matuszewska M. (2012), *Przychodzi uczeń do pierwszej klasy*. „Psychologia w Szkole", nr 4.

Matejcek, Z., Vagnerova, M. (1992), *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Bratislava, Psychodiagnostika.

Metsäpelto, R.L., Pakarinen E., Kiuru N., Poikkeus A.-M., Lerkkanen M.-K., & Nurmi J.-E. (2014), *Externalizing: problems and task-avoidant behaviour contribute to children's academic performance in early school years: A four-year follow-up*. "Journal of Educational Psychology", 4.

Mikšík O. (2004), *Dotazník SUPSO: Manuál.* Brno, Psychodiagnostika.

Nurmi J.E. (2012), *Students' characteristics and teacher – child relationships in instruction.* "Educational Research Review", 7.

Nurmi J.E. (2014), *Students' Evocative Impact on Teachers' instructions* – wykład w czasie seminarium naukowego CIPA. Jyväskylä, [15.10. 2014].

Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996), *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K., & Nurmi J.-E. (2014), *The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance*. "Scandinavian Journal of Educational Research", 58 (6). DOI:10.1080/00313831.2014.904419.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Agnieszka Olczak
Uniwersytet Zielonogórski
agnieszka.olczak@interia.pl

Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?

Summary

Learning democracy from childhood – a fantasy or a necessity of the modern times?

In the modern, changing, uncertain world, life is becoming more and more complex and difficult. Only those who are well prepared for it will be able to function in this world. Thus, the article raises the question of whether teaching children democracy, liberation behaviour, participation, but also responsibility, is a fantasy, a fiction, or a whim, which teachers and researchers who seek, and parents who reject authoritarianism are often accused of, or whether it is a necessity of the modern times and an expression of an awareness that it is essential wisely to prepare the younger generation for life in contemporary society. In this paper the author also outlines the role of educational institutions that can and should be aware of this task and search for opportunities for the creation of conditions for the development of children's democratic competences.

Słowa kluczowe: demokracja, dzieciństwo, edukacja, wybór, wolność, partycypacja, dialog, odpowiedzialność

Keywords: democracy, childhood, education, choice, freedom, participation, dialogue, responsibility

Zdaniem Z. Baumana (2012: 34) mamy współcześnie do czynienia ze zderegulowanym i zindywidualizowanym społeczeństwem („płynnym nowoczesnym"), będącym sumą konsumentów uformowanych w warunkach postępującej globalizacji, którego życiem rządzą liczne uwarunkowania, niosące jednocześnie i możliwości, i zagrożenia. Autor zauważa, że

> życie, które bez wyjątku wiedziemy, jest sumą losu (z którym niewiele możemy zrobić, chociaż jest on, przynajmniej po części, wynikiem ludzkich wyborów z przeszłości) i charakteru (nad którym możemy pracować, który możemy doskonalić i zmieniać). To los decyduje, jakie mamy realne możliwości, ale to charakter wybiera między nimi, skłaniając się ku jednym i odrzucając inne. W każdej sytuacji mamy więcej niż tylko jedną opcję (tamże: 33).

Stoimy ciągle na rozwidleniu dróg i zobowiązani jesteśmy dokonywać nieustannych wyborów, które doprowadzają nas w określone miejsca, ku mniej lub bardziej świadomie określonym efektom. Wybory, które dotyczą kwestii błahych, drobnych, pozornie nie-

istotnych, związane są z małą lub żadną odpowiedzialnością i ponoszonymi konsekwencjami. Kiedy jednak zaczniemy mówić o sprawach istotnych, wybory te niosą ze sobą konkretny przekaz i konsekwencje oraz wiążą się z odpowiedzialnością osób, które ich dokonują. Tak się dzieje na przykład w przypadku wyborów dotyczących edukacji, jej kierunków, kształtu, priorytetów. Wybory, których dokonują władze oświatowe, dyrektorzy, nauczyciele i rodzice mają niebagatelne znaczenie nie tylko z perspektywy jednostkowej (skutków rozwojowych dla poszczególnych uczestników tego procesu), ale także – co jest może ważniejsze – z perspektywy społecznej, czyli kondycji tworzonej wspólnoty, głoszonych przez nią przekonań, poglądów, prezentowanych postaw czy wyznawanych wartości. Z tego też względu trzeba nieustannie stawiać sobie pytania o cele i kierunki tych oddziaływań oraz teorie leżące u podstaw projektowanych działań edukacyjnych. Z. Bauman zauważa przy tym, że

> jedynym niezmiennym celem edukacji, zarówno w przeszłości, obecnie, jak i na przyszłość, jest przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają. Aby przygotować się do niej (…) dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu (Bauman 2012: 31).

Ponieważ żyjemy w czasach zmian, rosnącego tempa życia, nieustającej pogoni, zacierania się granic między życiem prywatnym a zawodowym, skutecznie radzą sobie z nimi tylko jednostki odważne, kreatywne, zdecydowane, zmotywowane do działania, traktujące życie, jak „wiązkę szans" (Bauman 1995: 26), z których żadnej nie chcą zmarnować. Taka też jest współczesna demokracja i życie w ponowoczesnym świecie, które stwarzają wiele możliwości i kreślą zróżnicowane perspektywy, ale też rodzą wykluczenie i liczne zagrożenia. Nie sposób tego nie dostrzegać, gdy rozpatruje się obecną rzeczywistość w skali globalnej.

Zmiana perspektywy, a właściwie jej ograniczenie, pozwala rozumieć demokrację jako „formę rządów, w której władzę sprawuje lud – bezpośrednio lub przez swoich przedstawicieli" (*Słownik*... 1991: 179), a życie społeczne i polityczne zachęca lub zniechęca obywateli do partycypowania w procesie decyzyjnym poprzez udział przede wszystkim w wyborach i referendach. Wśród definicji demokracji najbardziej ujmująca, ale także idealistyczna, zdaje się być ta, którą zaproponował J. Dewey. Dla niego demokracja jest czymś więcej niż tylko formą rządów: „Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń" (Dewey 1972: 121). Społeczeństwo demokratyczne jest zaś przez niego rozumiane jako „rozsianie na pewnej przestrzeni pewnej liczby jednostek, które łączy wspólnota interesów, przejawiająca się tym, że każda jednostka odnosi swe działania do działania innych, które z kolei nadaje sens i ukierunkowuje jej własne" (tamże: 121). Zgodnie z założeniem J. Deweya społeczeństwo demokratyczne jest wspólnotą opartą na bliskich relacjach – współpracującą, wspierającą, nadającą sens wspólnym działaniom.

Budowanie takiej wspólnoty w ponowoczesnym świecie jest zadaniem niezwykle trudnym, choć uważam, że możliwym. Utrudnia je fakt silnej koncentracji na indywidual-

nych potrzebach, roszczeniowość, rywalizacja, wzajemna niechęć, ale też pośpiech i powierzchowność relacji związana choćby z brakiem czasu – czyli to wszystko, co współcześnie niszczy nasze relacje z innymi ludźmi. W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy jako społeczeństwo będziemy bez refleksji brnęli dalej ku katastrofie, czy zatrzymamy się, by znaleźć chwilę na zastanowienie się i dokonanie świadomego wyboru kierunku, w jakim chcemy zmierzać, rozważenie, czego chcemy dla naszych dzieci, jak ma wyglądać edukacja, by mogła nieść autentyczne zmiany? Musimy też uzmysłowić sobie, że spoczywa na nas obowiązek stałego dokonywania wyborów i ponoszenia ich konsekwencji. Zauważmy, za Z. Baumanem, że

> aby właściwie korzystać z wolności (bez względu na wszystkie jej ograniczenia), musimy jasno uświadomić sobie, jaki wachlarz opcji daje nam „los" (…) i jaki jest zakres alternatywnych działań (…) spośród których możemy wybrać (Bauman 2012: 34).

Demokracja w edukacji

Wybór, o którym mowa powyżej, dotyczy także – a może przede wszystkim – edukacji. Konieczne jest opowiedzenie się za jedną z dróg: podążaniem za utartymi schematami kształcenia opartymi często na bezrefleksyjnym podporządkowaniu, osadzonymi w adaptacyjnym paradygmacie, a tym samym powiązanymi z odtwórczym przekazywaniem i odbieraniem informacji oraz relacjami władzy i nacisku, albo wybranie edukacji refleksyjnej, skoncentrowanej na procesie samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez uczniów, którzy wraz z gromadzonym doświadczeniem organizują i przebudowują własne struktury poznawcze. To, jakie będzie owo doświadczenie, zależy także od edukacji. J. Saramago, przywołany przez R. Mazzeo w rozmowie z Z. Baumanem (2012:16), dostrzegał niebezpieczeństwo wynikające z tego, że „człowiek, którego wykorzystywano i który o tym zapomniał, będzie wykorzystywał innych ludzi; człowiek którym pomiatano i który udaje, że o tym zapomniał, będzie pomiatał innymi". Rozwijając tę myśl Z. Bauman podkreśla, że „przemoc, okrucieństwo, upokorzenie i wiktymizacja aktywują to, co Gregory Bateson nazwał „*łańcuchami schizmogennymi*: prawdziwymi węzłami gordyjskimi uparcie odpornymi na przecięcie" (tamże: 17; por. też Bauman 2007). Zakładając, że utrwalamy w sobie zachowania, przenosimy postawy i reakcje, a także uczymy się tego, z czym mamy do czynienia w swym życiu, G. Bateson wyróżnił trzy poziomy edukacji. Pierwszy z nich dotyczy przekazywania informacji do zapamiętania, drugi („deuteroedukacja") ma na celu opanowanie „ramy kognitywnej, w którą możemy wpisywać, wkomponowywać informacje gromadzone w przyszłości. Istnieje też poziom trzeci, który zdaniem G. Batesona, polega na rozwijaniu umiejętności rozmontowywania i przebudowywania dominującej ramy kognitywnej, lub odrzucaniu jej całkowicie, bez zastąpienia jej czymkolwiek (Bauman 2012: 20–21). I choć sam G. Bateson ów trzeci poziom uznawał za zjawisko antyedukacyjne, stało się ono – jak twierdzi Z. Bauman – normą w procesie nauczania i uczenia się, stając się

> jedną z najbardziej znaczących przemian w kontekście edukacji, a potencjalnie również w jej metodyce – oraz, zaiste, w podstawowym znaczeniu pojęcia wiedzy i sposobach jej wytwarzania, przekazywania, nabywania, przyswajania i zastosowania (Bauman 2012: 21).

Zaprezentowane ujęcie wskazuje kierunki zmian w podejściu do edukacji, od dzieciństwa począwszy. Od współczesnego człowieka oczekujemy przede wszystkim mobilności, kreatywności, otwartości, a także aktywności, krytycyzmu czy umiejętności współpracy i porozumiewania się. Są to kompetencje, które podnoszą nasze szanse na sukces i sprawne funkcjonowanie w szybko i często nieprzewidywalnie zmieniającym się świecie. Nie jest zatem nową modą czy postulatem radykałów edukacyjnych mówienie o demokratyzacji edukacji od dzieciństwa i dokonywanie stosownych zmian związanych z uczeniem partycypacji, respektowania praw człowieka (także tego najmłodszego), współdecydowania, argumentowania, negocjowania, czy wyzwalanie aktywności i kreatywności dziecka. Jest to po prostu konieczność dostosowania edukacji do współczesnych potrzeb i dążenie ku urzeczywistnieniu celu, którym jest „przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają" (tamże: 31). Uzyskać to można tylko poprzez autentyczną partycypację, działanie w wolności, realizowanie przysługujących dziecku praw, a nie tylko uczenie o nich.

Edukacja, jak pisze D. Waloszek (2014:23), „to ważny proces skierowany na przyszłość państwa (a w nim człowieka jako obywatela), społeczeństwa (a w nim człowieka jako jednostki) i człowieka w wymiarze osobowym". Myśląc zatem o wielopłaszczyznowym rozwoju jednostki, należy dokonywać analizy podejmowanych działań także z perspektywy całej społeczności i państwa, ponieważ ich sytuacja zależała będzie od kondycji i wykształcenia poszczególnych osób. Rozbudowana liczba kompetencji jednostki pożądanych zarówno z perspektywy jej indywidualnego rozwoju, jak i z perspektywy społecznej, sprawia, że w dalszej części tekstu zanalizowane zostanie sześć z nich, których rozwój możemy wspierać od pierwszych lat życia człowieka. Są to:

- kreatywność (samodzielność myślenia, wychodzenia poza schemat),
- zdolność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów,
- dialog (negocjowanie, wypracowywanie kompromisów, zawieranie umów),
- aktywność (zaangażowanie, chęci, partycypacja),
- wolność i posłuszeństwo (możliwość doświadczania wolności, samostanowienia, ale też uczenia się norm, szacunku dla innych),
- odpowiedzialność (doświadczanie konsekwencji własnych działań itp.).

Rozważania prowadzone przez K. Gawlicz i M. Starnawskiego (2014) na temat demokracji i zasad ją definiujących prowadzą do konkluzji, że

> wartości (wolność, równość, pluralizm i tolerancja, sprawiedliwość, prawa człowieka, i tak dalej), procedury (wybieralność, powszechne głosowanie, szukanie porozumienia między wolą większości i wolą mniejszości) oraz efekty społeczne (gwarancje praw i swobód, przeciwdziałanie dyskryminacji, troska o słabszych, niwelowanie nierówności, i tak dalej) – dają się (…) zastosować do procesów edukacyjnych, w tym do instytucji i społeczności szkoły (tamże: 28).

Owo „zastosowanie" nie jest jednak łatwe, zwłaszcza gdy uzmysłowimy sobie opozycję między funkcją adaptacyjną, przypisywaną tradycyjnej edukacji, a funkcją emancypacyjną (wyzwalającą) – postulowaną, pożądaną (Gołębniak 2007: 99 i nast.). Jak pogodzić te sprzeczne interesy: masowej i zunifikowanej szkoły oraz edukacji skoncentrowanej na efektach, wymaganiach czy rankingach z jednej strony, a z drugiej – potrzebę refleksyjnej, osobistej edukacji człowieka, wspierającej jego rozwój w różnych zakresach? W tym kontekście warto popatrzeć na szkołę jak na przestrzeń społeczną, w której

> występują napięcia pomiędzy wymogami instytucji a indywidualnymi i grupowymi aspiracjami do autonomii i podmiotowości, konflikty interesów, wielość opinii, kodeks praw i obowiązków, regulacje w zakresie podejmowania decyzji zbiorowych i tak dalej, wówczas daje się uchwycić w obrazie szkoły te cechy, które właściwe są dla każdej zbiorowości, w której potencjalnie można stosować szeroko rozumiane zasady demokratyzmu lub dążyć do ich wdrażania, poszerzania i umacniania (Gawlicz, Starnawski 2014: 38–39).

To ciągłe konfrontowanie i mierzenie się z wymaganiami instytucji oraz własnymi potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami może stymulować aktywność, przygotować do wyzwań i uczyć w praktyce pokonywania tego typu rozbieżności w przyszłości. Dążenie do zmian w edukacji jest potrzebą współczesności, ale też zadaniem niezwykle trudnym i odpowiedzialnym, ponieważ wymaga czujności, by w swych wyborach między skrajnościami nie podejmować działań, które nie tylko nie pomogą przygotować człowieka do życia w demokratycznym, zmieniającym się i „płynnym" społeczeństwie, lecz staną temu na przeszkodzie lub wręcz to uniemożliwią (zob. Kwieciński 2012: 57–65). Poszukiwaniu odpowiedzialnych rozwiązań i możliwości kreowania nowych warunków dla edukacji, od przedszkola począwszy, poświęcona będzie kolejna część niniejszego tekstu.

Demokracja w dzieciństwie

Wśród kompetencji, których rozwój powinniśmy wspierać już od najmłodszych lat, wymieniłam uprzednio: kreatywność, zdolność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, dialog, aktywność, wolność i odpowiedzialność. Są to kompetencje złożone, na które składają się bardziej szczegółowe komponenty, czyli często podstawowe umiejętności możliwe do rozwijania w dzieciństwie, jeśli zostaną ku temu stworzone odpowiednie warunki. Jedno można powiedzieć z pewnością: kompetencje te składają się obraz człowieka samodzielnego, refleksyjnego i otwartego na innych, który nie znajdzie warunków do pełnego rozwoju w autorytarnej rodzinie, schematycznej szkole czy pełnym nietolerancji i strachu przed innością społeczeństwie.

Rozwój demokratycznych kompetencji dziecka rozpocząć należy od stworzenia mu przestrzeni dialogu, otwartości i tolerancji, gdzie nie tylko może obserwować takie postawy i zachowania, ale też podejmować dyskusje, współdecydować czy wyrażać niezgodę na propozycje innych i uczyć się ją argumentować. Instytucje wczesnej edukacji i opieki, jak żłobki i przedszkola, mogą stać się taką przestrzenią, na co wskazują wyniki świa-

towych badań, między innymi: J.T. Wagner (2006), G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence-'a (2013), a także polskie poszukiwania, jak między innymi prezentowane przez: D. Waloszek (1998; 2006), M. Karwowską-Struczyk (2012), M. Falkiewicz-Szult (2006), czy L. Telkę (2009). Także w pracach innych badaczy, które nie traktują wprost o edukacji najmłodszych, odnajdujemy liczne inspiracje i wskazania, które mogą być do tego obszaru transponowane. Przywołać tu można choćby poszukiwania M. Dudzikowej, D. Klus-Stańskiej, M. Czerepaniak-Walczak, E. Potulickiej, J. Rutkowiak, Z. Kwiecińskiego, A. Nalaskowskiego, L. Witkowskiego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika, T. Szkudlarka i wielu innych, których z racji oczywistych ograniczeń nie sposób wymienić. Musimy jednak mieć świadomość, że instytucje wczesnej edukacji i opieki nie staną się demokratyczne same z siebie. Wymaga to ponownego przemyślenia koncepcji ich funkcjonowania.

> Wyzwanie polega na stworzeniu przestrzeni, w której będzie możliwe budowanie i realizowanie nowych możliwości – poprzez poszerzanie refleksyjnych i krytycznych sposobów poznawania; konstruowania, a nie odtwarzanie wiedzy; umożliwianie dzieciom twórczego działania, a przez to urzeczywistniania możliwości i radzenia sobie z niepokojem. Może to przyczynić się do wyłonienia się pluralistycznej mozaiki współistniejących poglądów na świat i życiowych eksperymentów (Dahlberg i in. 2013: 114).

Tylko w wolnym, szanującym różnorodność środowisku możliwe jest wspieranie rozwoju kompetencji, które jawią się jako istotne dla sprawnego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie. Warto zatrzymać się zatem nad nimi, by krótko wskazać ich znaczenie w życiu człowieka.

Kreatywność – jak zauważa D. Waloszek (2014: 28–29) – jest przede wszystkim naturalną cechą umysłu człowieka, bez której uwolnienia trudno sobie wyobrazić osiąganie postępu, ale wiążą się z nią pytania o granice kreacji, o wolność człowieka, jego posłuszeństwo, indywidualizm, wspólnotowość, granice dbałości o sobie i troski o innych. Rozwój kreatywności nie będzie możliwy, gdy nie zorganizujemy warunków dla samodzielnego myślenia i działania oraz wychodzenia poza schemat. W tym kontekście wiele do zrobienia mają nauczyciele przedszkoli i szkół. Można jednak przypuszczać, że rezygnacja z kolorowanek, zadań wykonywanych według wzorów, stereotypowych pogadanek itp., nie będzie łatwa, bowiem działania te są powszechne i ułatwiają nauczycielom pracę, dlatego weszły na stałe do warsztatu ich pracy.

Decyzyjność wiąże się ze zdolnością mądrego dokonywania wyborów i skutecznego podejmowania decyzji. Sprzyja też odwadze wyrażającej się w samodzielności myślenia, działania i ponoszenia konsekwencji za dokonane wybory. Nabycie takiej postawy nie jest jednak możliwe, gdy edukacja jest sterowana przez nauczycieli, a pola decyzyjności dzieci zawężane są do spraw mało znaczących. Najprostsze z możliwych działań, które można podejmować w tym zakresie, dotyczą dyskusji wokół planu pracy, uwzględniania pomysłów i ofert dzieci, uczenia ich odpowiedzialnego wykonywania samodzielnie wybranych zadań. Mogą one spowalniać proces organizacji i prowadzenia zajęć, niosą jednak ważne

skutki rozwojowe, jak choćby poczucie współdecydowania i współodpowiedzialności za przebieg zajęć.

Dialog rozumiany jest jako metoda, proces i postawa (por. Tarnowski 2003: 258). W tym pierwszym przypadku oznacza on sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Proces dialogu zachodzi, gdy uwzględniony zostaje choć jeden z tych elementów. Wszystko to ma prowadzić do rozwijania postawy dialogu rozumianej jako gotowość otwierania się na zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie z otoczeniem (Tarnowski 2003: 258). Chodzi zatem o tworzenie przestrzeni dla dialogu zarówno w przedszkolu, jak i w szkole, co M. Buber (1992: 151) identyfikuje z „prawdziwą rozmową" opartą na szacunku, równości i partnerstwie podmiotów, relacjami między partnerami dialogu, chęcią wysłuchania i wyrażania swojego zdania. Tego uczymy się w dzieciństwie, rozwijamy to lub wręcz przeciwnie – ograniczamy lub „tłamsimy".

Zaangażowanie w dialog, możliwość bycia aktywnym podmiotem w procesie edukacyjnym i w innych sytuacjach, w których się znajdujemy, związane są z budowaniem postawy aktywności i zaangażowania. Potrzeba rozwijania takich zachowań i tworzenia warunków dla zdobywania doświadczeń w tym zakresie zdaje się oczywista, ale gdy przyjrzymy się jej realizowaniu w edukacji, dostrzegamy zachowania zmierzające w przeciwnym kierunku. Zamiast zaangażowania oczekujemy od dzieci podporządkowania, a ich chęci działania kierowane są na realizowanie oczekiwań nauczyciela, wykonywanie jego zadań i poleceń.

Z kolei postulaty, by uczyć dzieci partycypacji, dokonywania wyborów i samodzielnego podejmowania decyzji, spotykają się w konserwatywnym społeczeństwie częściej z niezrozumieniem i niechęcią, niż zgodą i wsparciem. Bezsprzecznie widzimy silne przekonanie o prymacie pozycji i władzy dorosłego, czemu towarzyszy sytuowanie dziecka niżej w hierarchii społecznej i traktowanie go jako niekompetentnego, niemającego wiedzy o tym, co jest dla niego najlepsze. Trzeba mieć jednak świadomość, że aktywności i odwagi w wyrażaniu swojego zdania oraz śmiałości w dokonywaniu wyborów uczymy się od dzieciństwa. Dlatego wychowanie dziecka w bierności, podporządkowaniu i posłuszeństwie nie doprowadzi go do partycypacji i wewnątrzsterownego refleksyjnego działania, a tylko takie zachowania pozwolą mu się odnaleźć we współczesnym świecie i takich potrzebuje społeczeństwo od dorosłych, jeśli ma się rozwijać.

Jeśli chcemy uczyć dzieci odpowiedzialnych zachowań, umiejętności ponoszenia konsekwencji za swoje działania, mówienia prawdy i bycia w tym odważnym, konieczne zdaje się być ich sytuowanie w obszarze utworzonym na styku zachowań wolnościowych i powinnościowych, czyli związanych z posłuszeństwem oraz szacunkiem dla norm i wartości. Samo podporządkowanie prowadzi do rozwoju bierności i bezradności, do uzależniania własnych działań od poleceń, decyzji i aprobaty innych. Sama wolność zaś może sprzyjać rozwojowi roszczeniowości i egoizmu, oraz objawiać się w braku szacunku dla innych i ich zdania. Konieczna jest równowaga między tymi biegunami. Uczenie dzieci

zachowań wolnościowych musi być łączone z uczeniem ich norm, szacunkiem dla zasad, przestrzeganiem umów ustalanych z dziećmi (por. Olczak 2010).

Pomaganie dziecku w rozwijaniu wskazanych wyżej kompetencji oznacza sprzyjanie procesowi uczenia się przez nie partycypacji, zaangażowania, indywidualnej i społecznej odpowiedzialności. Dziecko ma to zagwarantowane w *Konwencji o prawach dziecka* czy zalecane w *Karcie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka Rady Europy*, ale nauczy się tego tylko w warunkach sprzyjających praktykowaniu takich zachowań od dzieciństwa (por. Karwowska-Struczyk 2012; Dahlberg i In. 2013)

Zakończenie

„Nikt nie może mieć wątpliwości, że to jednostki tworzą społeczeństwo lub że każde społeczeństwo jest społeczeństwem jednostek" (Elias 2008: 11). Gdy czytam to zdanie, choć zdaje się być oczywiste, nasuwają mi się liczne pytania. Zasadnicze z nich dotyczy tego, jak budować skutecznie demokratyczne społeczeństwo, gdy jednostki przez lata edukacji uczone są zachowań stojących często w opozycji do zachowań demokratycznych, które nie sprzyjają refleksji i wolności myślenia. Obecny kształt edukacji – od przedszkola począwszy – sprawia, że mówimy o prawach dziecka, często ich nie respektując, mówimy o wolności i tolerancji jako wartościach, równocześnie ucząc podporządkowania i wtłaczając w stereotypy poprzez źle dobrane teksty, schematyczne zadania, realizację zadań „pod klucz". B. Śliwerski wskazuje, że

> w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie **o** demokracji i **dla** demokracji, ale nie **w** demokracji. Innymi słowy, przyjmuje się założenie – a jest ono wpisane także w „ukryty program" (…) polskiej oświaty – że do demokracji i o demokracji należy kształcić w autokracji, z pominięciem autentycznego i zaangażowanego doświadczania przez uczniów, nauczycieli i rodziców procesów demokratycznych w szkole, ich przejawów i skutków (Śliwerski 2011: 76).

Potrzebna jest zatem świadomość, że nie sposób budować demokratyczne społeczeństwo, nie ucząc ludzi od dzieciństwa demokratycznych zachowań.

Bibliografia

Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności.* Toruń, Wydawnictwo UMK.

Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo.* Tłum. P. Poniatowska. Wrocław, Wydawnictwo DSW.

Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie.* Tłum. J. Konieczny. Kraków, Wydawnictwo Znak.

Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych.* Tłum. J. Doktór. Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny.* Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo DSW.

Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania.* Tłum. Z. Bastgen. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Elias N. (2008), *Społeczeństwo jednostek.* Tłum. J. Stawiński. Warszawa, PWN.

Falkiewicz-Szult M. (2006), *Przemoc symboliczna w przedszkolu.* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gawlicz K., Starnawski M. (2014), *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie.* Wrocław, Wydawnictwo DSW.

Gołębniak B.D. (2007), *Szkoła wspomagająca rozwój.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. 2. Warszawa, PWN.

Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka Rady Europy przyjęta w ramach Zalecenia Rec (2010)7 Komitetu Ministrów, Departament ds. Edukacji, Strasburg – http://www.coe.int/edc

Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań.* Warszawa, Wydawnictwo UW.

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku.

Kwieciński Z. (2012), *Demokracja w edukacji czy edukacja w demokracji.* W: Z. Kwieciński (red.), *Pedagogie postu: preteksty – konteksty – podteksty.* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Olczak A. (2010), *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne.* Zielona Góra, Wydawnictwo UZ.

Pakosz B. (1991) (red.), *Słownik wyrazów obcych.* Warszawa, PWN.

Śliwerski B. (2011), *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?* W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie.* Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Tarnowski J. (2003), *Pedagogika egzystencjalna.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. 1. Warszawa, PWN.

Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków.* Łódź, Wydawnictwo UŁ.

Wagner J.T. (2006), *An Outsider's Perspective. Childhoods and Early Education.* Greenwich, IAP--Information Age Pub.

Waloszek D. (2014), *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole.* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Waloszek D. (1998), *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej.* Zielona Góra, Wydawnictwo ODN.

Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań.* Kraków, Wydawnictwo AP.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Barbara Bilewicz-Kuźnia
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl

Małgorzata Centner-Guz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
malgorzata.centner-guz@poczta.umcs.lublin.pl

Natura, architektura i zabawa jako źródła przeżyć estetycznych i odkryć geometrycznych dzieci – badania w działaniu

Summary

Nature, architecture and play as the sources of children's aesthetic experiences and geometrical discoveries – action research

Every child has an innate sense of rhythm, beauty and harmony, enjoys observing nature and architecture, plays with the gifts of nature and decorates. As a matter of fact, in the course of such activities the child not only experiences pleasure, but also discovers new phenomena, refines visual perception and aesthetic sensitivity, constructs mathematical concepts, enters the world of geometry. The relationship between nature and art, play and culture, as well as the educational significance of observation and activity have been stressed by a number of researchers into child development, including Maria Montessori. She claimed that for a child, learning is a natural process, occurring spontaneously not thanks to passive listening, but thanks to active contact with the environment. The didactic materials she devised are characterized by purposefulness, isolated difficulty, stimulation of the child, visual beauty and order. The source of their beauty lies, above all, in their simplicity and transparency. M. Montessori's and F. Froebel's educational materials were the inspiration for devising original teaching aids, *Esy floresy* blocks. The current paper presents the methods of using them for playing, observing nature and architecture, that were validated in action research. The aim of the methodological solutions described here is to sensitize children to discovering beauty and geometrical dependencies in their surroundings, as well as to develop their spatial thinking.

Słowa kluczowe: filozofia edukacyjna Fröebla, poglądy M. Montessori, dziecko, wrażliwość estetyczna, odkrycia geometryczne, materiał dydaktyczny

Keywords: Fröebel's approach, M. Montessori's views, the child, aesthetic sensitivity, geometrical discovers, didactic materials

Wprowadzenie

Od najdawniejszych czasów człowiek tworzył przedmioty i budowle, które nie tylko służyły mu w codziennej egzystencji, ale także były wyrazem jego potrzeby twórczej ekspresji i kontaktu z pięknem. Zachwycony estetyką otaczającego świata ozdabiał i dekorował motywami roślinnymi przedmioty życia codziennego, ściany, budynki, tkaniny. Dekorowanie umożliwiało mu bezpośrednie uzewnętrznienie wrodzonego poczucia rytmu i harmonii, mobilizowało do wysiłku umysłowego.

Twórcza aktywność związana z badaniem kształtów i przestrzeni oraz ozdabianiem była w przeszłości i jest nadal przedmiotem zainteresowań badaczy rozwoju dziecka. Zagadnieniami tymi zajmowali się Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau, Friedrich Fröebel, Maria Montessori. Współcześnie uznaje się ją za warunek rozwoju kreatywności, ale także stymulator rozwoju myślenia matematycznego i przestrzennego (por. Popek 1998; Limont 1994, 1999; Popek 1982, 1984, 2003; Uszyńska-Jarmoc 2003; Nęcka 2001; Giza 2006; Swoboda 2006; Swoboda E., J. Gunčaga 2009; Davis 2015).

Istotą zaplanowanych, zrealizowanych i opisanych w niniejszym opracowaniu badań w działaniu było wprowadzenie do praktyki pedagogicznej propozycji metodycznych, z wykorzystaniem nietypowych środków dydaktycznych – klocków *Esy floresy* i towarzyszących im materiałów dodatkowych. Jak określa Dariusz Kubinowski (2010: 185) badanie w działaniu implikuje rozwój koncepcji siebie i kompetencji uczestników, dlatego interesujące było dla nas to, czy i w jakim zakresie możliwe będzie zorganizowanie sytuacji edukacyjnych we wspólnym działaniu badaczy, nauczyciela i dzieci, czy i w jakim zakresie proponowana dzieciom aktywność z wykorzystaniem nowego materiału dydaktycznego będzie sprzyjała rozwojowi intuicji geometrycznej i kreatywności oraz jak uczestnicy badań ocenią proponowane im zajęcia i materiały dydaktyczne.

Doświadczanie otoczenia jako droga budowania wiedzy fizycznej i logiczno-matematycznej w poglądach pedagogicznych Froebla i Montessori

W poglądach pedagogicznych przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania, między innymi F.W. Fröebla (1792–1852) i M. Montessori (1870–1952) zauważa się odniesienia do natury i otoczenia kulturowego jako źródeł istotnych wrażeń i spostrzeżeń, będących podstawą kształtowania się wiedzy fizycznej i logiczno-matematycznej.

F.W. Fröebel, należący do kręgu idealistów, bliski poglądom F.W. Schellinga, G.W. Hegla, J.G. Fichtego i I. Kanta, swój pedagogiczno-filozoficzny pogląd na świat oparł na wiecznym prawie dotyczącym świadomości siebie i jedności z Bogiem. Jako wykształcony przyrodnik szukał inspiracji pedagogicznych w obserwacji otoczenia. Dowodził, że wszystko ma w nim swoje źródła, a człowiek żyje w systemie wzajemnie powiązanych zależności ekologicznych. W swoim największym dziele *Wychowanie człowieka* (1826) pisał, że więzi dziecka z całym światem muszą być także odzwierciedlane w procesie edukacyjno-wychowawczym. Porządek w organizowaniu dzieciom uczenia się wyraża się,

według jego koncepcji, w przekonaniu, że świat poznawany jest całościowo, a nie fragmentarycznie. Nowe zagadnienia powinny być widziane w szerszym kontekście, w relacjach ze światem i jego prawami w całości. Każdy aspekt nowego doświadczenia powinien odnosić się do innego, wiązać się z kolejnym, pozwalać zgłębiać rozumienie świata poprzez szukanie relacji między obiektami, rzeczami, zjawiskami, by widzieć zagadnienie nie wąsko i nie w izolacji, ale szeroko i wieloaspektowo. Holistyczne podejście F.W. Fröebla podkreśla jedność, która istnieje w przyrodzie i jednocześnie zasadę, że „wszystko co następuje powinno wynikać z tego, co poprzedza" (Wąsik 1932: 231).

Natura, zdaniem F.W. Fröebla, jest punktem wyjścia do budowania szerokiej wiedzy o świecie, pozwala też lepiej zrozumieć abstrakcyjny i skomplikowany świat idei, w tym pojęć matematycznych. Dlatego dzieciom należy dawać do zabawy materiał naturalny: piasek, glinę, muszle, kamyki, ale także materiały plastyczne i konstrukcyjne, szczególnie różnego rodzaju papier i klocki, dzięki którym będą one mogły odtwarzać obserwowane w naturze formy życiowe (zwane kształtami naturalnymi i kształtami piękna), zbliżając się stopniowo do ścisłego ich pojmowania. Natalia Cicimirska pisała o tym następująco: „W celu przyswajania różnorodnych pojęć, a przede wszystkim kształcenia zręczności w palcach i spostrzegawczości, posługiwał się Fröebel całym szeregiem zajęć. Dla uzmysłowienia pojęcia 1) punktu służyły: wykłuwanie, układanki muszelkami lub kamykami; 2) linii: układanie patyczków, nitek, rysowanie, wyszywanie, robienie łańcuszków; 3) płaszczyzny: wyplatanie, składanie wycinanie; 4) bryły: budowanie z klocków i modelowanie. Przy tych zajęciach dziecko buduje i niszczy, maluje lub tworzy. Rozmaitość ich jest dość wielka. Twórca tej metody nie krępuje pomysłowości swych następców, zostawia wiele swobody, żądając jedynie, ażeby nowość opierała się na psychologicznych zasadach, aby była zgodna z naturą dziecięcą i rozwijała jego umysł bez znużenia" (Cicimirska 1928:3–4).

F.W. Fröebel uznając za konieczne „dostarczenie wychowankowi wiadomości o przyrodzie i jej formach, wyrażających się w obrazach geometrycznych i liczbie; nauczanie słowa i mowy oraz rozwinięcie poczucia piękna i wrodzonego dążenia do Boga" (Żukiewiczowa 1935: 105), stworzył materiał pedagogiczny, który miałby te zadania ułatwiać. Pomoce, jakimi były wełniane piłeczki, drewniane przestrzenne klocki, wielokształtne płaskie płytki, patyczki i pierścienie zostały nazwane darami. Dzięki obserwacji natury i aktywności własnej z darami przyrody i darami-materiałami dydaktycznymi, dzieci w trakcie zabaw swobodnych i gier mogły doskonalić sprawności percepcyjne, językowe, matematyczne i twórcze. N. Cicimirska określała propozycje F.W. Fröebla jako twórcze i inspirujące dla innych pedagogów. Pisała na ten temat: „genialna metoda Froebla została w XX wieku przystosowana do wymagań współczesnej pedagogiki i psychologii eksperymentalnej i niejako odnowiona w twórczych pomysłach włoskiej uczonej dr Marii Montessori, autorki *Domów dziecięcych"* (Cicimirska 1928: 19). W konsekwencji pojawił się jeszcze bardziej rozbudowany system edukacyjny podkreślający rolę obserwacji natury i sztuki oraz podejmowania samodzielnych działań sprzyjających gromadzeniu wrażeń sensorycznych i estetycznych, umożliwiających dokonywanie odkryć geometrycznych.

Dla M. Montessori impulsem do opracowania nowego systemu pedagogicznego była coraz bardziej powszechna w jej czasach ostra krytyka herbartowskiej „szkoły tradycyjnej". Włoszka, która doświadczyła surowej dyscypliny systemu tradycyjnego, jego formalizmu dydaktycznego i przedmiotowego traktowania ucznia w oddziaływaniach dydaktycznych i wychowawczych, opracowaną przez siebie metodę oparła na pedagogicznych zasadach indywidualności, samodzielności i wolności. Nie bez znaczenia jest fakt, że M. Montessori zdobywała wykształcenie w XIX wieku, a jej koncepcja pedagogiczna kształtowała się na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia oraz w pierwszych dziesięcioleciach wieku XX. Rozwijające się w tym okresie teorie psychologiczne określały istotę nauczania i funkcje wychowania. M. Montessori jako lekarz i pedagog skłaniała się ku teorii romantycznego naturalizmu, który odkrywał dziecko, jego potrzeby, zainteresowania, ale jednocześnie podkreślał dominującą rolę czynnika biologicznego w rozwoju jednostki. Rolą wychowania i nauczania w jej koncepcji było doskonalenie i utrwalanie osiągnięć rozwojowych dziecka (Brzezińska 2007: 126). Teoria pedagogiczna M. Montessori była i jest wielokrotnie krytykowana za jej natywistyczne przesłanki. Jednak fundamentalne założenie, dotyczące znaczenia aktywności w procesie uczenia się i nauczania, pozwala dostrzegać w formułowanych przez nią podstawach teoretycznych idee konstruktywistyczne (Bałachowicz 2004: 59). Ciągle aktualna jest także wartość zasad pedagogicznych, którym hołdowała M. Montessori, jej wizja dziecka i roli nauczyciela w osiąganiu niezależności fizycznej i duchowej wychowanka oraz „pomocy jako nośnika wspólnej aktywności, w jaką dziecko i nauczyciel angażują się, gdy ten drugi pośredniczy w wykonywaniu złożonego zadania na rzecz tego pierwszego" (Cylkowska-Nowak 2009: 88).

Jądrem systemu pedagogicznego M. Montessori jest tak zwane „przygotowane otoczenie", stanowiące uporządkowany teren doświadczeń edukacyjnych dzieci. Jego strukturę regulują charakterystyczne w kolejnych fazach rozwoju „okresy szczególnej wrażliwości" (zainteresowania wybranymi elementami otoczenia i podatności na opanowanie określonych umiejętności/sprawności) oraz specyfika funkcjonowania intelektualnego (opartego na manipulacjach materiałem konkretnym, potem wyobrażeniowym, w końcu abstrakcyjnym).

Zdaniem M. Montessori, dziecko do 6. roku życia gromadzi wrażenia w kontakcie ze światem zewnętrznym. Między 3 a 6 rokiem życia, w odróżnieniu od poprzedniej fazy rozwoju (kiedy to ma miejsce nieświadoma „absorpcja"), czyni to w sposób świadomy. Instrumentem poznawania świata w tym czasie stają się zmysły dziecka, stąd na etapie wychowania przedszkolnego M. Montessori szczególną wagę przykładała do ich kształcenia (Montessori 2014: 96). Opracowany przez nią materiał sensoryczny ma do dziś znaczenie w rozwoju wszystkich sfer osobowości dziecka (zob. Miksza 1997: 54; Guz 2006: 41–51). Estetyczny wygląd materiałów rozwojowych, zachęcający dziecko do sięgnięcia po nie, wyzwala aktywność ruchową (organizacja miejsca pracy przez rozłożenia dywanika, przyniesienie pomocy), manipulacyjną (badanie poszczególnych – zazwyczaj dziesięciu – elementów, porządkowanie, wykonywanie zaprezentowanych przez nauczyciela ćwiczeń, działania twórcze – eksperymentowanie, tworzenie własnych wzorów, układów,

kompozycji) oraz intelektualną. Montessori wyjaśniała wartość materiałów sensorycznych określając je „zmaterializowanymi abstrakcjami" (za: Fischer 2005: 12). Sądziła, że takie czynności, jak rozpoznawanie elementów identycznych i porównywanie różniących się, tworzenie serii, klasyfikowanie przedmiotów (elementów kompletu materiału rozwojowego) z uwzględnieniem określonych cech fizykalnych i ich werbalizowanie, prowadzą do kształtowania pojęć ogólnych oraz rozwijają myślenie matematyczne. W istocie, ćwiczenia podejmowane przez dzieci podczas pracy z materiałami do rozwijania zmysłów stanowią okazję do kształcenia wielu tzw. piagetowskich pojęć i operacji poznawczych (Guz 2006: 49). Co ważne, umożliwiają także wzrokowe i dotykowe doświadczanie brył geometrycznych podczas ćwiczeń związanych z kształtowaniem pojęć wielkościowych (np. sześcianów „różowej wieży" służącej kształtowaniu pojęć *duży/większy/największy – mały/mniejszy/najmniejszy*, prostopadłościanów „brązowych schodków" służących kształtowaniu pojęć *gruby/grubszy/najgrubszy – cienki/cieńszy/najcieńszy*, prostopadłościanów „czerwonych beleczek" służących kształtowaniu pojęć *długi/dłuższy/najdłuższy – krótki/krótszy/najkrótszy*, walców „bloków cylindrycznych" i „kolorowych walców" służących kształtowaniu m.in. pojęć *wysoki – niski, szeroki – wąski*). Należy dodać, iż bezpośrednie poznawanie figur płaskich i przestrzennych ma także miejsce w metodyce opracowanej przez M. Montessori w ramach kształcenia sensorycznego, za sprawą takich materiałów dydaktycznych, jak „szafka geometryczna" (zawierająca koła, prostokąty, trójkąty, równoległoboki, owal oraz kształty nieposiadające nazw matematycznych), „trójkąty konstrukcyjne" (umożliwiające konstruowanie rozmaitych figur geometrycznych), „bryły w koszyku" (kula, prostopadłościany, ostrosłupy, elipsoidy, stożek, walec). Obok zasadniczego celu pracy z wymienionymi materiałami (doskonalenie postrzegania zmysłowego kształtów i kształtowanie określonych pojęć), autorka podkreślała także inny ich walor słowami: „Znajomość przedstawionych dziecku kształtów […] będzie dla niego swego rodzaju magicznym kluczem do interpretowania prawie całego zewnętrznego otoczenia i da mu krzepiące wrażenie znajomości sekretów świata" (Montessori 2014: 148). Zalecenia metodyczne M. Montessori dotyczące pracy dziecka z figurami płaskimi i przestrzennymi sugerują, że problemy teoretyczne (nazywanie i określanie cech) zawsze powinny być poprzedzone samodzielną pracą badawczą (manipulowanie, konstruowanie, badanie pojemności). Na kolejnych poziomach kształcenia (obejmujących trzyletnie cykle), treści geometryczne realizowane są w ramach edukacji matematycznej, z wykorzystaniem właściwych materiałów dydaktycznych, stanowiących elementy „przygotowanego otoczenia".

Montessoriańska idea „przygotowanego otoczenia" oparta jest na przekonaniu twórczyni metody, że środowisko kształcenia dzieci ma umożliwiać nawiązywanie relacji z przyrodą, zdobyczami cywilizacji i kultury w sposób aktywny, w efekcie czego powinny one zdobywać krok po kroku niezależność fizyczną, intelektualną i moralną. Łącznikiem pomiędzy między tymi elementami środowiska życia dziecka powinien być nauczyciel (Surma 2008: 59). Dlatego M. Montessori doceniała znaczenie obserwacji otoczenia (natury i wytworów kultury), zwłaszcza przez dzieci po 5. roku życia. Sformułowała spo-

strzeżenia dotyczące charakteru dziecięcych obserwacji, podkreślając, iż są one: nie pasywne, ale aktywne; nie sporadyczne, ale ciągłe; nie płytkie i bezrefleksyjne, ale dokładne i pogłębione; nie zdystansowane i wyrachowane, ale czynione z głębokim zainteresowaniem i pasją (za: Berg 2006: 57). Troszczyła się także o to, by jej wychowankowie mieli sposobność bezpośredniego kontaktu z sztuką malarską i architekturą. Gromadziła w związku z tym w sali wydawnictwa albumowe, zawierające reprodukcje najbardziej wartościowych artystów.

Jak zaznaczają niemieccy badacze działalności pedagogicznej M. Montessori, lekarka i twórczyni autorskiego systemu wychowania dzieci, niezbyt rozlegle udokumentowała swoje poglądy i rozwiązania metodyczne dotyczące sztuk wizualnych (malarstwa, architektury) (Berg 2006: 43, Gebhardt-Seele 2006: 155). Jednakże w wybranych pracach (Montessori 1976 i 2010*)* określa znaczenie działalności plastycznej dzieci i jej uwarunkowania. Działalność artystyczna dziecka – w poglądach Włoszki – stanowiła przede wszystkim wyraz jego twórczego potencjału i potrzeby ekspresji wewnętrznych przeżyć (duchowości dziecka). M. Montessori była przekonana, że jej podejmowanie uwarunkowane jest sensorycznym i motorycznym przygotowaniem dziecka, które określała *alfabetem*, bez którego dziecko nie jest w stanie wyrażać tego, co stanowi jego osobowość (Montessori 2010: 227). Sens tego, jakie działania powinien podjąć dorosły, by uwolnić ekspresję dziecka, ujęła w słowach: „Trzeba dać dziecku oko, które widzi, rękę, która jest mu posłuszna, duszę, która potrafi kontemplować" (tamże: 227). Stąd proponowała materiał zwany „metalowymi matrycami", który służył (i do dziś służy w placówkach montessoriańskich) do odrysowywania kształtów geometrycznych w izolacji, a następnie w rozmaitych kombinacjach. Wykonanie pięknych, dekoracyjnych kompozycji kolorowymi kredkami wymagało wielokrotnie czynności związanych z obrotem figury, jej przesunięciem, ale także respektowaniem zasad symetrii.

Nieocenioną inspirację do rysowania, malowania, a zwłaszcza do postrzegania figur geometrycznych, stanowiło w wyobrażeniach M. Montessori, badanie budowy roślin i ich elementów. Na podstawie własnych obserwacji pracy dzieci, wnioskowała, że w przedmiotach z najbliższego otoczenia, takich jak, okna, ramki, ramy okien i obrazów, czy blat stołu, a więc w tych, w których przeważa jeden kształt powierzchni, nietrudno dziecku dostrzec podstawowe płaskie figury geometryczne (poznawane podczas pracy z „szafką geometryczną"). Jednakże rozpoznawanie przez dzieci brył geometrycznych, zwłaszcza w skomplikowanych w budowie roślinach, ma miejsce – jej zdaniem – niezwykle rzadko (Montessori 2014: 147). Wymaga ono bowiem niezwykłej uwagi i kontemplacji. Badaczka dostrzegając skupienie dziecka nad „studiowaniem" części kwiatu uznała, że należy w klasie gromadzić przyrządy niezbędne do rzetelnej obserwacji, takie jak: pęsety, szpilki, lupy, a także mikroskop. Jej wychowankowie poczynione spostrzeżenia rejestrowali samodzielnie na kartkach papieru, za pomocą ołówków, akwareli, kredek, a także z wykorzystaniem cyrkla (tamże: 228).

Przedstawiony zarys wybranych fragmentów założeń pedagogicznych F.W. Fröebla i M. Montessori miał za zadanie zwrócić uwagę na nieprzemijającą wartość określonych

poglądów i idei pedagogów, którzy tworzyli koncepcje kształcenia i wychowania w odmiennych od dzisiejszych warunkach cywilizacyjnych, politycznych, społecznych, kulturowych. Zwłaszcza starano się ukazać, jak wyraźnie akcentowali zagadnienia dotyczące kształcenia dzieci w zakresie treści geometrycznych i jakie znaczenie w tym względzie ma bezpośrednie doświadczanie otoczenia.

Gromadzenie doświadczeń geometrycznych inspirowane klockami *Esy floresy* – badania w działaniu

Materiały dydaktyczne i poglądy pedagogiczne F W. Fröebla oraz M. Montessori zainspirowały do zaprojektowania[1] klocków i towarzyszących im materiałów pomocniczych nazwanych *Esy floresy* i podjęcia uczestniczących badań w działaniu, by tym samym zainicjować proces zmiany w zakresie osobistym i profesjonalnym oraz w zakresie praktyki edukacyjnej.

Badania w działaniu charakteryzują się integracją myśli pedagogicznej teoretyków i nauczycieli praktyków w celu zmiany bądź rozwiązania problemu. Można je określić jako tak zwane badania rozwojowe, użyteczne w pedagogice zorientowanej praktycznie. Są to badania, które polegają na opracowaniu programu zmian i wywołaniu tych zmian w obrębie zjawisk i procesów pedagogicznych. Zabiegi te mają sprzyjać osiąganiu nowych kompetencji podmiotów oddziaływań dydaktyczno – wychowawczych oraz doskonalić proces ich nauczania i uczenia się. W realizację zmian w toku badań zaangażowani mogą być zarówno badacze profesjonalni, jak i nauczyciele czy rodzice. Cykl badań rozwojowych obejmuje następujące etapy: „sformułowanie programu zmian, wypracowanie programu zmian, wdrażanie programu do praktyki, ewaluację programu (bieżącą i końcową), określenie użyteczności praktycznej i zakresu stosowalności programu, sformułowanie uogólnień, upowszechnienie programu" (Palka 2006: 56). Jak podaje Krystyna Chałas (2015: 122), badania w działaniu znoszą w pewnym stopniu świadomie i celowo dystans między badaczem a praktykiem, na korzyść ich współpracy zarówno na gruncie nauki, jak i praktyki edukacyjnej. Są one powiązane z praktyką społeczną lub pedagogiczną, ingerują w praktykę i same muszą się otworzyć na sygnały płynące z praktyki. Ich idea jest integralnie związana z refleksyjnością myślenia, działania i badania. Przedmiotem analizy w badaniach w działaniu mogą być zmiany w dyspozycjach osobowościowych, w relacjach społecznych albo w treściach i organizacji pracy (Czerepaniak-Walczak 2010: 320).

[1] Wzory klocków, matryc i schematów pomocniczych zostały zaprojektowane przez B. Bilewicz-Kuźnię i Jolantę Bajun (studentkę pedagogiki w WSP im. J. Korczaka w Lublinie); matryce graficzne okien, drzwi, bram służących do układania na nich klocków, schematy dydaktyczne do układów pasowych, krzyżowych i rozet oraz matryce do wycięcia klocków wykonał architekt Marek Bajun; zdjęcia natury, pomoce do nauki nazw elementów architektury, opartych na motywach roślinnych opracowała M. Centner-Guz. Materiały i sposoby ich wykorzystania były prezentowane przez autorki artykułu na warsztatach pt. *Horror vacui* na XIII Kongresie M. Montessori w Rzymie w dn. 26–28.10.2012 oraz zajęciach dydaktycznych w WSP im. J. Korczaka i UMCS w Lublinie.

Projektując uczestniczące badania w działaniu, kierowałyśmy się kilkoma motywami. Pierwszym była potrzeba organizowania sytuacji edukacyjnych angażujących dzieci, nauczycieli i badaczy. Zależało nam, by w oparciu o model kooperacyjny zweryfikować w praktyce opracowane propozycje metodyczne zajęć artystyczno-matematycznych w przedszkolu oraz sprawdzić przydatność zaprojektowanych materiałów w rzeczywistym działaniu. Innym ważnym celem badań była chęć twórczego zaktywizowania samych siebie, dzieci i nauczycieli.

Zaprojektowanie klocków i związanych z nimi działań wynikało z kilku potrzeb: potrzeby zwrócenia większej uwagi praktyków na czynnościowe nauczanie matematyki, potrzeby organizowania twórczych działań dydaktycznych o charakterze zabawy, zaakcentowania wykorzystania przestrzeni społecznej w edukacji estetycznej i matematycznej oraz potrzeby budzenia aktywności intelektualnej dzieci. W badaniach kierowałyśmy się przekonaniem o prymacie czynnościowych metod nauczania – uczenia się, oferujących możliwość manipulowania, działania ruchowego, badania, projektowania, zabawy, praktycznego rozwiązywania problemów. Nasze zamierzenia związane były z niegodzeniem się na akcentowaną przez niektórych badaczy (Rura, Klichowski 2011: 219) edukację matematyczną o charakterze werbalno-nakazowym, często opartą na pokazie, wyjaśnianiu i powtarzaniu określonych algorytmów czynności. Stąd główną metodą realizacji naszych zajęć była metoda czynnościowa w opracowaniu Zofii Krygowskiej (1977), która w działaniach edukacyjnych stroną aktywną czyni przede wszystkim dziecko. Istotę strategii czynnościowej w nauczaniu matematyki wyjaśnia Helena Siwek pisząc, iż jest ona metodą „realizującą podejście konstruktywistyczne, w którym uczeń konstruuje swoją wiedzę w interakcji z materiałami, zadaniami, na drodze bogatych doświadczeń, pod kierunkiem nauczyciela i we współpracy z kolegami" (1998: 11). Nasze działania nawiązywały także do nauczania realistycznego Hansa Freundenthala, zakładającego „wychodzenie w nauczaniu od sytuacji rzeczywistych, stawiając sobie za cel matematyzację pionową, budowanie kolejnych pięter abstrakcji" (tamże: 11). Jednocześnie zależało nam na uwrażliwieniu społeczności przedszkolnej na różne zagadnienia i treści geometryczne, nie ograniczając ich jedynie do poznawania podstawowych kształtów figur, układania rytmów, czy określenia położenia przedmiotów w przestrzeni. Chęć zmiany była poparta konkluzjami badaczy edukacji elementarnej, że jest w niej „mało treści geometrycznych, a jeśli już są, ograniczają się do rozpoznawania i nazywania figur geometrycznych, a tymczasem dla dziecka w tym wieku geometria jest atrakcyjną dyscypliną matematyki, bo pozwala wyzwolić jego inwencję twórczą" (Rura, Klichowski 2011: 221). Stąd, podejmując badania, uznałyśmy za ważne zwrócenie uwagi praktyków na twórczą edukację geometryczną, zwłaszcza na dostrzeżenie jej sensu rozwojowego w gromadzeniu nowych doświadczeń i przeżyć estetycznych. Istotnym celem stało się rozwijanie postawy twórczej i towarzyszącej jej wrażliwości estetycznej

Pytania, które sformułowałyśmy we wstępnym etapie badań były następujące: Jak będą przebiegać wspólne działania badaczy, nauczyciela i dziećmi z wykorzystaniem nowych materiałów dydaktycznych? Czy w i jakim zakresie proponowana dzieciom aktyw-

ność z materiałem będzie wyzwalała intuicje geometryczną i kreatywność? Jak uczestnicy badań w działaniu ocenią proponowane im zajęcia i materiały dydaktyczne?

Badania przeprowadzono dwuetapowo. Pierwszy etap miał charakter wstępny, rozpoznawczy i był zrealizowany w okresie poprzedzającym właściwe badania w Publicznym Przedszkolu nr 33 w Lublinie oraz Szkole Podstawowej nr 50 w Lublinie. Na tym etapie zgromadziłyśmy wstępne doświadczenia metodyczne. Badania właściwe zrealizowano od stycznia do kwietnia 2015 i te są przedmiotem opisu. Grupę badawczą stanowiło 25 dzieci w wieku pięciu–sześciu lat, uczęszczających do Publicznego Przedszkola nr 43 w Lublinie. Zajęcia dydaktyczne były prowadzone systematycznie, co najmniej raz w tygodniu w godzinach przedpołudniowych. Wszystkie materiały były dostępne dla dzieci w czasie ich zabaw swobodnych do końca roku szkolnego.

Podstawy teoretyczne badań

Podstawą teoretyczną zrealizowanych badań stanowiły poglądy pedagogiczne F.W. Fröebla i M. Montessori, wnioski Lwa S. Wygostkiego, Jeana Piageta, Petera Vopěnki i Milana Hejný'ego, Zofii Krygowskiej i Heleny Siwek.

Podjęte przez nas badania zostały oparte na założeniu, że świat geometryczny nie jest możliwy do bezpośredniego postrzegania, lecz jest ukryty w świecie realnym. Jak podkreślają F.W. Fröebel (1826) i M. Montessori (1976, 2014), a także współcześni badacze (zob. Filipiak 2012), dziecko nie zawsze zwróci uwagę na ważne elementy świata, nie zawsze są też one w zasięgu jego ręki, dlatego też dorosły pomaga je odkrywać. Jego rolę akcentował w swoich pismach L.S. Wygotski, który twierdził, że „dziecko wchodzi w stosunki z sytuacją nie bezpośrednio, ale za pośrednictwem drugiej osoby" (Wygotski 1978: 45). Nauczyciel, rodzic czy kompetentny rówieśnik poprzez bycie z dzieckiem w interakcji o charakterze intelektualnym, pomaga mu osiągnąć więcej, niż gdyby działało ono samo. Dzięki takiej stymulacji dziecko uruchamia aktywność własną i przez to buduje indywidualny obraz świata. Z tego punktu widzenia, dorosły jest również odpowiedzialny za pomoc dziecku w dostrzeganiu piękna przyrody, architektury, odkrywaniu kształtów i relacji przestrzennych oraz stwarzaniu mu warunków do zabawy, w której „przećwiczy" nowe umiejętności.

Punktem wyjścia w zorganizowanych sytuacjach edukacyjnych stała się swobodna zabawa dzieci z nowym materiałem. Kolejnym krokiem była wnikliwa obserwacja przyrody i badanie detali architektury w terenie i na fotografiach, poszukiwanie znanych kształtów i regularności. Następnie dzieci podejmowały działania polegające na tworzeniu wzorów i szlaczków układanych z klocków, ozdabiały modele elementów architektonicznych (okna, bramy, tarasy) oraz odrysowywały ich kształty, kolorowały je, stemplowały i tworzyły własne wzory. Zaprojektowanie tego typu działań wynikało z teorii kształcenia geometrycznego.

Zdaniem P. Vopěnki i M. Hejný'ego, kształty i relacje przestrzenne wyłaniają się, choć nie bezpośrednio, ze świata realnego, a pierwsze i podstawowe poznawanie ma charakter zmysłowy (za: Swoboda 2006: 79). Na pierwszym etapie rozumienia prawidłowości geo-

metrycznych, zwanym przedpojęciowym, kształty są atrybutami realnych obiektów i ujmowane są jednym aktem percepcji. W umyśle dziecka nie ma geometrycznych obiektów, a jedynie obiekty ze świata realnego, dlatego dziecko na nich skupia uwagę i wyodrębnia je z całej reszty. Takie widzenie przedmiotów czy zjawisk i wyróżnianie ich spośród pozostałych, określa się *zjawiskiem* (z czes. *jev* – zjawisko) (Swoboda 2009: 47). Przy czym, jak mawiają niektórzy badacze, geometryczne widzenie nie jest widzeniem przez zmysły. Spoglądanie na świat geometrii jest możliwe „dzięki jakiemuś szóstemu zmysłowi (…)" (Vopenka 1989: 17) i pomocy dorosłego. „Widzieć «to» znaczy skupić na tym uwagę, wyróżnić «to» z całej reszty (…)" (tamże: 17).

Dostrzeżenie czegoś przez dziecko to próby pierwszego zrozumienia. Dziecko może spostrzec interesujący kształt lub położenie przedmiotów względem siebie, podejmując przy tym aktywność intelektualną, zwaną przez P. Vopěnkę i M. Hejný'ego *intuicją geometryczną* (Vopěnka 1989, Hejný 1993) W toku takiego poznawania pojawiają się różne formy aktywności, np. manipulowanie, obserwowanie, eksperymentowanie, konstruowanie. Służą one doskonaleniu funkcji spostrzeżeniowych, stanowią okazję do aktywizowania wyobraźni przestrzennej i myślenia matematycznego.

František Kuřina (1995) sugeruje, że aktywność małych dzieci związana z treściami geometrycznymi powinna być zogniskowana wokół dwóch grup czynności. Pierwsza ma być związana z zajęciami konstrukcyjnymi z wykorzystaniem obiektów umożliwiających aranżowanie ich w rozmaity sposób, a także z tworzeniem wzorów czy szlaczków. Druga powinna obejmować rysowanie i malowanie. W zaprojektowanych zajęciach respektowałyśmy sugestie F. Kuřina, a także starałyśmy się tak organizować sytuacje problemowe, by umożliwiały one dokonywanie przez dzieci trzech rodzajów operacji: konkretnych, wyobrażonych i pomyślanych (Siwek 1998: 40). Na przykład czynności konkretne dotyczyły wyróżniania w zestawie klocków znanych kształtów. Czynności wyobrażeniowe obejmowały tworzenie skojarzeń kształtów klocków ze znanymi przedmiotami, nadawanie im nazw, tworzenie grup kształtów podobnych i nazywanie ich, odrysowywanie płytek, rozpoznawanie ich kształtów na schematach pomocniczych, obliczanie z ilu elementów składają się konstrukcje i wzory, itp.

Obecnie autorzy programu realistycznej geometrii rozwijanej w Instytucie Freudenthalla (Utrecht, Holandia), chętnie powołują się na tradycje wypracowane jeszcze przez J.H. Pestalozziego, F.W. Fröebla oraz M. Montessori, których metodyka traktuje zajęcia geometryczne jako niezwykle istotne. Dodatkowo wychodzą także z założenia, że treści geometryczne związane z symetrią, czy też przesunięciem i obrotem figur, nie są zarezerwowane jedynie dla uczniów szkół średnich (Swoboda 2006: 47).

Materiał dydaktyczny

Wykorzystany w badaniach zestaw klocków składa się z 312 elementów wyciętych z białej płyty pleksi. W komplecie znajduje się 13 zróżnicowanych kształtów, które zostały zaczerpnięte z motywów przyrodniczych i architektonicznych. W zestawie są klocki w kształcie

figur geometrycznych, takich jak: koło, trójkąt, kwadrat, prostokąt, trapez, połowa koła, elipsa oraz klocki o motywach roślinnych i zdobniczych: listek, kwiat, litera C, S, łuk, rama kąta. Każdy rodzaj klocka występuje w dwóch wielkościach: jako duży (12 cm) i mały (6 cm) w liczbie 12 sztuk. W skład kompletu wchodzą również matryce okien, drzwi, balkonów, bram, wydrukowane na papierze dużego formatu, z podkładem sieci kwadratowej o kwadratach 6x6 centymetrów dla skutecznego „uchwycenia proporcji" pomocnych przy projektowaniu zdobień, szablony pomocnicze do odwzorowywania kształtów i liczne fotografie (owoców i warzyw w przekroju, motywów zdobniczych w architekturze).

Twórcze działania poznawcze

Pierwsze spotkanie z dziećmi miało wzbudzić ich zainteresowanie nowym materiałem i wywołać konflikt poznawczy. Wniosłyśmy pudełko z klockami, potrząsając nim energicznie i zapytałyśmy: *Jak myślicie, co może się tam znajdować?*. Dzieci zgadywały, potem badały klocki z zamkniętymi oczami, snuły przypuszczenia. Po otwarciu brały klocki do rąk i mówiły do czego są podobne, co im przypominają. Na tych zajęciach starałyśmy się stworzyć pozytywny klimat, pozostawiając dzieciom swobodę w doświadczaniu materiału dydaktycznego.

Fot. 1. Pierwszy kontakt dzieci z klockami

Źródło: własna dokumentacja fotograficzna

Dzieci z wielkim zainteresowaniem zbliżyły się do klocków, wybierały przeważnie jeden element, oglądały go i porównywały z klockami kolegów i koleżanek. Zwracały się do siebie, komentując kształt i wielkość posiadanego klocka (np. *o…, taki, yes, o mamy taki sam, super, mam jeszcze jedno, kółeczko, kwiatek, jajka, malutki)*. Wiele z nich z wyraźną ekscyta-

cją pokazywało wybrane elementy nauczycielowi (*proszę Pani taki*) i innym dzieciom (*mam taki, zobacz*). Kilkoro przedszkolaków, szczególnie tych, które miały klocki o artystycznych kształtach (listek, kształt S, C), nakładało elementy na głowę lub uszy, dekorując siebie i pokazując innym odkryte przeznaczenie klocków (użyły ich jako kolczyki, naszyjnik, diadem). Po wstępnej eksploracji klocków zaproponowano dzieciom swobodną zabawę.

Rozpoczęły one gromadzenie tych samych kształtów, wybierając po jednym lub po kilka ich rodzajów. Podchodziły do wyłożonych na środku dywanu klocków, wyszukiwały takie, które były im potrzebne i odchodziły na wolne miejsce na dywanie. Tam próbowały łączyć klocki ze sobą, układając je obok siebie, jeden na drugim lub tworząc łańcuch poprzez zawieszanie na sobie elementów. Przedszkolaki zapraszały kolegów i koleżanki do wspólnych działań, mówiąc np. *ustawimy razem, daj, proszę tu jest reszta, mogę to?* Zaobserwowano, że w toku tych działań pojawiły się rytmy o charakterze pasowym, z mniej lub bardziej widoczną regularnością. Układając klocki dzieci łączyły elementy tego samego rodzaju tworząc płoty, budowały ornamenty dekoracyjne z zachowaniem symetrii, układały kształty zwierząt, pojazdów.

Fot. 2, 3. Pierwsze kompozycje z kloców

Źródło: własna dokumentacja fotograficzna

W trakcie swobodnego konstruowania widoczne było zróżnicowanie płciowe, co przejawiało się w treści kompozycji. Dziewczynki układały przeważnie kwiatki i nieokreślone symetryczne dekory. Chłopcy konstruowali samochody, domy, statki, roboty. W trakcie działania dzieci używały języka matematycznego, np. stosowały określenia *mały, malutki*, *taki sam*, *inny*; przeliczały elementy, układały jeden na drugim, nazywały je (*jajka, szlaczki, kwiatek, C*), rzucały nimi do celu, a także szukały u innych potrzebnych kształtów, otaczały stworzone konstrukcje poprzez układanie ogrodzenia, tym samym wyznaczając sobie przestrzeń działania.

Fot. 4, 5. Spontaniczne działania twórcze w diadach i małych grupach

Źródło: własna dokumentacja fotograficzna

Dzieci łączyły się w zespoły tworząc wspólne dzieła. Zauważyła to również nauczycielka: *Dzieci podczas zabaw swobodnych przy stolikach lub na dywanie układały samodzielnie cykle ornamentów, które stopniowo łączyły w jedną kompozycję z wzorami innych dzieci, co sprzyjało ogromnej integracji. Niewiele osób działało samotnie* (N1).

W trakcie zajęć dzieci były bardzo podekscytowane, wyraźnie zaangażowane w działanie. Po zajęciach przedszkolaki mówiły, że klocki są *fajne, podobało mi się budowanie, układanie statków, samolotów, ozdabianie*, itp.

Odwołanie się do natury

Kolejne zajęcia z dziećmi miały nieco odmienny charakter. Nasze działania nastawione były na budowanie w umysłach dzieci pojęcia symetrii. W tym celu wykorzystałyśmy naturalne okazy przyrodnicze. Dzieci uważnie oglądały przekrojone na pół kiwi, pomarańcze, pomidory, brokuły, cebulę, badały je za pomocą lusterka. Zapytane, co dostrzegają, same odkrywały, że części warzyw i owoców pokrojone wzdłuż, w poprzek i ukośnie są takie same albo różne. Sytuacja ta umożliwiła rozmowę o symetrii i asymetrii oraz inspirowała do poszukiwania jej w innych eksponatach. Na kolejnym spotkaniu udostępniłyśmy dzieciom fotografie owoców i warzyw w przekroju (po kilka egzemplarzy jednakowych obrazów). Dzieci próbowały domyślić się zadania, niektóre z nich trafnie odczytały nasze intencje i rozpoczęły tworzenie wzorów.

Początkowo dzieci układały zdjęcia w dowolny sposób, następnie udostępniłyśmy im szablon ilustrujący układ pasowy, krzyżowy i rozetowy elementów. Dzieci nadawały tytuły swoim kompozycjom (np. *obraz pestkowy – o pomarańczach; obraz rombowy z cebuli, drzewo brokułowe, robot kapuściany, obraz pomidorowy, obraz „kiwiowy”, kro-*

kodyl z kiwi). Dzieci przyporządkowywały uprzednio przygotowane podpisy (*kompozycja brokułowa, kompozycja pomidorowa,* itp.) do stworzonych wzorów, a te, które nie umiały czytać, wykorzystywały kontrolę błędu (wizualną podpowiedź na rewersie podpisu). Zapisano też nazwy stworzone przez dzieci. Zajęcia zakończono rysowaniem wzorów z owoców i warzyw ułożonych ze zdjęć. Aktywność ta została przez dzieci określona jako trudna, niektóre z nich twierdziły: *trudne jest to rysowanie*.

Działania twórcze bardzo zaciekawiły dzieci, niektóre z nich powracały do zaproponowanych aktywności w kolejnych dniach. Nauczycielka relacjonowała, że już dzień później, od rana, kilka dziewczynek zwróciło się do niej z prośbą o udostępnienie zdjęć owoców i warzyw, gdyż chciały zająć się ich układaniem.

Wyprawa w teren w poszukiwaniu motywów zdobniczych

Kolejna aktywność dydaktyczna miała charakter wyprawy terenowej, charakterystycznej dla metody projektu. Jej celem było odnajdywanie motywów zdobniczych zaczerpniętych z natury. Wyjście poprzedzono oglądaniem zdjęć i prezentacji multimedialnej. Przygotowałyśmy multimedialny pokaz ilustrujący detale architektoniczne starego miasta Lublina, Krakowa, Gdańska i Torunia. Zwracałyśmy uwagę na powtarzające się motywy zdobnicze widoczne na drzwiach, gzymsach, okiennicach, murach, bramach, tabliczkach. Następnie dzieci oglądały zdjęcia okazów przyrodniczych (ślimaka, kwiatu lotosu, akantu, róży, winogrona), szukały tych samych motywów na fotografiach, a po wprowadzeniu ich nazw, podpisywały ilustracje obiektów (woluta, rozeta).

Wyprawa terenowa była efektem rozmowy dzieci z nauczycielem, a same dzieci nadały jej nazwę *W poszukiwaniu wzorków*. Ich zadaniem było zapamiętanie wybranego motywu naturalnego (np. ślimaka, róży, liścia, czy innych) i odnalezienie go w trakcie spaceru. Jedna z grup udała się na Stare Miasto, druga na spacer po okolicy. Dzieci poszukiwały znanych motywów przyrodniczych i nieznanych zdobień, nazywały je, rozpoznawały kształty figur geometrycznych, komentowały spostrzeżenia, posługując się nazwami gatunków roślin i zwierząt (*ślimak, róża, winogrono*), motywów zdobniczych (*woluta, akant, rozeta*) oraz figur geometrycznych (*koło, owal, prostokąt*).

Po powrocie nastąpiła wymiana wrażeń i spostrzeżeń. Relacjonowane działania zostały ujęte przez nauczyciela w następujący sposób: *Prezentacje multimedialne, pokazy zdjęć zabytkowych budynków były wprowadzeniem, ale wyprawy terenowe były dla dzieci niesamowitą okazją do zdobywania doświadczeń, inspiracji, wyszukiwania wzorów wokół siebie, które następnie układane były w czasie zajęć. Dawno dzieci nie były tak aktywne i zainteresowane* (N1).

Po wyprawie terenowej kilkakrotnie powracano do materiału i dodatkowo wzbogacono go graficznymi schematami, kartami pomocniczymi do układania ornamentów pasowych, kołowych i krzyżowych. Każda karta zawierała zdjęcie elementu naturalnego np. kwiatu oraz schematy jego ułożenia z klocków. Dla niektórych dzieci stało się to ważnym bodźcem rozwojowym. Wiele z nich chętnie korzystało z kart, skutkiem czego

układanych zdobień było więcej, były one bardziej zróżnicowane i bogatsze jakościowo. Po omówieniu zajęć dostrzegłyśmy, że pod wpływem obserwacji natury i architektury oraz kart – wzorów pomocniczych, znacznie wzrosła aktywność manipulacyjna z wykorzystaniem klocków. Dzieci tworzyły bardziej oryginalne wytwory i chętnie się o nich wypowiadały.

Na kolejnych zajęciach zaproponowałyśmy dzieciom dodatkowy materiał – wydrukowane na dużych płóciennych płaszczyznach schematy elementów architektonicznych okien, drzwi, bram. Zadaniem dzieci było podzielenie się na 4 grupy. Każda grupa dostała jeden duży schemat: drzwi, okno gotyckie, okno z balkonem lub bramę. Dzieci uważnie obejrzały swoją matrycę i wybrały do ozdabiania jej klocki w 5 różnych kształtach. Zapytane, co im przypominają dane kształty i co można z nich zrobić, odpowiadały, *że kształty przypominają litery, figury geometryczne: kółka, owale, kwadraty, zwierzątka: ślimaki, dżdżownice, robaki, motyla, patyczki, listki, kwiatki, kropki, daszki, domki, że można z nich układać, bawić się, robić obrazki, ozdabiać, nosić*. Następnie postawiono dzieciom zadanie udekorowania matryc. Dzieci zgromadzone wokół schematu, metodą prób i błędów, ustaleń i negocjacji ozdabiały swoje okno, bramę lub drzwi. Po zakończeniu dekorowania opowiadały, co to za okno, drzwi czy brama, z jakiego jest budynku, kto tam mieszka lub co tam się znajduje. Prowadząca wykonała zdjęcie dekoracji i nastąpiła zamiana grup. Materiał do dekorowania, czyli pięć rodzajów klocków został ten sam, ale zmieniła się grupa dekoratorów. W taki sposób dzieci, które zdobiły wcześniej np. okno, po przejściu na miejsce pracy kolegów zdobiły to, co poprzednicy, np. drzwi. Po wykonaniu zdobienia dzieci zgłosiły, że można już zrobić zdjęcie i nastąpiła prezentacja pomysłów. Wszystkie dzieci ozdabiały 4 różne elementy architektoniczne. Zdjęcia zostały w późniejszym czasie udostępnione, co stało się okazją do porównań efektów działania.

Fot. 6. Dekorowanie w zespołach

Źródło: własna dokumentacja fotograficzna

Oto fragmenty protokołu z jednych zajęć:

N.: *Co to jest? Gdzie są takie okna?*
Dz.1.: *To świątynia.*
Dz.2: *W kościele.*
N.: Kto mieszka w budynkach z takimi oknami?
Dz.1: *Ksiądz, bo ma ładne domki.*
Dz.2: *Królowa Jadwiga, ona jest patronką szkoły mojego brata, w szkole jest taki obraz, na którym Jadwiga trzyma pieniążek, ona mogła mieć takie okna.*
Dz.3: *Pan Bóg; Święty Pan.*
Dz.4: *Dodatkowo okna się ozdabia, żeby były ładniejsze; można firankami albo ozdóbkami. To może być taki obrazek na ścianie, który widać przez to okno.*
Po zamianie ról druga grupa dzieci skomentowała swoją pracę w następujący sposób:
Dz.1: *To są ładne okna, a przez nie patrzy księżniczka w sukni.*
Dz.2: *Tu mieszka prezydent albo nawet premier.*
Dz.3: *To są okna w Warszawie.*
Dz.4: *Mieszka za oknem jakaś pani dama i pan.*
Po zamianie ról i ponownym projektowaniu na szablonie rozmowa z autorami kompozycji przebiegła następująco:
N.: *Gdzie są takie okna?*
Dz.1: *W zamku*
Dz.2: *W rakiecie (kształt okna podobny do rakiety)*
Dz.3: *W wielkim domu, gdzie jest porządek i pokoje, i sypialnie.*
Dz.4: *Wieża, wiatrak.*
Dz.5: *W muzeum, w zamku*
Dz.6: *W teatrze, tam są okna zdobione i mają inny kształt niż w przedszkolu.*
Dz.7: *Mieszka tam księżniczka*
Kolejna grupa wyjaśniała:
Dz.1: *Bardzo fajne klocki, można sobie nimi ozdobić okno.*
N.: *Gdzie są takie okna?*
Dz.1: *W wieży, w zamku, w dużym domu albo nawet w domu kultury.*
Dz.1: *Mieszkają tu król i królowa; księżniczki i książęta i mały książę; straże zamku patrzą przez te okna.*
Dz.3: *To, co ułożyliśmy to mogą być takie firanki.*

Z zapisu wynika, że zaproponowane zajęcia sprzyjały także ujawnieniu się postaw twórczych. Rozmowa poprowadzona z dziećmi na temat prac pomogła dowiedzieć się więcej o dziecięcych wyobrażeniach, a wzajemne słuchanie i porównywanie wypowiedzi sprzyjało rozwojowi giętkości i oryginalności myślenia i wyobraźni.

Opinie na temat materiałów dydaktycznych i zajęć

Interesowało nas, czy klocki podobają się dzieciom i czy dostrzegają one ich odmienność od klocków tradycyjnych. Na pytanie: *Czym różnią się te klocki od innych?* dzieci powiedziały*:*

> Dz.1: *Są tu różne nowe wzorki.*
> Dz.2: *Kształty te podobne są do kwiatka, serduszka, koniczynki, truskawki, litery S i haczyka, wąsy.*
> Dz.3: *Można na walentynki odrysować i komuś dać – babci albo cioci albo nawet wujkowi.*
> Dz.4: *Klocki różnią się od innych „kształtnością", są takie kwadrat i prostokąt, a te to nie wiem, jak się nazywają; tu są różne kształty: zawijaski, iksy, kołyski, jabłuszka w kształcie serduszka; można układać z nich wózek, kołyskę, karetę zamki z ozdobami na ścianach i w oknach; domy duże i rakietę, zabawki. Fajne jest to układanie, bo daje dużo pomysłów; układamy co innego niż zwykłe budowy.*

Z fragmentu wypowiedzi wynika, że dzieci dostrzegły estetyczne i twórcze możliwości i walory klocków. Były one według nich materiałem do układania innych konstrukcji niż tylko budowle. Można wysnuć wniosek, że tego rodzaju klocki prowokują do tworzenia niecodziennych form dekoracyjnych. Zauważono, że w kontakcie z klockami dzieci sprawnie abstrahowały znane kształty figur geometrycznych, porównywały i porządkowały klocki w różny sposób, zmieniały ich położenie wykorzystując translacje i rotacje, przeliczały, posługując się przy tym językiem matematyki. Potwierdziły to także nauczycielki:

> Materiał dydaktyczny – ornamenty już podczas pierwszego kontaktu wzbudził w dzieciach ogromne zainteresowanie. Wzory rozsypane na środku dywanu prowokowały dzieci do porządkowania, segregowania, nazywania kształtów oraz tworzenia swobodnych kompozycji płaskich i przestrzennych. Materiał prowokuje dzieci do podejmowania działań wspólnych w zespole i w parach; porównywania prac stworzonych samodzielnie, są tu różne obrazy z tych samych elementów, niepowtarzalność, indywidualizm. Klocki pozwalają na układanie wzorów na płaszczyźnie i przestrzennych, dokonywanie przekształceń, dowolne dokładanie i zabieranie elementów w celu stworzenia nowej jakości; sprzyjają rozwojowi zainteresowań architekturą, wyzwalają poczucie piękna i estetyki (N1).

Obie pracujące w grupie nauczycielki podkreśliły znaczenie materiału dydaktycznego w wyzwalaniu twórczej aktywności poznawczej i w budzeniu zaciekawienia dzieci architekturą i sztuką. Dostrzegły także, iż praca dzieci z klockami zachęca do współdziałania i dążenia do realizacji wspólnego celu, jak również – w odniesieniu do dzieci, które preferują samodzielne działanie – umożliwia odnoszenie indywidualnych sukcesów. W ocenie nauczycielek, powstające w efekcie działania dzieci kompozycje, przyczyniają się do ich uwrażliwiania na piękno zdobień architektonicznych. Nauczycielki dostrzegły przenikanie się estetyki i matematyki w twórczym działaniu dziecka z wykorzystaniem klocków. Wyraziły to w następujących słowach:

> Zabawy w grupach – ozdabianie ornamentami szablonów bram, okien, drzwi, framug, kolumn budowały dziecięce poczucie piękna i estetyki. Tworzone ornamenty były zazwyczaj rytmiczne, symetryczne. Zabawy takie rozwijają umiejętność współpracy, ale także koordynację wzrokowo-ruchową, orientację w przestrzeni (N1). Niespotykane dotąd kształty klocków inspirują dzieci do podejmowania zabaw nowego typu: projektowanie wzorów symetrycznych z wykorzystaniem elementów o nieregularnej formie (N2)

Nauczycielki zauważyły, że dzieci koncentrowały się na działaniu dłużej niż zwykle. Według opinii nauczycielek materiał był nowy i zachęcał do aktywności twórczej.

> Materiał ten stanowi alternatywę dla zabawek komercyjnych, jednolity kolor i gładka faktura nie rozprasza – pozwala skupić się na kształcie klocka – nie ma niepotrzebnych bodźców dodatkowych, chaosu (N2).

Nauczycielki podkreśliły ponadto, że działania z materiałem wyzwalają aktywność werbalną:

> W czasie spotkań dzieci miały okazję do rozwijania swojego słownika, chętnie opowiadały o tworzonych przez siebie kompozycjach, układały opowieści, wymyślały nazwy. Podczas kolejnych zajęć widać było rozwój wyobraźni, wzory stawały się coraz bardziej rozbudowane. Doskonałą zabawą o ogromnych walorach poznawczych było stemplowanie przygotowanymi materiałami na szarych arkuszach papieru oraz odrysowywanie, a następnie kolorowanie wzorów (N1).

Nauczycielki zwróciły także uwagę na szczególny stosunek dzieci dla materiału, który przejawiał się w ich trosce o porządkowanie klocków:

> Klocków – ornamentów było bardzo dużo. Zastanawiałam się, czy dzieci nie znudzą się szybko zabawą, czy nie pogubią, zniszczą nowych pomocy. Okazało się, że tworzenie było dla nich tak inspirujące i wciągające, że klocków mogłoby być jeszcze więcej, a żaden z nich nie został zniszczony czy rzucony w kąt. Po zakończonych pracach dzieci składały materiały na miejsce, segregowały, dbały, aby nic się nie zgubiło. Kontakt z klockami zachęcał dzieci do obserwowania i odtwarzania wzorów zauważonych w otaczającej architekturze, a także do tworzenia własnych (N1).

Obserwacja dzieci pracujących z materiałem dydaktycznym *Esy floresy* pozwoliła zgromadzić nauczycielom wiele trafnych własnych badawczych spostrzeżeń:

> *Poprzez działania swobodne rozwija się pomysłowość, kreatywność, twórczość dziecka. Dzieci bazują na wyobraźni, wyzwala się poczucie sprawstwa. Poprzez pracę ze wzorem dzieci ćwiczą spostrzegawczość, dostrzegają kształty, zależności i symetrię, skupiają uwagę; porównują kształty, rozwijają inteligencję wizualno-przestrzenną…, to przygotowuje do matematyki szkolnej. Brak jest na naszym rynku takich klocków, które zachęcają do zabawy i odkrywania geometryczności świata. To bardzo wartościowa pomoc dydaktyczna* (N2).

Zakończenie i wnioski

Przedstawione rozważania i poczynione w trakcie badań spostrzeżenia pozwalają na sformułowania wniosków i refleksji końcowych.

1. Podjęte badania w działaniu dostarczyły wielu pozytywnych wrażeń i stały się źródłem różnego rodzaju wiedzy. Duże zainteresowanie dzieci i nauczycielek zajęciami, ich otwartość i pozytywne nastawienie przyczyniły się do poczucia satysfakcji u autorek i współuczestników badań. Współpraca zainspirowała pozytywnie wszystkich do dalszych działań. Dzieci chętnie bawiły się i pracowały z materiałem do końca roku szkolnego. Nauczyciele stali się bardziej samodzielni w projektowaniu zajęć z klockami i zaczęli realizować własne pomysły. Autorki zgromadziły wiele spostrzeżeń metodycznych (np. to, że bodźcem zakłócającym pracę dzieci z materiałem może być miejsce pracy (wielokolorowy dywan), czy np. że propozycje i pomysły dzieci, często zupełnie odmienne od założeń dorosłego, mogą atrakcyjnie i z pożytkiem zmienić tok zajęć.
2. Klocki to przykład środka dydaktycznego skutecznie wspierającego rozwój myślenia przestrzennego i twórczego, zarówno w działaniach swobodnych, jak i kierowanych przez nauczyciela. Zweryfikowano, że są środkiem dydaktycznym umożliwiającym czynienie spostrzeżeń dotyczących kształtu, wielkości, przestrzeni i liczby i rozwijającym wyobraźnię. Sprzyjają ujawnieniu się intuicji geometrycznej, są pomocne w procesie uczenia regularności, rozumienia pojęcia symetrii i asymetrii, dostarczają przeżyć estetycznych. Warto kontynuować tego rodzaju badania i weryfikować walory innych materiałów dydaktycznych, różnych jakościowo klocków, materiałów przyrodniczych czy plastycznych realizując podobne, czy odmienne pomysły metodyczne.
3. Działania edukacyjne z uwzględnieniem zasad konstruktywistycznego nauczania przynoszą satysfakcjonujące zmiany u wszystkich partnerów procesu edukacyjnego. Interakcje z materiałem *Esy floresy*, pod kierunkiem dorosłego i we współpracy z kolegami i koleżankami w środowisku rzeczowym i kulturowym, sprzyjają budowaniu pozytywnych relacji z innymi oraz konstruowaniu wiedzy fizycznej, logiczno-matematycznej i społecznej. Przyczyniają się do twórczych zmian rzeczywistości edukacyjnej.

Literatura

Bałachowicz J. (2004), *Konstruktywne nauczanie i uczenie się jako podstawa nowoczesnego progresywizmu.* W: E. Smak, S. Włoch (red.), *Edukacja poprogresywistyczna.* Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Berg H.K. (2006), *Imagination und kreativer Prozess – Bildende Kunst und Musik in der Montessori-Pädagogik*. W: H. Ludwig, Ch. Fischer u.a. (Hrsg.), *Musik – Kunst – Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori-Pädagogik*. Berlin, LIT Verlag.

Brzezińska A. (2007), *Społeczna psychologia rozwoju.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Chałas K. (2015), *Badania w działaniu czynnikiem wielostronnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli.* W: S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka.* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Cicimirska N. (1928), *Moja ochronka. Podręcznik metodyczny. Zbiór pogadanek i pieśni*. Lwów, Księgarnia Gubrynowicza.

Cylkowska-Nowak M. (2009), *Wczesna, konstruktywistyczna krytyka koncepcji Marii Montessori.* W: B. Surma (red.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*. Łódź – Kraków, Wydawnictwo Palatum.

Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badanie w działaniu.* W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. W: S. Palka (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Davis B. and the Spatial Reasoning Study Group (2015), *Spatial reasoning in the early years. Princeples, assertions, and speculations.* New York, Routledge.

Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Fischer R. (2005), *Konzeption der Montessori – Pädagogiki.* W: R. Fischer (Hrsg.), *Sprache – Schlüssel zur Welt.* Auer Verlag, Donauwörth.

Fröbel F. (1826), *Die Menschenerziehung.* Wienbrach Keilhau/Leipzig.

Gebhardt-Seele P. (2006), *Bildende Kunst in der Montessori-Klasse*. W: H. Ludwig, Ch. Fischer u.a. (Hrsg.), *Musik – Kunst – Sprache. Möglichkeiten des persönlichen Ausdrucks in der Montessori--Pädagogik*. Berlin, LIT Verlag.

Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole.* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Heýny M. (1993), *The Understanding Of Geometrical Concept, Proceedings of the 3rd*. Bratislava International Symposium on Mathematical Education, BISME 3, Bratislava, Comenius University.

Krygowska Z. (1977), *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. 1*. Warszawa, WSiP.

Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja.* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Kuřina F. (1995), *The First Geometrical Experience of a child.* Proceedings of International Symposium of Elementary Math Teaching, Prauge, Charles University.

Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze.* Toruń, Wydawnictwo UMK.

Limont W. (1999), *Rozwijanie wyobraźni twórczej*. „Wychowanie w Przedszkolu", nr 6.

Miksza M. (1997), *Zrozumieć Montessori.* Kraków, Wydawnictwo „Impuls".

Montessori M. (1976), *Schule des Kindes.* Freiburg, Herder Verlag.

Montessori M. (2010), *Praxishandbuch der Montessori-Methode.* Freiburg-Basel-Wien, Herder Verlag.

Montessori M. (2011), *Entwicklungsmaterialien in der Schule des Kindes.* Renate Götz Verlag, Dörfles.

Montessori M. (2014), *Odkrycie dziecka.* Łódź, Wydawnictwo „Palatum".

Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Popek R. (1998), *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza Psychologiczna.* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Popek S. (red.) (1982), *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Popek S. (1984), *Analiza wartości estetycznych i pozaestetycznych w twórczości plastycznej dzieci* W: M. Tyszkowa, B. Żurakowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka,* Warszawa-Poznań, PWN.

Popek S. (2003), *Człowiek jako jednostka twórcza.* Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Rura G., Klichowski M. (2011), *Kompetencje pedagogiczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe* W: H. Sowińska (red. nauk.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej.* Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Siwek H. (1998), *Czynnościowe nauczanie matematyki.* Warszawa, WSiP.

Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce,* Wyd. Palatum, Łódź.

Swoboda E. (2006), *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci.* Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

Swoboda E., Gunčaga J. (2009), *Dziecko i matematyka*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka*. Białystok, Trans Humana.

Vopěnka P. (1989), *Rozprawy s Geometrii*. Praha, Panorama.

Wąsik W. (1932), *Znaczenie Fröebla w historii pedagogiki i w czasach obecnych,* „Kwartalnik Pedagogiczny", 3–4.

Wygotski L. (1978), *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa, PWN.

Żukiewiczowa Z. (1935), *Fröebel i Montessori*. „Przedszkole" nr 5.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Haval Hussein Saeed
Salahaddin University-Erbil, the Kurdistan Region of Iraq
havalan84@yahoo.com

The Kurdish educational curriculum: an unreflected philosophical base

Summary

At this point in time, in the Kurdistan Region of Iraq, an educational philosophy underpinning the educational system is being neither reflected upon nor consciously implemented. This serious situation is the subject of this research and will be presented using logical and political explanations as well as analytical methodology. The facts and conclusions included will be assessed for accuracy. The entire contents of the educational plan and curriculum of the Iraqi Kurdistan Region will be explained in a manner that is both understandable and problematized when necessary. Later in the study, the current curriculum and programmes in Iraq, and especially the educational system of Iraq, will be more generally explained and analyzed. At another point, as education and philosophy are discussed, an attempt will be made to determine whether there is any relation between the current educational model and a philosophy. At a final point, the Kurdistan Region of Iraq's educational philosophy is discussed with a view to analyzing its impact, if any, on the educational system and curricula. In addition, the study looks at whether the aim and philosophy of the Kurdistan Region of Iraq's education system is clear and understandable by international standards.

Keywords: the Kurdistan Region of Iraq, the Kurdish educational curriculum, educational philosophy

Introduction

The experience of developed countries has shown that the field of education is one of the most important elements in determining the outcome of human life. Attempts are routinely made to perfect and organize an expertly developed educational system. In every country, nonetheless, the educational system is dependent on an acknowledged or unacknowledged educational philosophy. Since each system is unique to its population, it fulfils its idea using its curriculum, teachers, teaching methods, and teaching aids. The specifics of the idea of an educational philosophy differ between countries, according to the national belief system, the atmosphere, and other considerations. Thus, a philosophy is developed, elaborated, and is intended to be achieved by the formal educational system.

Unfortunately, without such an educational philosophy, any educational system is meaningless and is devoid of any clear aims. As is true in most other countries in the world, the Kurdistan Region of Iraq has developed an educational system which it uses to obtain its own specific educational aims.

In this research, we will try to discover whether any educational philosophy can be identified and reflected upon to clarify the aims of education in the curriculum and educational system. We also intend to ascertain if the educational system is truly a philosophy which suits the environment and aims of the Kurdistan Regional Government and Kurdish society in general. Moreover the methods used include an accurate description and analysis of the contents of the research, in order to achieve the above things.

The Kurdistan Region in brief

The Kurdistan Regional Government (KRG) administers the semi-autonomous region of Iraqi Kurdistan. With a population of 5.2 million and growing, the three subsidiary governorates of Erbil, Silemani, and Duhok cover approximately 40,000 square kilometres, which is larger than the Netherlands and four times the area of Lebanon. This includes all the governorates administered by the Kurdistan Regional Government, but does not include areas of Kurdistan, such as Kirkuk, which are outside of the KRG administration's area.

The capital as well as the seat of the Kurdistan Regional Government is Erbil, a city known in Kurdish as Hawler. The next largest cities are Silemani and Dohuk.

Iraq's Constitution formally recognizes the Kurdistan Regional Government and the Kurdistan Parliament as the region's formal governing institutions and the Peshmerga forces as the Region's legitimate security guard.

The Kurdish language is of Indo-European origin and is among the family of Iranian languages which include Persian and Pashto, and is linguistically distinct from Arabic. The two main dialects are Sorani and Kurmanji.[1]

[1] Kurdistan Regional Government/Kurdistan in brief http://www.gov.krd/p/p.aspx?l=12&s=020000&r=300&p=210 [11/5/2014].

The non-reflective educational philosophy in the Kurdish educational curriculum

One of the important bases of the educational process is the books which are chosen for pupils to study and which are the source of the content of their learning. This means that the programme is one of the three major basic elements in the educational process. If one of them is not available, true education cannot be achieved. To this end the programme and the books are written by well-intentioned human beings with the assistance of the government. This is usually done through a committee that consists of a group of educational and other scientific experts. These curricula and programmes are supposed to be set up in a way that is consistent with contemporary science and development as well as with consideration for democratic principles, human values, and human rights. In addition, they are also classified according to the students' educational level and age. If we choose to describe the programmes or the books which have been selected, we can appropriately determine the following:

It is specifically a group of instruments of staged learning with information which has been arranged and classified in accordance with the levels that fit the various ages of the students. The teachers use the programme and attempt to transfer it to their students by means of teaching courses with the support of available and suitable learning equipment. The curriculum itself has numerous definitions, which is inevitably confusing. In its broadest sense, the word is used to refer to all the courses offered at a single school. This is particularly true of studies at the university level, where the diversity of potential classes might be attractive bait to a potential student (Omer Muhamad Amin Raza 2009: 25–30).

Curricula in the Kurdistan Region of Iraq

When we examine the curricula of the area historically from the establishment of Iraq as a nation, we note that the curricula applied to the Kurdistan Region reflect the Arab nation and its history, rather than any Kurdistan content. This was true until the inauguration of the Baath regime. Since the Baath regime ruled as dictators in Iraq, all institutions were under its control and in its service. The educational system plans and educational strategies were by necessity and decree reflections of the philosophy of the regime. To a degree, the curriculum applied in the educational system was in the service and use of an individual dictatorial party. The philosophical ideas of the Baath regime were consequently reflected in the curriculum, studies, and schools. The programme of studies had lost any real independent and sanctified qualities because of the fact that all of the study materials for all stages of learning were circling the narrow ideology of a chauvinistic Arab Baath Party. In addition, it was not serving any individuals in the society, be they Kurds, Arabs, Turkmen, Chaldeans or Assyrians (Chinar Saad Abdulla 2010: 147–150).

The Kurds were in fact, the nationality most affected by the regime since the plans and programmes of the regime were applied very intentionally in the educational system. They included Arabization which was intended to weaken any sense of nationalism in the

Kurds. These programmes were accomplished through engendering fear, including Arab principles, while erasing the Kurdish nation's concepts and principles and even the Kurdish language (Omer Muhamad Amin Raza 2009: 18–19).

These aims were clearly reflected in different stages of the study curriculum. They were meant to eradicate the Kurdish nation by using the curriculum of the educational process. The Baath government chose not to value the Kurdish nation in its imposed educational policy.

Most of the study materials of the time focused on Arab ideology and the Baath party. In only one example, a geography book for the second stage in the secondary school, both Iraq and Kurdistan are considered to be a country with only Arab inhabitants. If we continue to examine the subject matter of that time, we can clearly see that Kurds were marginalized intentionally (Chinar Saad Abdulla 2010: 159–160).

After the uprising of 1991 and the beginning of de facto self-rule in Kurdistan, small changes began occurring in the educational system. Curriculum and programmes were changed even though the changes were slow, owing to the economic and political situations of the time.

Other complicating factors occurred after the struggles and conflicts between the two ruling parties (PDK, and PUK), and the occurrence of civil war in 1994 when the situation in Kurdistan gradually became worse. The new situation had a serious negative effect on every aspect of life. The educational system, as others, was left with negative conditions to rectify.

This new situation was a reason for deciding to inject the principles and philosophical ideologies of a political party into the educational system. A further deleterious effect of the civil war was the division of authority into two essentially competing governments. The Erbil governorate which was under the power of PDK, and the Sulaimany governorate which was under the power of PUK were rivals rather than complementary systems. This was the reason that many of the national concerns and all living conditions were divided into the two narrow ideologies of the two parties. Later the philosophy and ideology of the two parties became part of every field of influence, especially in education and the educational system. All of this resulted in the formation of two types of education, each fundamentally different from the other. They were based simply on the principles and ideologies of the respective political parties. This created great harm for the educational system in KR since all the values of the educational system were based and evaluated on the concepts and principles of the party in power.

The situation continued until the Iraq liberation in 2003. The Baath regime was toppled by intervention from the United States. Despite the disruption, this was a promising step for KR and its opening to the world (Chinar Saad Abdulla 2010: 193–195).

The main satisfaction was the union of the two administrations. An administration finally existed of one government that included all of the Kurdistan Region. Here during the educational conference in 2007, changes were made to the entire educational system of the Kurdistan Region.

When the campaign of initiating changes started, experts from the educational field participated in renewing and planning for a standard curriculum in KR. As a result, they were able to establish a new system by applying a new curriculum serving a new realization of free ideology, philosophy, and democratic principles, in which each individual's rights are preserved in society (Omer Muhamad Amin Raza 2009: 2).

The Kurdistan Region Government administers teaching and education policies through its ministry of education. It also has responsibility for preparing study plans and the renewed curriculum, including the course books. Thus, choosing the study materials, their contents, objectives and aims, as well as deciding the number of hours each subject is studied are all responsibilities of the ministry of education.

This specific educational system is currently being applied in Kurdistan and the main objectives are as follows:

- The ability to create a personality, to develop the mental, physical and spiritual aspects of the person. The ability to endow an individual with a sound body and a clear soul, so as to create a positive person for the betterment of society.
- The embodying of love towards the country and respect towards human rights.
- The aim of establishing an equal healthy society that is able to incorporate the products of globalization without discrimination of sex, religion, ability, social and economic status, and political views.
- The practice of having a personal passion for work, which include applying proper methods for continuation of work and becoming familiar with all the work utilities. Thus, the goal of this system is to build a good as well as a wealthy society.
- The taking to heart of the goal of building a democratic, trustworthy generation, which honours the nation and country and the generalizing of democratic principles among the individuals in the society[2].

The question here then is whether or not the philosophy articulated by the new educational system is reflected in its plans and curriculum. A second question is whether or not a graduate in Kurdistan is adequately prepared in this way. Has he/she freedom in any sphere? Does he or she believe and trust himself/herself? Honour the country? Have an equal vision with regards to all of the individuals, nationalities and religions in the society? Is he/she well-prepared to work? Of course, in order to answer the above questions, we need to know if the educational philosophy has been reflected in the curriculum.

Education and philosophy

The countries of the world often intend to achieve their aims and strategies within their educational goals. General goals such as those involved in political, financial, social, and cultural spheres can best be achieved by means of educational goals. The policy and long-term goals of any government are composed while the educational system is recomposed,

[2] Government of Kurdistan region, Ministry of Education, System of primary school, system of secondary school, Erbil 2009: 9–11.

particularly with respect to the delineation of a programme and the setting of its goals. This is the essence of an educational philosophy.

Educational philosophy then is achieved and practised through the reconstruction of educational goals and by instituting and accomplishing the study programme or curriculum. As a result we are able to know that philosophy and education are both relevant terms which cannot be separated, and additionally they are actually two faces of the same thing. Indeed the clarification of educational goals leads to understanding the intimate relationship between philosophy and education. They are related in a way that acknowledges that education is human, and humanity is the basis of philosophical study. Educational subjects therefore, generally include the human. The human being is indeed the main subject of philosophy. One ancient example is the philosophical claim Socrates made: "You should be known by yourself". He claims that philosophy directs its research to the human and that educational tools are the more practical while philosophical tools are more rational. Both terms have a constant and dialectical relation with each other and neither of them is complete without the other (Hamay Ahmad Rasul 2012: 13).

Philosophy without the educational process, particularly the study of curriculum and programmes, cannot posit its thoughts practically. Education in its turn cannot be successful or productive without specific goals and purposes[3].

This fact leads us to assert that philosophy is more general than education. On the other hand, the means of education are more concrete than those of philosophy, including curriculum and programmes and other means of teaching. These make it possible for the goals and especially educational philosophy to be practiced and achieved.

One of the problematic areas for new educational systems is the inadequacy of the programmes and the lack of reflection in the educational philosophy in these programmes. No reform or change of a programme in the educational system can be established without a clear opinion and an adequate ideology on the part of the government towards all the affected parties. It requires an intellectual, social, and political base which treats all areas of life in accordance with true and scientific research. The programmes of the new education system in the Kurdistan Region are going through a process of constant reform and change without adequate planning. As a consequence all the failings in this system can be distilled into a single inevitable point:

Considering the lack of reflection of any educational philosophy in the study programme in Kurdistan, what type of person is likely to be produced? In fact, is the result most likely to be a capitalist, industrialist, dictator, democrat, or peaceful or even fascist person? When educational philosophy is mentioned, it becomes difficult to ignore the relationship between educational philosophy and philosophy in society, especially with the philosophy of political governance. Only one example might be a specific country where a philosophical capitalism is followed (in fact such a philosophy is today followed in most countries of the world) and since it is followed, it becomes necessary to orient

[3] Ministry of Education, Third conference of education, Sulemany, 2001. http://moe-krg.com/ku/conference/8685[1/5/2014].

the educational philosophy toward the same end and to bring up a generation that serves a capitalistic and industrial society.

The same situation is evident in the philosophy of socialism and the other recognizable philosophies as well.

As an educational programme is set, the subjects, contents, purposes, goals, and all the knowledge and information that it contains must be based on an educational philosophy. This is necessary so that we can provide for a person who is required to reach particular levels of attainment deemed necessary by the educational system, especially when he/she completes his or her studies. In addition, at the time of any restructuring of educational philosophy, the social structure, cultural level, values, and symbols of that society as well as the time and place need to be taken into consideration by each country.

Kurdistan is an independent region inside federal Iraq. The Kurdistan region itself is a part of a larger Kurdistan that has been divided. The entire and complete Kurdish nation is still a trove of learning, developing, and spreading the pace in the area. Kurdistan has some unique features, among them its multi-ethnicity and religious tolerance as well as its having experienced unstable social conditions and historical oppression. Kurdistan survived, but civilian conflict and foreign threats continue to exist. Fortunately, there is now the possibility of benefiting from an educational system and new programmes that will be developed for study and that consider effective materials so as to create reform. The development that occurs when such an educational system is intentionally composed with all the vital essential items will be reflected in a secure and integral educational philosophy. We intend to produce a member of society who has the capability of accomplishing all the things necessary for a good life. But no precise educational philosophy can be found in the new educational system of Kurdistan. It is still unclear in Kurdistan what type of member is intended to be prepared: is he/she to be patriotic, materialistic, dictatorial, or democratic?

The basic goals of the educational system then, need to have an educational philosophy based on humanity, nationality, self-confidence, science, and education based on life as it is to be lived. It must also be able to change from classic to modern without skipping a beat. Unfortunately, as a result of being trapped in the current education system, the Kurds as people have a severe lack of self-confidence. Despite the notional issues subscribed to by society, we can find neither a racist person nor a patriotic one. The proof is a survey that shows forty percent of the media have the role of transferring information about the Kurdish nation. Despite the fact that we know that those media belong to some survey company it turns out sadly that thirty-six percent of the schools have less of a role in providing information about the Kurdistan nation than the media do (Chinar Saad Abdulla 2010: 78–87).

As a result the contemporary Kurd may be an individual who does not totally believe in democracy, and has even less access to and familiarity with science and technology. He or she thus cannot be adequately prepared for appropriate work.

As the author explained above, the specific objectives of the education philosophy are based on some principles which it is being attempted to achieve through the curriculum of the education system. For example, one of the objectives of the education philosophy in the Kurdistan region is to respect all religions and all nations, but if we take the school book in religion entitled Islamic Education which is included in the curriculum concerning primary and secondary education in Kurdistan region, we will see that it demonstrates the importance of the Islamic religion only, neglecting other religions (we cannot find even any basic information about them) in spite of the variety of different religions in Kurdistan such as Yazidizm, Kakeyízm, Judaism and, Christianity. It shows that the presented aims which educational philosophy tries to achieve are not reflected in the educational curriculum in the Kurdistan Region.

Another aim is to prepare a Kurdish person who loves and defends his country, but if we take the schoolbook for history and geography which are contained in the curriculum concerning primary and secondary education in the Kurdistan Region, we will see that the history and geography data are not sufficient about the other parts of Kurdistan or great Kurdistan. For example a lot of people who are living in the Kurdistan region do not have enough information about Kobani city, that is located in western Kurdistan in Syria. In fact this city has become a symbol of bravery and defence against the ISIS (Islamic State in Iraq and Syria) as the Kurdish force in Kobani has been fighting for three months and finally ISIS collapsed.

Certainly these examples show us that the educational philosophy in Kurdistan region cannot achieve its objectives through the curriculum of the primary and secondary school in the education system; it means that the most of the specific objectives in the philosophy of the education system in Kurdistan region are not reflected in the curriculum of the education system.

Finally, it becomes clear that the educational objectives of the Region are not transparent, and when the objectives are unclear in any programme, it cannot bear any fruit. In order to achieve any success, the aims must be clear and transparent.

The common aim of students is to achieve a high degree and to be able to enter a field such as medicine or engineering, graduate, and then get adequate employment in order to be able to live a happy life. But although this goal is a simple one, it is remote for many. If that is true, what is the real reason for studying? Is it to obtain information and knowledge? There are many things that can be learned outside of the school environment. So what then is the reason for studying? In the Kurdistan Region it is still unknown.

This all needs to be clarified in the new educational system, that is, if the system is actually new. The objectives must be new as well. It needs to rely on a clear educational philosophy in order to succeed in society and in the world. The objectives themselves should be developed with the international level in mind.

The objectives of the former Baath regime were clear. For example, any graduate would have to be familiar with the social system and history of the Arab nation. Even if the student studied in a scientific area, he or she would have learned the names of Arab

scientists predominantly, because the names of Arab scientists were the ones inserted into the curriculum. The scientists were identified as Arabs not Muslims. Even if people did not participate in the Baath party, the ideology was introduced and inserted in their minds through the study materials. The same ideology is, unfortunately, still reflected in the society of today.

We, Kurds do not intend to repeat any of the Baath regime's deeds, but we do intend to build a new system that enables individuals to reclaim their rights, a system that grows into a democracy. At the same time, we intend not to lose our national cultural backgrounds and religion. We remain open to the positive changes taking place around and in the world and value our place in it.

We want to contribute to building a society that believes in democratic principles and owns a modern open mind. In this context, the primary obstacle to the development of our successful educational system is the lack of a transparent and basic objective.

What all this means is that there is up to this point no clear and general philosophy in the new education system in Kurdistan and, without any reflection on educational philosophy, we will not be able to understand the meaning and content of any educational system of any country.

There are additional gaps in this new system of education as well.

There are currently three types of (alphabet) books for the first basic stage in all three cities in Kurdistan even as recently as 2014, owing to political conflicts and problems.

There are no activity books to support the individual books to be studied in primary schools.

The content of most of the books intended for different educational stages is not suitable for the educational level of the child.

There are still partisan ideas that can be found in many subjects.

Technical and linguistic errors are also present in the required texts.

Conclusion

As a conclusion to this study, we can legitimately identify that the lack of the existence of a clear philosophy and the lack of reflective consideration of any of the principles in the educational system have become major obstacles for KRG's missing definite objective. In addition, when the paths of the educational system are unknown, there can be no identified goal for the educational system or indeed for the country. Is the aim of the government to build a wealthy society? Is it a resumption of communism? Can it be determined to be heading towards dictatorship or democracy? None of the above critical paths are clear at present. The lack of the existence of a clear philosophy and strategy has made it impossible for us to comprehend the current intent and basics of the KRG educational system.

References

Chinar Saad Abdulla (2010), *Education and nationalism*. Erbi, Aras-Erbil.

Faruq Muhamad Ali Abas, Wahid Hama Salih, and Azad Omer Said Ahmed (2015), *Islamic Education*. Kurdistan Regional Government/Ministry of Education, Erbil.

Hamay Ahmad Rasul (2012*), Education and philosophy: Modern Science 36*. Hawler.

Omer Muhamad Amin Raza (2009), *The new system of education and changes*. Sulemany Ministry of Education, Sulemany.

System of primary school, System of secondary school. (2009) Government of Kurdistan region. Erbil. Ministry of Education. Erbil.

Kurdistan Regional Government//Kurdistan in brief. (2014). Retrieved from http://www.gov.krd/p/p.aspx?l=12&s=020000&r=300&p=210, [11/5/2014].

Kurdistan Regional Government, Ministry of Education, *Third conference of education*, Sulemany, 2001. Retrieved from http://moe-krg.com/ku/conference/8685, [1/5/2014].

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Agnieszka Janik
Uniwersytet Wrocławski
agnieszkaanna.janik@gmail.com

Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec

Zbiera się na burzę.

Dzieci mimo deszczu grają w piłkę, biegają po leśnej polanie, wdrapują się na ścięte pnie. Jeden z chłopców zaprasza mnie do „stania w bramce".

Nieopodal, dwie ławy i kilka małych pieńków przed deszczem chroni nieprzepuszczalna niebeska plandeka rozciągnięta na sąsiadujących ze sobą drzewach.

W odległości około 15 metrów od prowizorycznego zadaszenia, pod jednym z drzew, siedzi tato. Od czasu do czasu pogrywa na zbudowanych przez siebie organach zawieszonych na grubej gałęzi.

Przysypia.

Rozlegają się grzmoty. Zaczyna lać rzęsisty deszcz.

Dzieci i wychowawcy zaczynają gęścić się pod zadaszeniem. Na materiale w krótkim czasie gromadzi się spora ilość deszczowej wody.

Jeden z chłopców pociąga plandekę w dół – w konsekwencji oblewa wodą siebie oraz z zaciekawieniem przyglądających się mu kolegów.

Słychać śmiech dzieci i chłopca.

Podchodzi wychowawczyni, wytrzepuje resztę wody.

Burza ustaje. Tato drzemie pod drzewem. Zabawa trwa dalej, w błocie, w kaloszach, na mokrej trawie.

Piłka w grze.

Dzień płynie normalnie w niezakłóconym porządku[4].

Summary

Educational concept of forest kindergartens on the example of a forest kindergarten in Leipzig in Germany

This article is the result of the author's study visit that took place in the forest kindergarten "Wurzeln & Flügel e.V." in Leipzig, Germany on 23–27th of July 2014. The study visit created an opportunity for the author to participate in the educational process in its unique environment – in the park. This publication is an attempt to describe the observed reality of a forest kindergarten, especially in terms of its pedagogical dimension.

Słowa kluczowe: leśne przedszkola, outdoor education, alternatywy edukacyjne, praktyka edukacyjna

[4] Na podstawie obserwacji uczestniczącej autorki podczas wizyty studyjnej w leśnym przedszkolu „Wurzeln & Flügel e.V." w Lipsku, Niemicy, 23–27.07.2014 r.

Keywords: forest kindergarten, outdoor education, educational alternatives, educational practice

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych zadań pedagogów jest poszukiwanie innowacyjnych sposobów wspierania rozwoju człowieka. Na początku XXI wieku szczególną wagę przywiązuje się do wszechstronnie rozwiniętej osobowości, a twórczość i kreatywność stały się nieodłącznymi cechami nowoczesnego społeczeństwa. Wysiłek na rzecz usamodzielnienia dzieci czy rozwijania w nich umiejętności krytycznego myślenia podejmowany jest przez pedagogów także na etapie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Jednym z alternatywnych rozwiązań sprzyjających rozwijaniu cenionych współcześnie umiejętności i kompetencji dziecka zaliczyć można leśne przedszkola.

Tradycja zakładania leśnych przedszkoli liczy w Niemczech przeszło sześćdziesiąt lat, w Polsce natomiast idea tego rodzaju placówek budzi zdziwienie zarówno praktyków, jak i teoretyków kształcenia[1]. Założenia leśnych przedszkoli z jednej strony bliskie są polskiej myśli pedagogicznej, z drugiej ich umiejscowienie w podejściu teoretycznym wydaje się problematyczne. Dzieje się tak, gdyż koncepcja leśnych przedszkoli czerpie zarówno z teorii nie do końca rozpoznanych i popularnych w kraju, jak i z podejść dobrze znanych i mających istotne znaczenie we współczesnym ujmowaniu procesów wychowania i kształcenia dzieci. Do teorii, które w polskiej myśli pedagogicznej stanowią pewną nowość zaliczyć można tzw. *outdoor education*, *adventure education*, *experimental education* czy pedagogikę przeżycia Kurta Huhna (por. W. Michl 2011). Koncepty te, wyłączając pedagogikę przeżycia, nader rzadko pojawiają się polskiej literaturze przedmiotu. Pierwsza polska publikacja, której autorzy podjęli próbę usystematyzowania wymienionych powyżej koncepcji ukazała się w 2012 roku, a druga w 2014 (por. Palamer-Kabacińska, Leśny 2012; Bąk i in. 2014). Polski czytelnik mógł dotychczas spotkać się jedynie z odpowiednikami *outdoor education* w postaci pedagogiki przygody, edukacji w przyrodzie, edukacji przygodowej czy edukacji środowiskowej. Z jednak drugiej strony, koncepcja leśnych przedszkoli ma swoje źródła także w teoriach silnie zakorzenionych w polskiej myśli humanistycznej. Zaliczyć do nich należy teorie dające podwaliny nowoczesnym procesom uczenia się-nauczania, ukazujące dziecko jako osobę konstruującą wiedzę o świecie w trakcie rozlicznych kontaktów z otoczeniem (por. np. Bruner 1978; Dewey 1930; Piaget 1997; Wygotski 1978).

[1] W Polsce funkcjonuje niewiele placówek określanych mianem leśnych przedszkoli. Jedną z nich jest powstałe z inicjatywy rodziców w październiku 2015 roku Przedszkole Leśne Puszczyk w Białymstoku. Zgodnie z koncepcją przedszkola dzieci 80 procent czasu spędzają na świeżym powietrzu (por. http://puszczyk.edu.pl). Również w Warszawie powołane zostały prywatne placówki nazwane leśnymi przedszkolami, jednak w tym przypadku dzieci przez większość czasu przebywają w budynku (por. http://www.przedszkole-lesne.pl).

Zasadniczym celem autorki artykułu jest zaprezentowanie leśnych przedszkoli jako egzemplifikacji wartościowej alternatywy w zakresie wychowania małego dziecka. Zamierzeniem autorki jest też zainicjowanie dyskusji na temat miejsca, jakie mogą zająć te placówki w systemie wychowania przedszkolnego w Polsce.

Krótka historia leśnych przedszkoli

Tradycja leśnych przedszkoli sięga 1954 roku, kiedy to grupę rodziców niewielkiego duńskiego miasteczka zaintrygowało podejście wychowawcze jednej z matek – Elle Flatauem – która codziennie odbywała spacer ze swoimi dziećmi do lasu. Zainteresowani rodzice postanowili podjąć podobną inicjatywę i wraz z końcem XX wieku założyli pierwsze leśne przedszkole (w języku duńskim – *skovbornehave*). Idea ta niebawem rozprzestrzeniła się poza granice krajów skandynawskich i przeniknęła między innymi do Niemiec, gdzie w roku 1968 w mieście Wiesbaden, Ursula Suben doprowadziła do otwarcia kolejnego leśnego przedszkola. Placówka ta nie otrzymała jednak oficjalnej zgody władz i funkcjonowała jako prywatne przedsięwzięcie opłacane z pieniędzy rodziców. Niezależnie od poczynań Suben, w 1991 roku Petra Jäger i Kerstin Jebsen, zainspirowane duńskimi doświadczeniami, opisały w czasopiśmie pedagogicznym *Spielen und lernen* (*Bawić i uczyć*) projekt „przedszkola bez drzwi i ścian". Nauczycielki opracowały koncepcję pedagogiczną, na bazie której utworzono kolejne leśne przedszkole, tym razem we Flensburgu w 1993 roku (Del Rosso 2010: 39). Wraz z upływem czasu idea zaczęła zyskiwać na popularności. W roku 2005 w Niemczech istniało ponad 450 leśnych przedszkoli. Inne źródła podają liczbę sięgającą 800[2]. W Danii jest ich obecnie około 80. Koncepcja ta przyjęła się także w Czechach, Austrii, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych (Del Rosso 2010: 39).

Pomimo różnic w funkcjonowaniu poszczególnych placówek, ich podstawowe założenia nadal pozostają jednakowe. Za istotę koncepcji pedagogicznej leśnych przedszkoli

wskazać należy wspomniane wychowanie „bez drzwi i ścian". Pod pojęciem tym kryje się nastawienie na umożliwienie dzieciom przebywania w naturalnym środowisku (Gill 2007: 67). I tak, leśne przedszkola wyróżnia, na tle innych alternatyw edukacyjnych, częstotliwość i ilość czasu spędzanego przez dzieci na świeżym powietrzu – w lesie bądź parku. Jak zakłada koncepcja leśnych placówek, dzieci pozostają w domach bądź też udają się do współpracujących z przedszkolem instytucji jedynie w przypadku wyjątkowo trudnych warunków atmosferycznych; pozostałą część czasu spędzają na dworze (H. Bach, T. Bach 2011). Kolejnym istotnym elementem koncepcji leśnych przedszkoli jest holistyczne podejście do rozwoju dzieci, wyrażające się między innymi w dawaniu

[2] http://www.kindergruppe-feldmaeuse.de/konzept-waldkindergarten.html, 31.10.2014 r. Warto te dane skonfrontować z ogólną liczbą ośrodków edukacji leśnej/ ośrodków zorientowanych na edukację w środowisku naturalnym. Jak podaje Stowarzyszenie Niemieckich Przedszkoli Leśnych ich liczba sięga w Niemczech ponad 1500 – Bundesverband der Natur und Wladkindergarten in Deutschland e.V., http://www.waldkinder.de/, 08.10.2013 r.

im możliwości poznawania otoczenia przy użyciu wszystkich zmysłów. Dzięki temu uczą się porządku panującego w naturze, a przy tej okazji rozwijają różnorodne kompetencje i umiejętności, np. budowanie adekwatnej samooceny i pewności siebie. Rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny dzieci dokonuje się zatem w środowisku naturalnym. Do istotnych celów edukacyjnych zalicza się także dbanie o dobre samopoczucie dzieci oraz zwiększanie ich odporności na choroby. Ważnym elementem programu wychowawczego wielokrotnie wskazywanym w zagranicznej literaturze przedmiotu jest także udział dzieci w organizowanych festiwalach i obchodzenie celebrowanych w danej społeczności świąt (Robertson i in. 2009: 13).

Jako egzemplifikację zakładanych celów i zadań realizowanych przez tego rodzaju placówki w dalszej części artykułu prezentuję założenia składające się na koncepcję i program przedszkola leśnego „Wurzeln & Flügel e.V." usytuowanego w Lipsku.

Koncepcja pedagogiczna przedszkola leśnego „Wurzeln & Flügel e.V."

W niniejszej części artykułu opisuję koncepcję pedagogiczną przedszkola „Wurzeln & Flügel e.V." (w języku polskim *Korzenie i Skrzydła*)[3]. Przygotowując prezentację tej koncepcji, wykorzystałam dane zgormadzone przeze mnie podczas wizyty badawczej w placówce. Prowadzone przeze mnie badania miały charakter jakościowy. W ich trakcie zastosowałam obserwację uczestniczącą, wywiad skoncentrowany na temacie oraz jakościową analizę treści i materiału wizualnego. Wywiad skoncentrowany na temacie przeprowadziłam z dwiema wychowawczyniami pracującymi w przedszkolu. Jakościowa analiza treści dotyczyła dokumentów udostępnionych w przedszkolu na stronie internetowej, analiza materiału wizualnego dotyczyła zdjęć wykonanych w czasie wizyty. Dokonując analizy zgromadzonego materiału, wzięłam pod uwagę dokumenty regulujące pracę przedszkola, tj. statut, koncepcję pedagogiczną, program dzienny, zasady działalności, oraz transkrypcje wywiadów, notatki z obserwacji uczestniczącej, zdjęcia czy schemat organizacji przestrzeni.

Przedszkole leśne „Wurzeln & Flügel e.V." powstało z inicjatyw rodziców, podobnie jak większość placówek tego typu w Niemczech. Powołane w 2009 roku przez stowarzyszenie o tej samej nazwie prowadzone jest przez zaangażowanych w działalność stowarzyszania rodziców[4]. Przedszkole zlokalizowane jest w zachodniej części Lipska na terenie parku Volkspark KleinzSchocher (Park Ludowy Kleinzschocher) i sąsiaduje z lasem. Jego funkcjonowanie ze strony prawnej regulują dokumenty obowiązujące w landzie Saksonia[5]. Placówka w dużej mierze finansowana jest ze środków miasta. Dodatkowo

[3] Nazwa przedszkola leśnego „Wurzeln & Flügel e.V."ma znaczenie metaforyczne i nawiązuje do motta pochodzącego z cytatu Johanna W. von Goethego „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel", co można przetłumaczyć na język polski w następujący sposób: „Dzieci powinny otrzymać od swoich rodziców dwie rzeczy: Korzenie i Skrzydła" (tłumaczenie własne).

[4] Satzung des gemeinnützigen Vereins „Wurzeln & Flügel" (Statut Stowarzyszenia Pomocy „Wurzeln & Flügel"), Lipsk 2009.

[5] Podstawowe dokumenty regulujące pracę przedszkola w Saksonii to: Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Prawo Saksońskie odnośnie opieki dziennej nad dziećmi) oraz

rodzice uiszczają składkę rodzicielską wpłacaną do kasy stowarzyszenia oraz ponoszą koszty posiłków.

Do założenia leśnego przedszkola zainspirowały rodziców refleksje nad współczesną kondycją i przeobrażeniami dzieciństwa. Dzieci, jak zauważają rodzice, większość wolnego czasu spędzają w zamkniętych pomieszczeniach, a nie na świeżym powietrzu. Wyraźnie dostrzegalną konsekwencją owego zamknięcia w klasach i w domu jest mała odporność dzieci na choroby i przeziębienia. Ponadto, ograniczeniu kontaktów dzieci z przyrodą i czasu spędzanego przez nie na świeżym powietrzu towarzyszy cały szereg innych zaburzeń, tj. problemy z koncentracją i zachowaniem, zaburzenia percepcji zmysłowej, popadanie w stany bierności i apatii czy nieumiejętność radzenia sobie ze stresem. Tej wizji rodzice przeciwstawiają dobroczynne skutki przebywania dzieci w naturalnym otoczeniu. Przyroda, zdaniem rodziców, umożliwia dzieciom samodzielnie podejmowanie działań, swobodną zabawę i dzięki temu zapewnia im zrównoważony rozwój. Co więcej, w naturalnym otoczeniu dzieci mają okazję do doświadczania, odkrywania i tworzenia przy wykorzystaniu bogactwa i różnorodności dostępnych materiałów[6].

W świetle powyższego, nadrzędnym celem statutowym przedszkola jest promowanie edukacji i opieki nad dziećmi w kontakcie z naturą i poprzez jej doświadczanie. Edukacja i wychowanie mają służyć budowaniu u dzieci szacunku do przyrody i wzmacnianiu pozytywnych więzi między nimi a otaczającym światem. Rozwój dziecka ujmowany jest całościowo[7]. Koncepcja leśnego przedszkola „Wurzeln & Flügel e.V." zakłada następujące szczegółowe cele edukacyjne[8]:

- *Umożliwianie dzieciom ruchu oraz kształtowanie świadomości swojego ciała.* Kluczowe znaczenie ruchu w rozwoju dziecka – dzieci poprzez ruch pozostają w kontakcie z otoczeniem, wyrażają swoje uczucia i myśli. Samodzielny wybór preferowanej formy ruchu i doświadczanie jego różnorodności, np. biegania po nierównej nawierzchni z naturalnie wkomponowanymi przeszkodami, tj. dziurami, gałęziami itp.
- *Doświadczanie wszystkimi zmysłami.* Doświadczanie różnorodności i budowanie obrazu świata przy pomocy wszystkich zmysłów. Nabywanie świadomości własnego ciała, także poprzez podejmowanie prac ręcznych w przyrodzie. Środowisko i żywe organizmy wykorzystywane jako zróżnicowany materiał badawczy, zmienny w zależności od pory roku i pogody. Stymulowanie zmysłów dzieci poprzez bogactwo i różnorodność darów natury: dźwięków i odgłosów (np. szelest liści, świergot ptaków, dźwięki ulewy czy wiatru szumiącego między drzewami), faktur (włochatych gąsienic, ostrych szyszek, kolczastych krzewów, miękkiego mchu,

Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG (Ustawa o zakładach opieki nad dziećmi), Saksonia 2005.

[6] Pädagogisches Konzept des Leipziger Waldkindergartens „Wurzeln und Flügel e.V." (Pedagogiczna Koncepcja Przedszkola Leśnego w Lipsku „Wurzeln und Flügel e.V."), Lipsk 2012, s. 6–7.

[7] Satzung…, op. cit., s. 1.

[8] Pädagogisches Konzept…, op. cit., s. 7–20.

deszczu), zapachów (zapach ziół, lasu po deszczu, kwitnących poziomek), zmiennej temperatury powietrza (chłód poranka, wilgotność mgły).

- *Zapoznanie z rytmem i życiem natury.* Natura jako egzystencjalna podstawa życia człowieka, stanowiąca równowagę dla życia w mieście. Natura rozumiana jako źródło powietrza, żywności, materiałów budowlanych, inspiracji. Las przedstawiany jako stały element życia dzieci i miejsce codziennego kontaktu z przyrodą – promowanie przyjaznego nastawiania do natury.
- *Zrozumienie, że naśladowanie jest ważną formą nauki.* Bazowanie na założeniu, że dzieci uczą się poprzez naśladowanie i wykonywanie powtarzających się czynności. Zapoznanie z przyrodą jako najbliższym otoczeniem dostarczającym wzorców do naśladowania. Ważna rola nauczycieli – zapewnienie swobody dzieciom, nieliczne interwencje w zabawę dzieci.
- *Praca zgodnie z rytmem natury.* Dostosowanie programu dziennego, planów miesięcznych i rocznych do naturalnego rytmu przyrody i procesów życiowych. Cykliczność i powtarzalność dnia, świąt, festiwali, rytuałów jako element dający dzieciom poczucie bezpieczeństwa oraz budujący wspólne doświadczenie.
- *Umożliwianie dzieciom podejmowania decyzji – dopuszczenie dzieci do głosu.* Traktowane dzieci jako istot samodzielnych i odpowiedzialnych, które dorastając biorą świadomy udział w kształtowaniu swojego środowiska. Środowisko jako przestrzeń wspomagająca budowanie poczucia pewności siebie i umożliwiająca zaspokajanie własnych potrzeb.
- *Poranne rozmowy w kręgu* (w języku niemieckim „*Kreisgemeinschaft*"). Wymiana doświadczeń – dzielenie się indywidualnymi odczuciami. Stałe elementy spotkań: gry, zabawy, piosenki, bajki, opowiadania.
- *Przestrzeganie zasady milczenia.* Zasada pozostawania w ciszy jako ćwiczenie rozwijania koncentracji dzieci. Dążenie do wewnętrznego spokoju.
- *Wzmocnienie własnych sił.* Holistyczne ujęcie rozwoju dzieci – doświadczenia ruchowe, emocjonalne, psychiczne, duchowe i społeczne służące dobremu samopoczuciu. Codzienne przebywanie na świeżym powietrzu sprzyjające wzmacnianiu odporności dzieci.
- *Rozwój umiejętności społecznych i komunikacyjnych.* Odnalezienie swojego miejsca w grupie oraz kształtowanie poczucia wspólnoty. Świadomość własnej autonomii oraz przynależności do grupy poprzez wykonywanie takich czynności, jak: wspólne przygotowywanie posiłków, udział w obchodach świąt i festynów. Kształtowanie umiejętności wzajemnego słuchania, dostrzegania własnych potrzeb, ale także potrzeb innych, umiejętności rozwiązywania konfliktów, współpracy, wyrażania i odczytywania emocji.
- *Prawdziwa gra dzieci*. Środowisko naturalne jako środowisko zabaw i gier. Wielowymiarowa aktywność dzieci w przyrodzie. Rozwijanie małej i dużej motoryki poprzez zabawę piaskiem, korą, mchem, szyszkami, kamieniami, gałęziami, kijami, itp.

- *Bezpieczeństwo dzieci w ruchu drogowym.* Promowanie bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym, w szczególności w trakcie wycieczek oraz czasu spędzanego poza przedszkolem.
- *Nastawienie na wszechstronny rozwój.* Korzystanie z różnorodnych materiałów do pracy i zabawy, tj. narzędzia, instrumenty – tworzenie własnych. W procesie nauczania-uczenia się – przeprowadzanie eksperymentów, zadawanie pytań, obserwacje przyrodnicze, wycieczki, projekty sezonowe. Rozwijanie wyobraźni i ciekawości świata poprzez zabawę i eksplorację otoczenia.
- *Edukacja matematyczna.* Edukacja matematyczna bazująca na codziennych doświadczeniach, np. dokonywanie rzeczywistych pomiarów, wykorzystywanie codziennych sytuacji do nabywania kompetencji matematycznych.

Ważnym elementem koncepcji pedagogicznej leśnego przedszkola w Lipsku jest holistyczne podejście do rozwoju dziecka. W założeniach programowych autorzy wielokrotnie uwydatnili znaczenie przyrody jako naturalnego środowiska zapewniającego dzieciom możliwości zabawy i rozwoju oraz sprzyjającego wykorzystywaniu wszystkich zmysłów. Co więcej, zdaniem autorów, codzienne przebywanie dzieci w lesie pozwala im na zbudowanie głębokiego związku z naturą. Warto zauważyć, że wyjątek od regularnego spędzania czasu na zewnątrz stanowią ekstremalne warunki pogodowe, takie jak burze lub bardzo niskie temperatury, kiedy to dzieci udają się do wynajmowanego budynku. Kolejnym, istotnym elementem koncepcji leśnego przedszkola jest stworzenie dzieciom sposobności do podejmowania przez nie działań ryzykownych, tj. wspinanie się na gałęzie czy przejście przez strumień po chwiejnych kamieniach. W praktyce oznacza to pokonywanie przeszkód i nabywanie ważnych umiejętności w zakresie sprawności fizycznej i kondycji psychicznej. Zgodnie ze statutowymi założeniami poprzez zabawę dzieci powinny budować także świadomość ekologiczną, uzmysławiać sobie konsekwencje poruszania się w środowisku naturalnym i umiejętnego korzystania z jego zasobów[9].

Autorzy koncepcji leśnego przedszkola uwzględnili także potrzebę współpracy pomiędzy podmiotami biorącymi udział w procesie wychowania dzieci – dziećmi, rodzicami i wychowawcami. Zakłada się, że proces nauczania – uczenia się powinien opierać się na dialogu między uczestniczącymi w nim podmiotami. Przyznaje się, że rola wychowawcy polega raczej na asystowaniu dzieciom i udzielaniu im wsparcia w działaniu niż na kierowaniu ich poczynaniami, stosowaniu nakazów i zakazów. Rodzice są zachęcani do angażowania się w sprawy bieżące, a do ich obowiązków należy, m.in., codzienne dostarczanie obiadów czy bezpośrednia pomoc w organizowaniu festiwali, świąt, urodzin. Ponadto, za wartości szczególnie istotne dla procesu wychowania dzieci uznano dobro, piękno, prawdę i miłość oraz szacunek do natury, innych ludzi i kultur. W założeniach programowych znalazło się także odniesienie do edukacji międzykulturowej, co znalazło wyraz w postulacie promowania otwartości na odmienne punkty widzenia, kultury i religie.

[9] Satzung…, op. cit., Pädagogisches Konzept…, op. cit., analiza materiału badawczego zebranego podczas wizyty studyjnej w Lipsku, Niemcy, 23–27.07.2014 r.

Program dzienny i funkcjonowanie przedszkola leśnego „Wurzeln & Flügel e.V."

Główny plac przedszkola zlokalizowany został w parku w bezpośrednim sąsiedztwie z lasem. Poza tym terenem placówka ma do dyspozycji działkę w lesie zwaną polaną oraz wynajęte mieszkanie wyposażone w kuchnię, łazienki oraz pomieszczenie służące za przechowalnię materiałów. Działka oraz budynek znajdują się w odległości piętnastominutowego spaceru od głównej lokalizacji. Teren przedszkola został zaprojektowany w sposób umożliwiający dzieciom przebywanie w naturalnym otoczeniu i swobodną zabawę (fot. 1). Na głównym placu znajdują się: kuchnia polowa, baniak z bieżącą wodą, mobilna toaleta. Przy wejściu, za bramą, zostały ułożone na kształt kręgu drewniane pieńki i kłody – tutaj każdego ranka rozpoczynają się zajęcia (fot. 2).

Przedszkole posiada własny ogródek, w którym dzieci uczą się pielęgnowania roślin. Wyposażone jest także w konstrukcje wykonane przede wszystkim z naturalnych materiałów służące zabawie i wypoczynkowi[10] (fot. 3).

Fot. 1. Ogólny widok na główny plac w parku

Źródło: Archiwum własne autorki.

[10] Do konstrukcji tych należą np. łóżka, huśtawki, duża piaskownica, organy.

Fot. 2. Krąg zbudowany z pieńków i kłód. Tutaj odbywają się m.in. poranne spotkania

Źródło: Archiwum własne autorki.

Fot. 3. Drewniane organy wykonane przez jednego z ojców dzieci uczęszczających do przedszkola

Źródło: Archiwum własne autorki.

Duża część terenu nie została zagospodarowana – pokrywa ją nieskoszona trawa, wokół rosną drzewa, krzewy i rośliny, co ma na celu umożliwienie dzieciom swobodnej eksploracji naturalnego otoczenia. Przedszkole jest ogrodzone, choć elementy ogrodzenia na pierwszy rzut oka widoczne są jedynie przy wejściu. Latem dzieci mogą korzystać z sąsiadujących z główną siedzibą basenów[11].

Liczebność grup nie przekracza 20 dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Jedną grupą zajmuje się troje wychowawców; przez większość część dnia dzieci pozostają pod opieką dwojga wychowawców. Dzieci przychodzą do przedszkola ubrane w wodoodporne kurtki i plecaki. Mają ze sobą butelkę wody oraz przekąski. Wychowawcy zaopatrzeni są w mobilny wózek, w którym przechowują niezbędny sprzęt: ubrania na zmianę, zestaw do usuwania kleszczy, krem do opalania, żel na ukąszenia, wodę, termosy z ciepłymi napojami, wodoodporne koce i plandeki, zestaw telefonów alarmowych, naczynia, ale także lornetki, lupy, książki, albumy z opisem roślin i zwierząt, worki na śmieci, noże. Dzieci posiadają ubezpieczenie od nieszczęśliwych wypadków[12].

Program dzienny opracowany został z uwzględnieniem zachowania równowagi pomiędzy pracą indywidulną a grupową. Przedszkole jest czynne w godzinach od 7:30 do 15:30. Zajęcia rozpoczynają się o godzinie 9:00 i trwają do godziny 15:00. Pierwszym elementem dnia jest zbiórka dzieci w godzinach od 7:30 do 9:00, następnie przywitanie w kręgu o godzinie 9:00 i towarzyszące przywitaniu poranne rozmowy i zabawy. Rankiem grupa omawia, m.in. dalszy rozkład planowanych czynności. Kolejnym elementem dnia jest spożycie śniadania przyniesionego przez dzieci. Po śniadaniu następuje czas na zajęcia zorganizowane, np. spacer, aktywność plastyczną, tj. rzeźbienie z gliny czy malowanie, oraz swobodną działalność dzieci. Następnie grupa zasiada do obiadu. Po spożytym posiłku wychowankowie decydują, w jaki sposób chcą odpocząć. Mogą leżakować, spać w łóżkach, na hamakach i w namiotach. O godzinie 15:00 ponownie spotykają się w kręgu i podsumowują dzień. Od godziny 15:00 rodzice zabierają dzieci do domów[13].

Zakończenie

Niniejsza praca porusza zagadnienia nowoczesnych modeli nauczania, w świetle których dziecko ujmowane jest jako jednostka twórcza i samodzielna. Zamiarem autorki było zwrócenie uwagi na ideę leśnych przedszkoli. Zaprezentowane założenia funkcjonowania tych placówek zachęcają do podjęcia dyskusji nad możliwością realizacji idei leśnych przedszkoli w polskim systemie wychowania przedszkolnego. Warto byłoby także podjąć badania nad przesłankami, uwarunkowaniami i efektami implementacji tej idei do praktyki edukacyjnej.

[11] Satzung…, op. cit., Pädagogisches Konzept…, op. cit., analiza materiału badawczego zebranego podczas wizyty studyjnej w Lipsku, Niemcy, 23–27.07.2014 r.

[12] Satzung…, op. cit., Pädagogisches Konzept…, op. cit., analiza materiału badawczego zebranego podczas wizyty studyjnej w Lipsku, Niemcy, 23–27.07.2014 r.

[13] Tamże.

Literatura

Bach H., Bach T. (2011), *Erlebnispaedagogik im Wald. Arbeitsbuch fuer die Praxis*. Monachium, Reinhardt Verlag.

Bąk A. i in. (red.) (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce.* Warszawa, Wydawnictwo Pracownia Nauki i Przygody.

Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Del Rosso S. (2010), *Waldkindergarten: Ein Pedagogisches Konzept mit Zukunft?* Hamburg, Diplomica Verlag GmbH.

Dewey J. (1930), *Szkoła i dziecko.* Warszawa, E. Wende i s-ka.

Gill T. (2007), *No fear. Growing up in a risky society*. United Kingdom, Calouste Gulbenkian Foundation.

Michl W. (2011), *Pedagogika przeżyć.* Kraków, Wydawnictwo WAM.

Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.) (2012), *Edukacja przygodą. Outdoor i Advanture Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Piaget J. (1997), *Epistemologia genetyczna.* Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa.* Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Źródła internetowe

Bundesverband der Natur und Wladkindergarten in Deutschland e.V., http://www.waldkinder.de, 08.10.2013.

http://www.kindergruppe-feldmaeuse.de/konzept-waldkindergarten.html, 31.10.2014.

http://www.przedszkole-lesne.pl/, 4.11.2014.

http://puszczyk.edu.pl/, 15.11.2015.

Robertson J. et al. (2009), *Forest Kindergarten Feasibility Study*. Glasgow, Forestry Commission, wyd. elektroniczne, http://www.forestry.gov.uk/pdf/ForestKindergartenReportApril09.pdf/$FILE/ForestKindergartenReportApril09.pdf#page=27, 25.10.2014.

Dokumenty

Pädagogisches Konzept des Leipziger Waldkindergartens „Wurzeln und Flügel e.V." (Pedagogiczna Koncepcja Przedszkola Leśnego w Lipsku „Wurzeln und Flügel e.V."), Lipsk 2012.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego. W: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. poz. Nr 803.

Satzung des gemeinnützigen Vereins „Wurzeln & Flügel" (Statut Stowarzyszenia Pomocy „Wurzeln & Flügel"), Lipsk 2009.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Brandy Nothstine
Midland County Educational Service Agency, USA
astillbe@yahoo.com

Bringing culture into the school

Summary

It is the teacher's responsibility to make the classroom culturally responsive. Children bring their own culture to the classroom with them. The teacher needs to make sure these influences are nurtured in a positive way. The current literature indicates that language, social interactions, and play are all influenced by a child's culture. The author used the Kendell multicultural checklist to highlight key areas of the classroom that needed to be addressed in order to make the classroom more culturally responsive. A plan was developed and put into practice to better understand family cultures and to better teach the children about different cultures. A culturally responsive classroom is critical for families and children to feel safe and welcome in a positive learning environment away from home. In the United States, 25% of children are immigrants or come from immigrant families (Souto-Manning 2013). This makes it crucial for educators to learn how to have a positive and welcoming multicultural classroom environment. With over 75% of early childhood teachers being white and speaking only English, it makes it that much more important for them to learn about different cultures and set up a classroom ready to nurture a variety of cultures (Souto-Manning 2013).

Keywords: culturally responsive classroom, diversity practices, multicultural checklist

Literature review

Every individual brings influences from their home culture to school with them. These influences can positively and/or negatively influence the classroom and the students. There are many things educators can do to make their classroom more culturally accepting and positively influenced by different cultures. I reviewed five articles that can help educators better understand how a classroom can be affected, and which provide ideas on how to run a classroom that embraces families of different cultures.

There are many ways that children of different cultures can affect the classroom; one way is through their language. Cheatham & Jimenez-Silva (2011) discussed personal narratives, which are "descriptions or retellings of actual events experienced by the child or someone the child knows" (Cheatham & Jimenez-Silva 2011). Studies show that children's narrative skills are positively related to literacy skills. Teachers expect children to use classic narratives; however different cultures may develop different styles, which are not necessarily incorrect, only different. When children do not use a classic narrative style, they are sometimes viewed as needing special education services. This may lead to

unfair educational outcomes and inappropriate referrals for a special education evaluation (Cheatham & Jimenez-Silva 2011).

Culture can also affect social interactions between children. Park (2011) observed children who were segregated from other children in the classroom because of the color of their skin. Park (2011) also participated in dialogs with children using puppets. These dialogs were regarding diversity. Park (2011) observed the children while they made personal portraits with multicultural markers. This activity showed how the students viewed themselves. The author found, during the observations, that the children attempted to create meaning, enact identities, and achieve social goals throughout their day in the classroom. These children were participating in diversity practices with or without adult involvement.

Children bring culture into the classroom through their musical play. Musical play is crucial in the development of a child's musical capabilities. Spontaneous singing, playing on instruments, and movement are all considered musical play. When children from different cultures come together with their music, they influence each other and create new meaningful experiences (Soccio 2013). When this happens, the musical development of the child is positively influenced.

Halim, Ruble, Tamis-LeMonda, & Shrout (2013) reported that children can express their gender and culture through multiple behaviors. These behaviors include what they wear and how and who they play with. One major finding the author reported was that girls dress more gender-stereotypically than boys. They also reported that girls from some cultures dress more gender-stereotypically than others. They found that Dominican American girls were more gender-stereotypical than African or Mexican American girls. This could be important for educators to note when setting up a culturally and gender diverse dress-up area in the classroom.

Knowing that culture can play a key part in how a classroom functions, there are things educators can do to encourage a culturally appropriate classroom. According to Cheatham & Jimenez-Silva (2011), educators need to be aware of cultural differences. They can provide children with opportunities to tell stories using their culturally based narrative styles. They can explicitly teach children how to tell "classic narratives" and be clear when children are expected to perform them. Souto-Manning (2013) recommended that educators do home-visits and have parent and child interviews. These may give the educator a great insight into the culture of the family. Souto-Manning (2013) also recommended cultural circles to be done with the children in the classroom. Reading literature and examining your own cultural experiences can also be a great benefit to learning about families.

The home cultures of individuals can play a key part in the cultural makeup of a classroom. The authors of the five articles emphasized language, social interactions, and different types of play as all being affected by a child's home culture. The articles help to give educators an insight into what to look for in order to promote a culturally rich classroom.

Methodology[1]

In order to see what areas of my early childhood classroom needed to be addressed, I used the Kendell Multicultural Classroom Environment Checklist. After completing the checklist, I discovered areas in my classroom that needed more multicultural components. I found the areas that were in need included: the book area, pictures and posters on the walls, games, block area, dress-up, dolls, music, and a curriculum to increase understanding and acceptance of attitudes, values and lifestyles that are unfamiliar to them. These areas can easily fit into the areas of Creative Curriculum®. Creative Curriculum is what is being used in the classroom.

The classroom is located in a town with a population of about 41,000 people. There are several different nationalities of families that reside there. The graph below shows the population for 2013–2014 based on the website: https://suburbanstats.org.

Population by Races And Gender

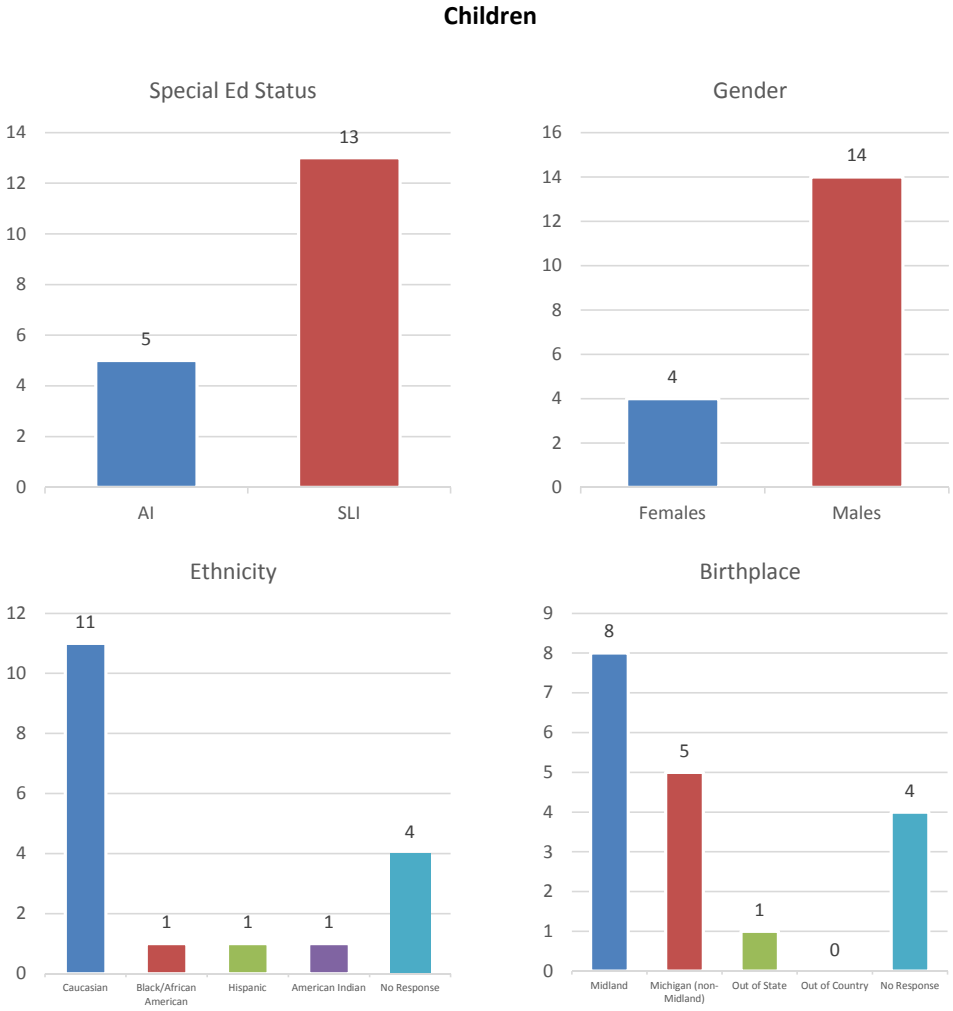
	Male	Female	Total
Total Population	20,130	21,733	41,863
White	18,395	20,113	38,508
Asian	665	703	1,368
Hispanic or Latino	522	493	1,015
Black or African American	495	351	846
Two or More Races	361	373	734
Some Other Race	120	97	217
American Indian	73	73	146

Churches

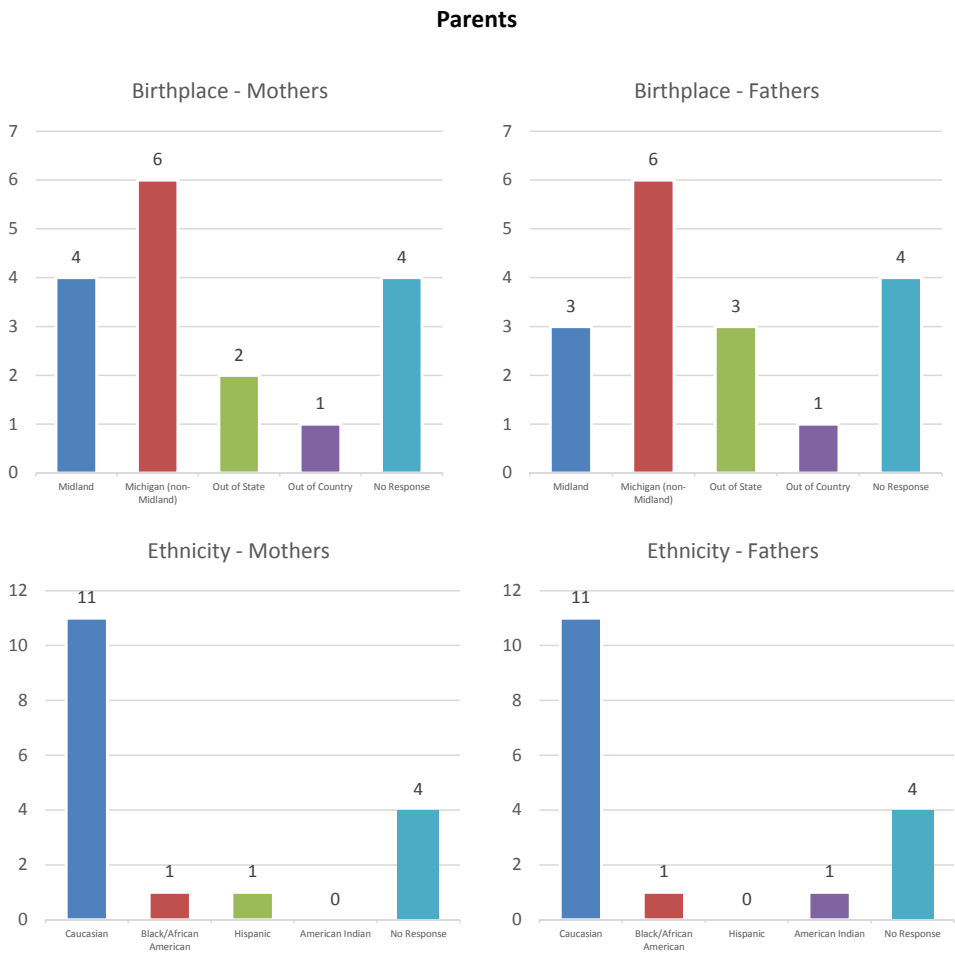
	Total
Baptist	11
Catholic	3
Episcopal	4
Lutheran	9
Methodist	6
Presbyterian	3
Spirit-Filled	7
Other Christian	27

There are a total of 41,863 people who live in the city. 38,508 are considered white. 1,368 Asian. 1,015 Hispanic, 846 African American, 146 American Indian, and 734 are considered to belong to more than one race. There are also a variety of religions although mostly Christian. The churches include 11 Baptist, 6 Methodist, 3 Presbyterian, 4 Episcopal, 3 Catholic, 9 Lutheran, 7 Spirit-Filled, and 27 other Christian churches. The population for my classroom is as follows.

[1] The author's study is of preliminary character.



There are a total of 18 children currently in my class. There are 9 in the morning session and 9 in the afternoon. Four children did not return data regarding their heritage. There are 4 females and 14 males, all of whom are special education students. Five have a label of Autism Impairment and 13 have a label of Speech and Language Impairment. Out of the 14 that turned in data, 11 are Caucasian, 1 is Hispanic, 1 is African American, and 1 is American Indian. Eight children were born in Midland, 5 were born in another city of Michigan, 1 was born out of state, and none was born out of the country.



There are a total of 17 sets of parents in my class. I have a set of twins; this is why it is not 18 sets. One set of parents are foster parents. Four sets of parents did not return a questionnaire. This makes a total of 26 parents who responded. Four mothers reported being born in Midland, 6 born in another city of Midland, 2 out of state, and 1 out of country. Three fathers reported being born in Midland, 6 born in another city of Michigan, 3 out of state, and 1 out of country. Eleven mothers reported being Caucasian, 1 African American, and 1 Hispanic. Eleven fathers reported being Caucasian, 1 African American, and 1 American Indian.

Based on the Multicultural Checklist I found several areas of need in my classroom. I wanted to address each of these areas that I found I was lacking. Souto-Manning (2013) stated the importance of understanding the families and the cultures our children come from. The author suggested that educators examine their own cultural experiences, beliefs,

and values, and acknowledge the ways that those experiences shape their teaching. One way to do this is by home-visits and interviews with the families. I wanted to meet families and talk to them about their cultural background. Other ways I thought I could get information were by having the families fill out questionnaires and the Badge of Pride, where they would fill out information regarding themselves and their heritage.

Another area from the checklist that needed to be addressed was the book area. I wanted to go to the library and add books that showed a variety of types of families. I wanted to add books that included pictures of children of different races as well as different types of family makeups. I also wanted to add books showing males and females in non-typical roles.

The walls in my classroom were very bare. I wanted to add pictures or posters of a variety of races and cultures. I thought adding pictures of the children's families would be a good idea as well as asking parents to send in a poster that describes their family or an "All About Me" box highlighting key traits about them.

I wanted to add many multicultural objects into my classroom such as games, multicultural people in the block area, multicultural clothing in the dress up area, as well as dolls from different races. I also wanted to add multicultural crayons into the art area and ask children to make personal portraits of themselves as Park (2011) wrote about in her article.

Adding multicultural music into my classroom was also something I wanted to achieve. Soccio (2013) discussed the importance of children's bringing parts of their culture into the classroom through music. I wanted to add musical instruments from different cultures as well as playing music in the classroom which is from different areas around the world.

I planned to make my classroom more culturally responsive in many different ways in the hope of making the families I work with feel more comfortable about bringing their children to my class. I also wanted the children to feel at home in my classroom and feel as though I value them. I thought this would also benefit the other children as well by teaching them about a variety of different cultures.[2]

Results[3]

I decided that in order to make my classroom more culturally responsive I would go to our open house to meet parents and to interview them on their culture. I asked them to fill out a child and parent questionnaire as well as a "Badge of Pride". I suggested that families send in a family photo to display on our classroom wall. I also suggested they make a poster about their family or an "All About Me" box where they could add items to describe themselves and their background. I put together an "All About Me" box myself, I took a picture of it and explained all of my items. This way families could see an example of something they could do, as well as get to know a little about me.

[2] A model of the program is currently being prepared by the author.

[3] Because the study is of a preliminary character, the data analysis is based on a limited number of research facts.

During the open house I talked with a parent about the multicultural class I was taking and the objectives behind it. He mentioned his interest in volunteering in the classroom on a regular basis next semester. He is a history teacher at Central Michigan University and has a passion for culture. He mentioned having items and books from around the world that he would like to share with the children. We agreed that he would volunteer in the classroom next semester, bringing items and books about different cultures, and he could share them with the children and I would implement them into my lesson plans.

I received several family pictures that were added to the classroom wall for the children and staff to see. I received four "Badge of Pride" sheets back, each one describing the special meanings behind the child's name. Two were names from their ancestors. One family had names that started with the same letter and one child's name meant "sea" in Hawaiian, although he was not Hawaiian. The parents stated that it was a fitting name because his mother had a condition that caused amniotic fluid to accumulate while she was pregnant with him. This gave him a whole "sea" to swim in while he was in his mom's tummy.

I asked my students to do a self-portrait. The first day I asked them to draw a picture of themselves with many colors of crayons laid in front of them including multicultural crayons. The second day I asked them to do a self-portrait again, but asked them to look in mirrors and pointed out the different colors in the box of multicultural crayons. Some children were able to match up their skin tones accurately and draw a picture of themselves. I have a class of mostly 2 and 3 year olds, so most of them are still unable to draw body parts.

I added more Little People® toys of different nationalities to my block area. I had a little boy with autism who was African American, who took a Caucasian Little People toy out of a toy Ferris wheel and replaced it with one that looked African American.

I also added music from different cultures into the lesson plans. This was done by adding songs of different languages into the music time as well as adding instruments into the music area that were from different places around the world. Books were also added that were borrowed from the library. These books displayed males and females in non-typical roles as well as different family structures. Books that represented people from different cultural backgrounds were also added to the book area.

The budget is limited in my classroom so I was not yet able to buy everything I wanted to make my classroom more multiculturally responsive. In the future, I plan to add more clothes to the dress-up area that are from different cultures as well as add more baby dolls with racial and gender differences.

Summary of results

Discussion

I did many activities that requested information from parents such as questionnaires, pictures, posters, and "All About Me" boxes, to help me understand the different cultures of families. I got one parent to volunteer in the classroom and (s)he is going to share multicultural items. I developed lesson plans that incorporated multicultural music as well as

adding multicultural crayons. I also added books and Little People toys that represented different cultures and genders. I still plan to add dress-up clothes to represent other cultures as well as adding baby dolls to represent different cultures and genders.

Limitations

Despite many requests, I had very limited family involvement in returning information and projects that helped to understand the cultures of the families of the children in my class. The children in my classroom all have a disability of some kind and are very young, and this made it more difficult for them to do projects on their own, even the self-portraits. Being on maternity leave, I was not in the classroom everyday with my students. This made it more difficult to involve parents and change the culture of the classroom.

References

Cheatham G.A., & Jimenez-Silva M. (2011), *What makes a good story? Supporting oral narratives of young children from culturally and linguistically diverse backgrounds*. "Childhood Education" 87.4, 261+. *Academic OneFile*. Web. 25 Sept. 2014.

Halim M.L., Ruble D., Tamis-LeMonda C., & Shrout P.E. (2013), *Rigidity in Gender-Typed Behaviors in Early Childhood: A Longitudinal Study of Ethnic Minority Children*. "Child Development" 84 (4).

Park C.C. (2011), *Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences: A Sociocultural Approach*. "American Educational Research Journal" 48 (2).

Soccio A. (2013), *The Relation of Culture and Musical Play: A Literature Review*. "National Association for Music Education" 32 (1).

Souto-Manning M. (2013), *Teaching Young Children From Immigrant and Diverse Families*. "Young Children" 72–79.

Suburban Stats (2014), *Population Information*. Retrieved from https://suburbanstats.org.

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Ewa Jarosz
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ewa-jarosz@post.pl

Cezary Kurkowski
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

Przemoc w wychowaniu w świetle opinii społecznej oraz relacji rodziców – zarys problemu na tle raportu Rzecznika Praw Dziecka

Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka.
Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej
ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem,
wyzyskiem i demoralizacją.

Art. 72 Konstytucja Rzeczpospolitej

Summary

Violence in upbringing in light of public opinion and parents' accounts – an outline of the problem based on the report of the Ombudsman for Children

The paper describes the results of the survey focused on the social attitudes towards violence in upbringing made in 2015. The survey is a means of monitoring violence against children carrying out by the Ombudsman for Children since 2011. The research findings reveal a declining tendency in violence in upbringing acceptance over the study period. However, the violence in upbringing acceptance among the Poles remains at a high level. The survey shows that too many Poles consider beating children to be an effective method of upbringing and that too many parents use spanking and beating in their everyday relations with children. The final part of the paper concentrates on the possible solutions to stop using corporal punishment in Poland.

Słowa kluczowe: przemoc w wychowaniu, przemoc wobec dzieci, przemoc domowa, Rzecznik Praw Dziecka

Keywords: violence in upbringing, violence against children, domestic violence, Ombudsman for Children

W listopadzie 2015 roku po raz piąty ukazał się raport na temat postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu, pt. „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców”[1]. Badania zrealizowano w ramach monitoringu problemu przemocy wobec dzieci prowadzonego przez Rzecznika Praw Dziecka. Pierwsze badania w tym względzie zrealizowano w 2011 roku jako jeden z elementów wypełnienia ustawowego zobowiązania dotyczącego przedstawienia przez rzecznika sprawozdania na temat skutków obowiązywania ustawy nowelizującej prawo o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 2010 roku. Od tamtego czasu badanie opinii publicznej na temat akceptacji przemocy w wychowaniu realizowane jest corocznie na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków. Od roku 2014 do badań wprowadzono kwestie stosowania przemocy w wychowaniu przez rodziców ukazywane w perspektywie ujawnień (relacji) rodziców (Jarosz 2015).

Badania surveyowe do raportu w roku 2015 zrealizowała agencja TNS Polska na reprezentatywnej próbie 1017 dorosłych Polaków (w tym 283 rodziców dzieci do 18 roku życia) w dniach 4–9 września metodą CAPI (poprzez bezpośrednie wywiady ankieterskie wspierane komputerowo). Uzyskane dane poddano analizie ilościowej, a następnie opisowi statystycznemu, jak również odniesiono je do wyników poprzednich edycji badań – z lat 2011–2014 (Jarosz 2015), oraz do wyników podobnych badań przeprowadzonych przed wprowadzeniem zakazu bicia dzieci w 2010 roku, tworząc zestawienia porównawcze ukazujące dynamikę wybranych wskaźników[2].

Raport z roku 2015 ukazuje problem postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu w kilku aspektach[3]:

- aprobaty dla zachowań przemocy wobec dzieci (bicia i uderzania),
- uznawania bicia za metodę wychowawczą,
- akceptacji kar cielesnych w wychowaniu,
- podejmowania interwencji w rodzinę z problemem przemocy w wychowaniu oraz preferencji co do ich charakteru,
- osobistego reagowania na sytuacje występowania przemocy wobec dziecka,
- osobistego stosowania przemocy w wychowaniu przez rodziców (w perspektywie zachowań przemocy fizycznej i psychicznej).

W raporcie podjęto również próbę uchwycenia różnic w społecznej aprobacie zachowań przemocy oraz w stosowaniu zachowań przemocy ze względu na płeć dziecka.

Poniżej zaprezentowano wybrane aspekty z raportu ze szczególnym zwróceniem uwagi na społeczną aprobatę zachowań przemocowych wobec dzieci („klapsów” i „lania”), akceptacji bicia dzieci jako metody wychowawczej oraz pokazano relacje rodziców na temat ich ujawnienia zachowań przemocowych wobec dzieci.

---

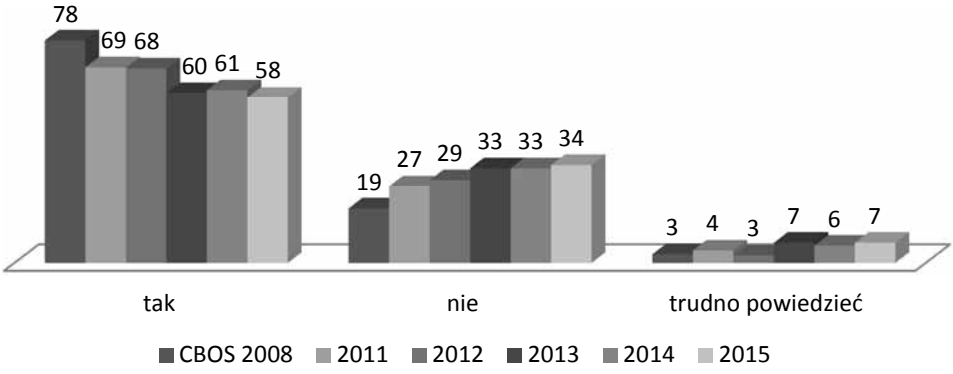
[1] Dane raportu prezentowane są w skrócie na stronie http://brpd.gov.pl/aktualnosci/bicie-czas-z-tym-skonczyc-rusza-kampania-spoleczna-rzecznika-praw-dziecka.

[2] Autorką raportów od 2011 roku jest Ewa Jarosz. W roku 2015 w opracowaniu danych udział wziął Cezary Kurkowski.

[3] Pełna wersja raportu ukaże się w corocznym sprawozdaniu Rzecznika Praw Dziecka pt. *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2015* (http://brpd.gov.pl/sprawozdania-z-dzialalnosci).

Społeczna aprobata przemocy w wychowaniu

W celu analizy postaw społecznych dotyczących poziomu akceptacji bicia dzieci w kontekście ich wychowania starano się ustalić poziom aprobaty społecznej dla zachowania, jakim jest uderzanie dziecka (tzw. klapsów) oraz bicie dziecka (tzw. lania). Uzyskane dane pokazują, iż ponad połowa badanych akceptuje uderzanie dziecka (tzw. klapsy). Dane porównawcze z lat 2011–2015, uzupełnione o dane z badań zrealizowanych przed wprowadzeniem w Polsce prawnego zakazu kar cielesnych (badania CBOS 2008) wskazują jednak na pozytywną tendencję spadku społecznej aprobaty klapsów (zob. wykres 1).



Wykres 1. Społeczna aprobata klapsów w latach 2008–2015 (dane w %)

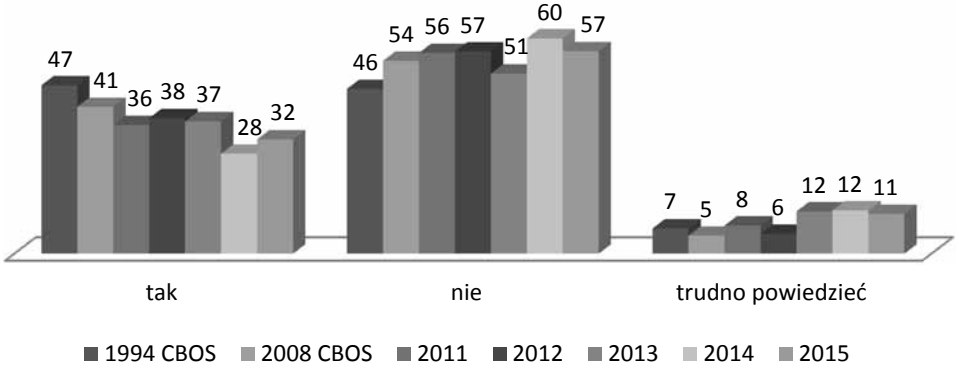
Źródło: „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców". Raport Rzecznika Praw Dziecka, http://www.niedlabicia.pl/download/raport.pdf, s. 1.

Analizując powyższy wykres można zauważyć 20% spadek liczby respondentów aprobujących klapsy oraz wzrost o 15% przeciwników tych zachować w stosunku do roku 2008. Warto również podkreślić, iż wśród rodziców dzieci do 18 roku życia, poziom aprobaty klapsów jest nieco niższy, a jednocześnie wyższy jest poziom dezaprobaty. Różnice można interpretować jako efekt dokonującej się pokoleniowej zmiany w zakresie aprobaty przemocowego traktowania dziecka w wychowaniu zwłaszcza w obliczu towarzyszącej tym danym zauważonej prawidłowości, iż osoby starsze częściej aprobują klapsy. Rozkłady danych na temat aprobaty „klapsów" w perspektywie cech demograficznych i społecznych sugerują, poza wspomnianym wpływem wieku osób badanych, istnienie następujących korelacji:

- im wyższe wykształcenie tym częściej osoby nie aprobują klapsów,
- im gorsza ocena własnej sytuacji materialnej tym częstsza aprobata klapsów,
- posiadanie dzieci oraz ich większa liczba w rodzinie zwiększają częstość aprobaty klapsów,

- w wyraźny sposób na poziom aprobaty klapsów wpływa doświadczania podobnych zachowań w dzieciństwie, tzn. im częściej badani osobiście doświadczali klapsów tym częściej je aprobują,
- wiedza o tym, iż bicie dziecka jest niezgodne z prawem nie zmniejsza aprobaty klapsów, co oznacza przede wszystkim, iż klapsy nie są spostrzegane jako bicie dziecka, które jest zakazane prawem.

Jak wynika z raportu, społeczna aprobata tzw. „lania" dzieci, w roku 2015 nadal jest wysoka i utrzymuje się na podobnym poziomie w perspektywie ostatnich lat (zob. wykres 2), choć jej dynamika jest raczej spadkowa, a wyraźna w porównaniu w dłuższym okresie.



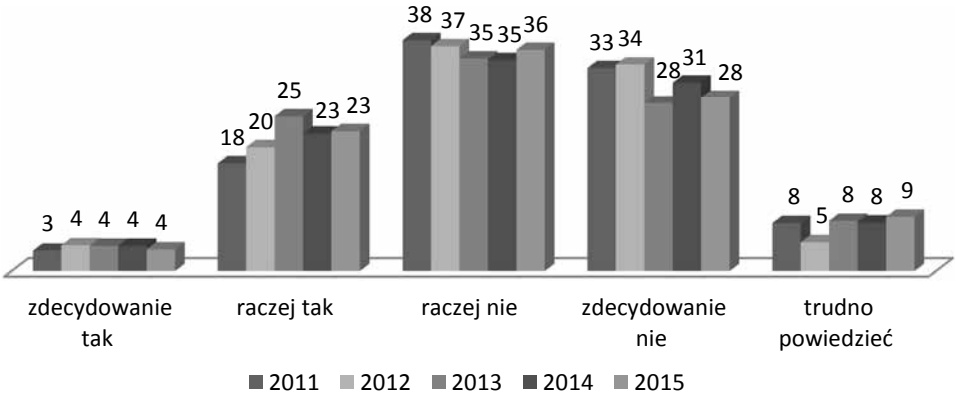
Wykres 2. Społeczna aprobata tzw. lania w latach 1994–2015 (dane w %)

Źródło: „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców". Raport Rzecznika Praw Dziecka, http://www.niedlabicia.pl/download/raport.pdf, s. 2.

Warto również zwrócić uwagę na cechy społeczne, demograficzne i indywidualne wpływające na poziom aprobaty bicia dzieci, w świetle których to zestawień danych widać, iż:

- kobiety częściej są przeciwne biciu dzieci,
- częściej przeciwne biciu dzieci są osoby lepiej wykształcone,
- częściej aprobują bicie dzieci oceniający swoją sytuację materialną jako złą,
- osoby starsze częściej aprobują bicie dzieci niż osoby młodsze,
- „aktualni" rodzice nieco rzadziej niż ogół społeczeństwa oraz osoby posiadające dzieci w tym dorosłe, wyrażają aprobatę dla bicia, a częściej są jego przeciwnikami,
- doświadczenia osobiste przemocy w dzieciństwie wpływają wyraźnie na aprobatę bicia dzieci, tzn. im częściej badani doświadczali tzw. lania tym częściej to zachowanie wobec dziecka aprobują.

W raporcie istotną analizowaną kwestią jest traktowanie bicia jako metody wychowawczej. Dane w tym względzie, prezentowane w ujęciu dynamicznym w kolejnych latach ukazuje wykres 3.



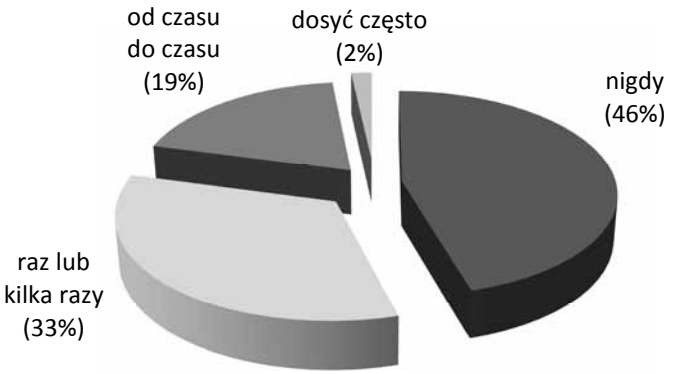
Wykres 3. Uznawanie bicia za metodę wychowawczą w latach 2011–2015 (dane w %)

Źródło: Opracowanie własne autorów artykułu na podstawie raportu „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców".

Z przedstawionego obrazu danych wynika, iż częściej niż co czwarty Polak (27%) uznaje bicie za metodę wychowawczą, co wskazuje na mało korzystny obraz kultury pedagogicznej Polaków. Co więcej, porównując wyniki z ostatnich lat dostrzec można, brak pożądanych zmian w postawach społecznych pod tym względem – dane w zakresie aprobaty nie maleją ale co gorsza wskaźniki dezaprobaty uznawania bicia za metodę wychowawczą spadają. To oznacza i liczba osób widzących w biciu skuteczną metodę wychowawczą nieznacznie co prawda ale wzrasta. Uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą jest związane z cechami społecznymi i indywidualnymi. Okazuje się, iż częściej stanowisko to prezentują osoby starsze. Z kolei im wyższe wykształcenie, tym częściej badani oponowali przeciwko uznaniu bicia za metodę wychowawczą. Częściej bicie jako metodę wychowawczą spostrzegali badani oceniający swoją sytuację materialną jako złą. Okazało się nadto, iż uznawanie bicia dzieci za metodę wychowawczą zależy od własnych doświadczeń przemocy w dzieciństwie, tzn. im częściej badani doznawali takich zachowań jak klapsy czy lanie, tym częściej widzą w biciu metodę wychowawczą. W wynikach uwidoczniła się też prawidłowość, iż badani rodzice tym częściej uznają bicie za skuteczną metodę wychowawczą, im częściej osobiście stosują przemoc w postępowaniu z dzieckiem.

Stosowanie przemocy w wychowaniu w świetle relacji rodziców

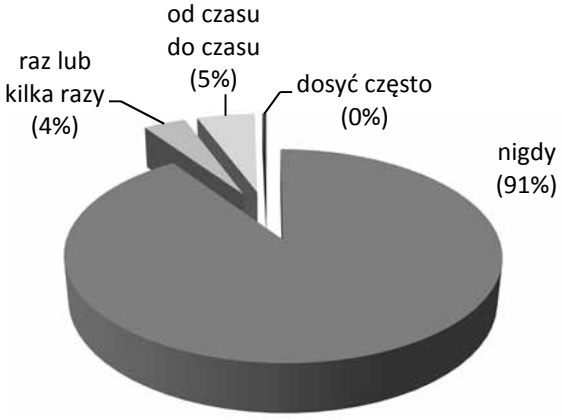
W treści prezentowanego raportu analizowanym zagadnieniem jest także zakres występowania zachowań przemocowych stosowanych przez rodziców wobec dzieci. W świetle bezpośrednich ujawnień rodziców (N = 283) można stwierdzić, iż zakres występowania przemocy w wychowaniu w postaci tzw. klapsów jest w Polsce nadal poważny, tzn. większość rodziców (54%) przyznaje się do zastosowania tej formy przemocy wobec własnych dzieci, w tym 21% z nich do wykorzystywania klapsów częściej niż „raz lub kilka razy" (wykres 4)



Wykres 4. Czy zdarzyło się Panu/Pani wymierzyć swojemu dziecku klapsa? (N = 283)

Źródło: Opracowanie własne autorów artykułu na podstawie raportu „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców".

W badaniach okazało się także, iż jakkolwiek zdecydowana większość rodziców twierdzi, iż ich dziecko nigdy nie doświadczyło lania, to jednak niemal co dziesiąty rodzic (9%) przyznał się do występowania takich sytuacji co najmniej raz lub kilka razy (wykres 5).



Wykres 5. Czy zdarzyło się, że Pana/Pani dziecko dostało tzw. lanie? (N = 283)

Źródło: Opracowanie własne autorów artykułu na podstawie raportu „Przemoc w wychowaniu w opinii społecznej oraz w relacjach rodziców".

Te rezultaty, w świetle samego sposobu badania (bezpośrednie wywiady, czyli wywiady „twarzą w twarz") należy interpretować jako obrazujące niebagatelne rozmiary w naszym społeczeństwie problemu bicia dzieci, przyjmując iż znacząca część rodziców w takim kontekście ma trudność z przyznaniem się do zachowań przemocowych wobec dziecka.

Raport ilustruje również inne zachowania przemocowe rodziców wobec dzieci takie, jak: karmienie na siłę, szarpanie, popychanie lub potrząsanie, spoliczkowanie, ciągnięcie za włosy lub uszy, szczypanie, ściskanie ze złością, krzyczenie, obraźliwe, poniżające epitety. W wyniku analizy odpowiedzi rodziców co do poszczególnych zachowań ustalono, iż od kilku do kilkunastu procent rodziców ma skłonność do wykorzystywania przemocy w wychowaniu (w zależności od zachowania), tj.[4]:

- 7% rodziców przyznało się do bicia dziecka z użyciem przedmiotu,
- co siódmy rodzic przyznał się do *siłowego karmienia* swojego dziecka (13% badanych),
- *szarpanie, popychanie, potrząsanie dzieckiem* ujawniło łącznie 14% badanych rodziców,
- *spoliczkowaniu dziecka* zaprzeczyli niemal wszyscy badani rodzice, jedynie 3% przyznało się do takiego potraktowania dziecka,
- do *ciągnięcia za włosy, uszy* przyznało się 8% rodziców,
- do zachowania polegającego na złośliwym *szczypaniu lub ściskaniu części ciała* dziecka przyznał się co dziesiąty rodzic (11%),
- zdecydowana większość badanych rodziców (67%) przyznała się do *krzyczenia na dziecko*,
- do *obraźliwego nazywania dziecka, zwracania się* do dziecka przyznał się częściej niż co dziesiąty rodzic (12%).

Jeśli porównać relacje rodziców dotyczące poszczególnych rodzajów zachowań przemocowych rodziców w stosunku do dziecka można zauważyć, iż rodzice najczęściej przyznają się do krzyczenia na dziecko oraz do stosowania wobec dziecka klapsów, najrzadziej natomiast przyznają się do poniżającego w wymiarze kulturowego znaczenia Uzyskany obraz skłania także do wniosku, iż wysoki odsetek ujawnień klapsów i krzyczenia na dziecko jest wynikiem nietraktowania tych zachowań przez rodziców, jako przemocy wobec dziecka.

W kierunku ograniczania w wychowaniu – rekomendacje raportu

Na zakończenie warto również wskazać rekomendacje wynikające z uzyskanych rezultatów badań. W raporcie zostały one sformułowane w kilku obszarach[5]:

1. Edukacja

Po pierwsze potrzebne jest rozwijanie różnych form i treści edukacji społecznej, zarówno ogólnej, jak i ukierunkowanej, czyli adresowanej do określonych grup: – rodziców, wychowawców, nauczycieli oraz dzieci. Treści edukacji z strony powinny dotyczyć istoty i rodzajów zachowań przemocowych wobec dzieci. społeczeństwo powinno się wyjaśniać

[4] *Informacja Rzecznika Praw Dziecka o działalności za rok 2015* (http://brpd.gov.pl/sprawozdania-z--dzialalnosci).

[5] Tamże.

szkodliwy, krzywdzący dla dziecka charakter zachowań przemocy w tym tzw. niewinnych klapsów. Ważne jest także aby zachowania te były nominowane jako łamiące prawa dziecka. Z drugiej strony edukacja społeczna powinna pokazywać konstruktywne, bezprzemocowe sposoby radzenia sobie z dzieckiem. Ważne aby działania te miały charakter systematyczny oraz aby programy edukacyjne prowadzone były w ramach istniejących możliwości dostępu do poszczególnych grup: rodziców, nauczycieli, dzieci. Istotną rolę pełnią w tym względzie cykliczne kampanie społeczne, których efektywność została już wykazana. Warto jednak aby były działania takie, w tym kampanie poddawane były ewaluacjom w celu identyfikowania efektywnych elementów oddziaływania.

2. Świadomość prawna
Rezultaty raportu 2015 uwidaczniają potrzebę stałego upowszechniania wiedzy o istnieniu w polskim prawie przepisu zakazującego wykorzystywania kar cielesnych w wychowaniu oraz potrzebę szerszego informowania o jego funkcji oraz motywach jego wprowadzenia. Wydaje się, iż szczególnie intensywnie informacja ta powinna być kierowana do rodziców, a także do osób pracujących z dziećmi i rodzicami. Z pewnością trudno jest w polskim społeczeństwie w sposób zdecydowany promować nadrzędność potrzeby ochrony dziecka i jego praw nad tradycyjnymi normami podnoszącymi wartość autonomii i prywatność rodziców w sprawach postępowania z dzieckiem. Należy wyraźnie akcentować w różnych formach społecznych przekazów, iż swoboda rodziców w wychowaniu i poszanowanie ich autonomii i prywatności jest ograniczona dobrem dziecka, oraz iż samo dziecko nie może być traktowane jako własność a wychowanie nie może być polem samowoli rodziców. Jednocześnie wydaje się, iż w społecznym eksponowaniu tej kwestii nie należy przeciwstawiać sobie praw rodziców i praw dziecka.

3. Kultura pedagogiczna rodziców
W świetle przedstawionego obrazu rozmiarów zjawiska bez wątpienia podstawowym wskazaniem są działania podnoszące kulturę pedagogiczną rodziców, zwłaszcza w postaci promowania pozytywnego rodzicielstwa oraz kształcenia umiejętności radzenia sobie z dzieckiem, dyscyplinowania go w sposób bezprzemocowy. Ale także potrzebne są intensywne działania w kierunku wyjaśniania rodzicom charakteru i szkodliwości różnych zachowań prezentowanych wobec dzieci, które w swym znaczeniu są przemocą i szkodzą dzieciom.

Przedstawione w skrócie wyniki raportu jedynie zarysowują niektóre aspekty problemu przemocy w wychowaniu, który wydaje się być w ich świetle dość znaczącym problemem społeczno-wychowawczym w Polsce. Niektóre dane raportu Rzecznika Praw Dziecka zostały opublikowane w 2015 r. na stronie internetowej kampanii przeciwko biciu dzieci www.niedlabicia.pl. Pełna wersja raportu zostanie przedstawiona w specjalnej publikacji, która ukaże się w 2016 roku. Szersze przedstawienie problemu przemocy w wychowaniu na tle monitoringu Rzecznika Praw Dziecka zaprezentowane zostanie w jednym z kolejnych numerów „Problemów Wczesnej Edukacji".

Literatura

Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu; Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka,* Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa. W pełnej wersji dostęp na: http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/przemoc-w-wychowaniu-miedzy-prawnym-zakazem-spoleczna-akceptacja

Źródła internetowe

Rzecznik Praw Dziecka: http://brpd.gov.pl/aktualnosci/bicie-czas-z-tym-skonczyc-rusza-kampania-spoleczna-rzecznika-praw-dziecka (20.12.2015)

Kampania społeczna Rzecznika Praw Dziecka: http://www.niedlabicia.pl

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI / ISSUES IN EARLY EDUCATION ISSN 1734-1582
4 (31) / 2015

Ewa Piwowarska
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
piwowarskaewa@wp.pl

Kształtowanie przez dzieci form przestrzennych – doniesienie z badań

Summary

Shaping spatial forms by children: a research report

The theoretical considerations raised in this article relate to the educational values of perceiving sculptures by children, and shaping spatial forms of plasticine by them. After describing the research procedure, the results were also presented of empirical studies conducted by the author (constituting only a portion) based on an analysis of sculptural works made by children. They included: 1. Determining the age when children master the skill of forming spatial forms on a given topic, 2. Determining the formal characteristics including the skill of modeling by children in successive age groups, 3. Separation of stages (table 1) of development of the forms made by 3- to 9-year-olds. The whole is summed up by conclusions.

Słowa kluczowe: rzeźba, dzieci, formy przestrzenne, doniesienie z badań

Key words: sculpture, children, spatial forms, research report

Edukacyjne wartości rzeźb

Pogłębianie wiedzy i umiejętności w trakcie działalności twórczej podczas zajęć z plastyki, w tym z zakresu kształtowania brył rzeźbiarskich oraz wykorzystywanie zróżnicowanych środków edukacyjnych, to jeden z celów nauczania plastyki, sprzyjających całościowemu rozwojowi dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Techniki kształtowania przestrzennego, a więc tworzenia rzeźb (szerzej: Daszyńska 1994, 1997), stosowane w pracy z dziećmi w ramach powszechnej edukacji jako środek ekspresji plastycznej, realizować mogą cele wychowawcze i poznawcze. Poprzez aktywność twórczą (zajęcia warsztatowe) oraz bezpośredni kontakt z dziełami, ich analizę, dzieci uczą się dostrzegać, wartościować zasadnicze elementy budujące formę (Arnheim 1978: 213–214) i rozumieć treści przedstawione za pomocą rzeźby.

Zaplanowane przez nauczyciela zajęcia, mające na celu poznanie przez wychowanków rzeźb, mogą dostarczyć nie tylko przeżyć estetycznych, ale ukształtować aktywnego odbiorcę sztuki, dostrzegającego przekazywane przez przedstawione w dziełach postaci emocje i uczucia, a więc zdolnego do empatii (odczuwania stanów psychicznych innych). Zarówno podczas oceny formy, jak i analizy treści oglądanych prac, mogących uczest-

niczyć np. w kształtowaniu postaw moralnych, zgodnych z wartościami uniwersalnymi, jak dobro, tolerancja i inne, zauważalna jest wychowawcza rola, jaką mogą odgrywać rzeźby w zintegrowanym procesie edukacyjnym. Dlatego też wykorzystywanie dostępnych w środowisku lokalnym środków, m.in. rzeźb wystawionych w plenerze, muzeach, galeriach, kościołach, winno być integralną częścią dydaktyki realizującej określone cele w ramach programowo prowadzonego nauczania i wychowania. Wynika to z wielu funkcji rzeźb[1], wśród których do istotnych należą m.in.: estetyczna, integracyjna, społeczna, poznawcza, osobotwórcza, wychowawcza (Gołaszewska 1998: 876; Read 1976), diagnostyczna, komunikacyjna i terapeutyczna (Rozmysłowicz 2005: 12; Karolak 2000: 7; Piwowarska 2004: 224–225). Kontakt z rzeźbami pozwala dzieciom lepiej zrozumieć i docenić pełnione przez te dzieła funkcje, niesione treści, symbolikę, walory estetyczne oraz dostrzec trójwymiarowość formy.

Czynności rzeźbienia, modelowania, konstruowania tworzyw plastycznych (szerzej: Cybulska-Piskorek 1976: 95–117), wpływają na rozwój w obrębie motoryki małej – ruchu nadgarstka, dłoni i palców. Usprawnianie następuje w trakcie trwania działalności: świadomego kontrolowania ruchu rąk i palców, skoordynowanego użycia obu rąk, chwytania, rozdrabniania większych oraz drobnych materiałów plastycznych, celowego manipulowania i ich przekształcania oraz łączenia w całość.

Zarówno działalność twórcza, jak i analiza rzeźb sprzyjają kształtowaniu wyobraźni, postawy twórczej, przygotowują do percypowania otoczenia, oraz – co istotne dla rozwoju przestrzennego myślenia – do dostrzegania trzeciego wymiaru (głębokości) brył. Ważna jest przy tym w praktyce edukacji elementarnej właściwa organizacja oraz zasady wprowadzania i doskonalenia wiedzy nad formalnymi możliwościami tworzywa rzeźbiarskiego (Arnheim 1978: 214). Dotyczą one m.in. twórczej postawy nauczyciela jako inspiratora aktywności plastycznej (Bobrowska 1975: 33–44), wrażliwego odbiorcy sztuki, poszukiwacza atrakcyjnych dla dzieci rozwiązań w zakresie działalności rzeźbiarskiej, osoby posiadającej umiejętność oceny oraz tworzenia warunków pracy uwzględniających kwestie organizacyjne, psychiczno-zdrowotne i wychowawczo-estetyczne.

W pracy nauczyciela ważna jest wiedza na temat organizacji zajęć warsztatowych oraz umiejętności kształtowania przez dzieci form przestrzennych. Z badań w młodszych grupach przedszkolnych prowadzonych przez M. Parnowską-Kwiatowską, a poświęconych analizie m.in. „ulepianek" z gliny na określony i dowolny temat wynika, że dzieci 3–4-letnie bogatą treść wytworów precyzują jako przedmioty płaskie przylegające do podstawy, a czasem jako ustawione pionowo jednoczęściowe formy uproszczone (np. pionowo ustawiony wałek z gliny to człowiek, dom, tramwaj). Również wczesne kształty wytworów składających się z kilku elementów mogą powstać w oparciu o formy manipulacyjne (prymitywne – kształtowane przez bezpośredni kontakt ręki z materiałem) oraz bardziej dojrzałe geometryczne czy giętkie. Z wiekiem dzieci coraz częściej kształtują przestrzenne formy złożone, które przedstawiają scenki (Parnowska-Kwiatowska 1960: 51, 64, 202).

[1] Podział w oparciu o klasyfikację funkcji sztuki według Marii Gołaszewskiej.

Twórczość dziecięcą, opierającą się na modelowaniu materiału plastycznego miękkiego, scharakteryzowali również V. Lowenfeld i W. Lambert Brittain, którzy podkreślili występowanie etapu tłoczenia gliny bez widocznego celu jako fazy analogicznej do bazgrania w aktywności rysunkowej, a następnie – przejście od myślenia kinestetycznego do myślenia wyobrażeniowego, które ujawnia etap nazywania bazgrot czy nazywania uformowanej bryły, zarówno w rysunku, jak i kształtowaniu gliny. Zdaniem autorów kształtuje się wówczas u dzieci podłoże pamięci wzrokowej. Z przyjemnością operują one materiałami trójwymiarowymi również w kolejnym „stadium przedschematycznym". Obserwuje się teraz w ich działalności dwa typowe sposoby kształtowania formy przestrzennej: „wyciąganie" charakterystycznych części z bryłki (metoda analityczna – myślenie ma charakter wizualny) i „zlepianie" z drobniejszych elementów całości docelowego kształtu (metoda syntetyczna – wynika z doświadczeń niewizualnych). Według obu badaczy każda z tych metod kształtowania formy jest godna akceptacji (Lowenfeld, Brittain 1977: 59, 67, 69, 112–113). Inną autorką, zwracającą uwagę na pierwsze dziecięce działania przestrzenne, była A. Trojanowska, która zauważyła, że w „modelowaniu kształtu bryły z gliny czy plasteliny – pojawiają się formy analogiczne: kołu odpowiada kula, linii prostej – walec, trójkątowi – stożek itd." (Trojanowska 1988: 62).

Prowadzone w tym zakresie badania i wynikająca z nich wiedza stanowią wsparcie edukacyjne dla nauczycieli, wskazujące podejmowane przez dzieci w poszczególnych grupach wiekowych typowe czynności odnoszące się do sprawności manipulowania materiałami plastycznymi.

Zarys procedury badawczej

Doświadczenie (prowadzone wcześniejsze obserwacje), wiedza teoretyczna (źródła pisane) oraz przyjęty za podstawę wzorzec badań dotyczących twórczości rysunkowej dzieci a prowadzonych m.in. przez S. Szumana (1946: 90), B. Hornowskiego (1982), V. Lowenfelda i W.L. Brittaina (Lowenfeld, Brittain 1977), S. Popka (1985) przyczyniły się do podjęcia postępowania badawczego o charakterze rozpoznania na dużym zbiorze danych (metodą statystyczno-diagnostyczną, techniką analizy wytworów plastycznych). W pierwszym spośród trzech zasadniczych etapów badań naukowych nastąpiła ocena obiektu badań (rzeźby) i z nią związany proces modelowania. Celem badań stało się ustalenie prawidłowości w przestrzennym kształtowaniu form z materiału miękkiego (plasteliny) przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Sformułowany cel miał wpływ na zasadniczy problem badawczy. Brzmiał on:

- Jakie można wyodrębnić etapy w rozwoju umiejętności kształtowania brył przez dzieci w wieku od 3. do końca 9. roku życia?

Do tak postawionego problemu głównego przyjęto następujące pytania szczegółowe:

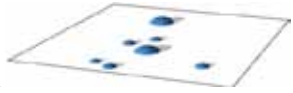
- W jakim wieku dzieci opanowują umiejętność kształtowania form przestrzennych na zadany temat?

- Jakie charakterystyczne cechy dla poszczególnych grup wiekowych można wyodrębnić w rozwoju modelowania brył przez dzieci?

Badania prowadzono od 2006 w przedszkolach i klasach I–III w szkołach podstawowych w Polsce na terenie województwa śląskiego i łódzkiego[2]. W wyniku twórczej aktywności dzieci[3], opartej jedynie o aktualny stan ich wiedzy, posiadane umiejętności i wskazany przez prowadzącego zajęcia temat (zdanie: „Przed pięknym domem rośnie drzewo”[4]), nastąpiło udokumentowanie naturalnych tendencji rozwojowych umiejętności kształtowania brył przez kolejne grupy wiekowe dzieci (zastosowano podział na trymestry).

Zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej i ilościowej w kontekście obecności trzeciego wymiaru (w rzeźbie: głębokość warunkująca cechę bryły) i zasadniczych cech kształtowanych obiektów. Skonstruowano narzędzia badawcze: arkusze analizy wytworów, oddzielne dla tematów „domu” i „drzew”. W efekcie przeprowadzonych badań analiza dziecięcych prac z plasteliny pozwoliła dokonać weryfikacji przyjętych założeń i w konsekwencji wyprowadzić wnioski – zbudować model obrazujący i opisujący wyodrębnione okresy oraz fazy rozwojowe w kształtowaniu brył przez dzieci (tabela 1).

Tabela 1. Umiejętność kształtowania przestrzennego przez dzieci od 3 do końca 9 roku życia – okresy i fazy rozwojowe oraz typowe formowane z plasteliny modele „domów” i „drzew”

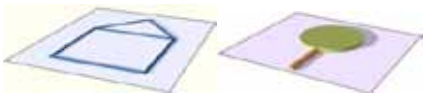
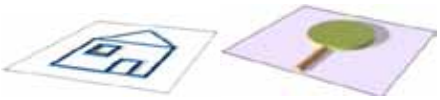
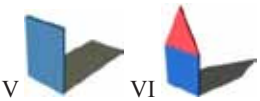
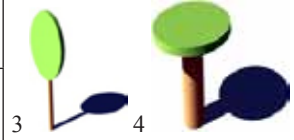
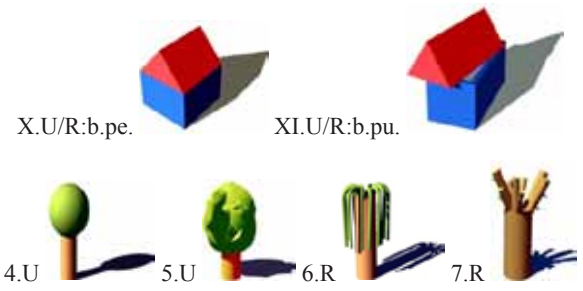
Wiek	Okresy	%	Fazy	Modele domów i drzew
3,0–4,0	Bezładnego kształtowania kompozycji płaskich i brył nieprzedstawiających	Prawie 100%	Lepienia form płaskich nieprzedstawiających	A 
			Brył nieprzedstawiających – bezładnych	1/I 2/II

[2] W artykule zaprezentowano jedynie ich wycinek. Szczegółowa analiza zebranego materiału badawczego objęła: rodzaj kompozycji, kolorystykę, cechy zasadnicze i indywidualne elementów (detale) kształtowanych obiektów, proporcje między nimi oraz wykorzystanie przez dzieci narzędzi.

[3] Materiał badawczy: 1497 rzeźb z plasteliny wykonanych przez dzieci w wieku od 3 do 9 lat, w tym 740 ukazujących „drzewo” i 757 dokumentujących „dom”.

[4] Założono, że podany zwrot nie będzie sugerował kształtu, wielkości, koloru czy w przypadku drzewa jego gatunku.

Tabela 1. cd.

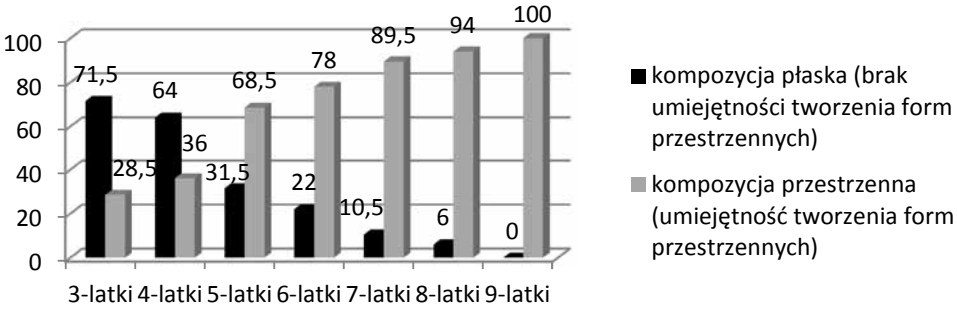
Wiek	Okresy	%	Fazy	Modele domów i drzew
4,0–5,0	Modelowania płaszczyznowego o czytelnej treści	Ponad 60%	Modelowania form płaskich o niekompletnej treści	 B
			Modelowania form płaskich zawierających zasadnicze elementy	 C
5,0–7,0	Przestrzennego operowania konturem i płaszczyznami	70%–80%	Podnoszenia konturu – rysowania w przestrzeni	III IV
			Podnoszenia płaszczyzny	 V VI
				 3 4
7,0 do końca 9 roku życia	Schematyzacji brył	90%/100%	Modelowania brył niedojrzałych – szukania kształtu	VII VIII IX
			Modelowania brył dojrzałych (formy uproszczone – **U** i nieznacznie rozwinięte – **R**)	 X.U/R:b.pe. XI.U/R:b.pu. 4.U 5.U 6.R 7.R

b.pe. – bryła pełna
b.pu. – bryła pusta

Źródło: badania własne (graficzne opracowanie modeli: Ada Orkisz)

Rezultaty badań

Spośród wielu problemów badawczych do istotnych należało poszukanie odpowiedzi na pytanie: W jakim wieku dzieci opanowują **umiejętność kształtowania form przestrzennych** na zadany temat? Na podstawie danych uzyskanych z analizy wytworów obrazujących „drzewo" i „dom", stworzonych przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wnioskuję, że zdecydowana większość dzieci 3-letnich nie potrafi świadomie budować brył. Pomimo że w trakcie trwania badań na początku każdych zajęć wskazano i omówiono z grupą, dostosowując treści i pytania do wieku dzieci, różnice dotyczące cech rzeźb i obrazów oraz polecono modelowanie form przestrzennych, to i tak dzieci wykonywały głównie płaskie kompozycje o charakterze abstrakcyjnym (wykres 1; tabela 1: model A). Niewielka część badanych (ok. 29%) tworzyła bryły (tabela 1: model 1/I–2/II). Jednak w obu przypadkach powstawały prace głównie przez czynności bezładnego odłamywania, nawarstwiania lub/i naklejania rozproszonych, rozdrobnionych elementów bądź stawiania większych fragmentów plasteliny.



Wykres 1. Rodzaje kompozycji stosowane przy tworzeniu przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym tematów z plasteliny: „drzewo" i „dom".

Źródło: badania własne.

Wzrost sprawności manualnej i wiedzy o świecie widoczny jest w pracach plastycznych tworzonych przez 4-latki. Większość z nich (ponad 60%) wyklejała obrazy płaskie, wśród których były ujęcia o czytelnej treści (około 40%) i kompozycje nieprzedstawiające (około 20%). Pozostałe dzieci (36%) podejmowały próby już świadomego kształtowania układów organizujących przestrzeń. Jak wynika z powyższej analizy, nadal znaczna grupa dzieci 4-letnich, pomimo instrukcji nauczyciela zachęcającego do tworzenia form przestrzennych „drzewa" i „domu", nie potrafiła budować brył, lecz wyklejała kompozycje płaskie na płaszczyźnie (wykres 1; tabela 1: model B, C).

W kolejnej badanej grupie dzieci 5-letnich nastąpił gwałtowny wzrost (ponad 30%) kształtowanych przez nie form przestrzennych (prawie 70%), coraz częściej ukazujących przynajmniej zasadnicze elementy budowy tematów: „drzewa" i „domu". Znaczna większość badanych 6-latków (prawie 80%) przed przyjściem do klas pierwszych potrafiła

lepić rzeźby z plasteliny (wykres 1). Pozostała, niewielka grupa tworzyła płaskie obrazy o czytelnej treści, różniące się jedynie liczbą detali opisujących wyklejane schematy na określony temat.

W kolejnych rocznikach 7-latków (około 90%) i 8-latków (94%) umiejętność przestrzennego przedstawiania tematów „drzewa" i „domu" wzrosła (wykres 1), a od pierwszego trymestru 9. roku życia wszyscy objęci badaniem potrafili świadomie modelować rzeźby. Przypuszcza się, że dalszy ich rozwój będzie dotyczył stopnia osiągania realizmu, precyzji wykonania oraz liczebności i dbałości o detale.

Kolejnym ważnym celem prowadzonych badań było ustalenie, dla poszczególnych grup wiekowych dzieci, charakterystycznych cech dotyczących rozwoju umiejętności kształtowania brył. Wyodrębnienie typowych modeli dla tematów „drzewa" i „domu" umożliwiło **wyznaczenie dla nich faz rozwoju modelowania przestrzennego** (tabela 1).

W wyniku analizy materiału badawczego określono charakterystyczne cechy lepienia przestrzennych form. W temacie „drzewo" wyodrębniono 8 głównych modeli (tabela 1: model 1–7) i 4 fazy (tabela 1): faza kształtowania brył nieprzedstawiających – bezładnych, faza przestrzennego operowania linią i płaszczyznami, faza modelowania brył dojrzałych – uproszczonych (szukania kształtu), faza modelowania brył dojrzałych – rozwiniętych.

W kolejnym temacie „dom" wskazano 11 zasadniczych modeli i 5 faz (tabela 1: model I–XI): faza kształtowania brył nieprzedstawiających – bezładnych, faza podnoszenia konturu, faza podnoszenia płaszczyzny, faza modelowania brył niedojrzałych – szukania kształtu, faza modelowania brył dojrzałych (uproszczonych i częściowo rozwiniętych).

W wyniku analizy przestrzennych modeli dwóch obiektów „drzewa" i „domu" (tabela 1: model 1–7, I–XI) oraz uwzględniając w twórczości dzieci etap lepienia płaszczyznowego (nieumiejętność modelowania w przestrzeni – por. tabela 1: model A–C), wyodrębniono w rozwoju form rzeźbiarskich na określony temat 4 okresy i 8 faz. Dotyczą one umiejętności kształtowania brył z plasteliny przez dzieci od 3. do końca 9. roku życia (tabela 1).

Po uwzględnieniu w modelowanych przez dzieci z plasteliny przedstawieniach płaskich (ok. 72% – tabela 1: model A) oraz kompozycjach przestrzennych (czynności bezładnego odłamywania i stawiania lub nawarstwiania kawałków brył z plasteliny), w większości o zdecydowanie abstrakcyjnym przekazie treści wyodrębniono:

- Pierwszy okres „**bezładnego kształtowania kompozycji płaskich i brył nieprzedstawiających**". Przypada on na 3. rok życia i w nim zawierają się dwie fazy: „lepienia form płaskich nieprzedstawiających – bezładnych" (tabela 1: model A) oraz „brył nieprzedstawiających – bezładnych" (tabela 1: model 1/I–2/II).
- Drugi okres „**modelowania płaszczyznowego o czytelnej treści"** odnoszący się do dzieci w wieku 4–5 lat, charakteryzuje się dwiema fazami: „modelowania form płaskich o niekompletnej treści" (tabela 1: model B) oraz „modelowania form płaskich zawierających zasadnicze elementy" tematu (tabela 1: model C). Na tym etapie rozwoju zdecydowana większość dzieci (64%) wykleja obrazy płaskie, w których zauważalny jest częściowy brak zasadniczych elementów (np. okna

lub drzwi) określających temat lub obserwuje się uwzględnianie ich przynajmniej w podstawowym zakresie. Przypuszcza się, że odwrotny stosunek posiadanej wiedzy o tworzonych tematach do braku umiejętności przestrzennego ich ukazywania ograniczył liczebność grupy dzieci (zaledwie 36%), które potrafiły tworzyć bryły o czytelnej treści. Należy podkreślić, że w grupie 3-latków (podobnie jak u 4-latków) również prawie co trzeci badany tworzył formy przestrzenne, jednak robił to mechanicznie i bez wyraźnego planu (stawianie/nawarstwianie odłamanych kawałków), a ich treść była nieczytelna (abstrakcyjna).

- Wyodrębnienie trzeciego okresu **„przestrzennego operowania konturem i płaszczyznami**" umożliwiły wskazania dotyczące zwiększonej umiejętności stawiania przez dzieci w przestrzeni form z plasteliny: 69% 5-latków i 78% dzieci 6-letnich (grupa wiekowa: 5–7 lat) oraz wzięto pod uwagę najczęściej pojawiające się w tej grupie modele „drzew" i „domów". Zauważalne są w nim dwie zasadnicze fazy: „faza podnoszenia konturu" i „faza podnoszenia płaszczyzny". Pierwsza charakteryzuje się stawianiem prostopadle do płaszczyzny podstawy konturu „domu" (tabela 1: model III i IV). W drugiej fazie dzieci budują „drzewa" i „domy" (tabela 1: model V–VI i 3–4) jako płaskie prostopadłe do podstawy kształty przypominające zadany temat. W przypadku drzew częstym ujęciem są modele, dla których pień jest pionowym wałkiem (kontur) a korona pionowym lub poziomym kołem (przypomina lizak lub parasol: tabela 1: model 3–4).
- Ustalenie czwartego okresu „**schematyzacji brył**" umożliwiła rosnąca liczba trójwymiarowych przedstawień o wyraźnie zaznaczonym trzecim wymiarze (głębokości), stanowiąca od ok. 90% do 100% dla dzieci od 7. do końca 9. roku życia. Wskazano w nim dwie fazy: „modelowania brył niedojrzałych – szukania bryły" oraz „modelowania brył dojrzałych (formy uproszczone i nieznacznie rozwinięte)". Cechą charakterystyczną dla pierwszej jest budowanie przez dzieci trzeciego wymiaru „domu" za pomocą konturu lub/i płaszczyzn (tabela 1: model VII–IX). Dopiero na kolejnym etapie rzeźba ma pełny, zamknięty kształt o mniej (tabela 1: model 4U–5U) lub bardziej rozwiniętej (tabela 1: model 6R–7R, XR–XIR) formie wyraźnie opisującej temat.

Wnioski z badań

Wnioski z badań mogą stanowić wsparcie edukacyjne dla nauczycieli, którzy organizując pracę dzieci opartą na przestrzennym modelowaniu materiału plastycznego na zadany temat, winni brać pod uwagę wiek, poziom rozwoju dzieci oraz rodzaj i intensywność doświadczeń w operowaniu tym tworzywem. Ustalenia mogą posłużyć do diagnozy pedagogicznej służącej stymulacji rozwoju dzieci. Zaprezentowane – na podstawie analizy materiału badawczego – charakterystyczne cechy dziecięcych wytworów modelowanych z miękkiego materiału plastycznego pozwalają wnioskować, iż:

- słuszne wydaje się twierdzenie, że na przełomie piątego/szóstego roku życia większość dzieci wykazuje zdolność kształtowania trójwymiarowych form o czytelnej treści na zadany temat;
- zebrany i poddany szczegółowej analizie materiał empiryczny umożliwił wyodrębnienie 4 zasadniczych okresów i 8 faz (tabela 1). Pierwszy etap związany jest z modelowaniem form o nieprzedstawiającym przekazie. Po kolejnym okresie, charakteryzującym się głównie ujęciami płaskimi, następne podporządkowane są kształtowaniu najpierw uproszczonych (schematycznych), a później bardziej dojrzałych przestrzennych kształtów o czytelnej treści.

Prowadzone badania mają charakter otwarty a spojrzenie na problematykę nie jest ostateczną wersją podjętych czynności badawczych dotyczących umiejętności kształtowania przez dzieci form przestrzennych.

Literatura

Arnheim R. (1978), *Sztuka i percepcja wzrokowa*. Warszawa, WAiF.

Bobrowska Ł. (1975), *Wskazówki metodyczne*. W: Ł. Bobrowska i in. (red.), *Plastyka w klasach początkowych*. Warszawa, WSiP.

Cybulska-Piskorek J. (1976), *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym.* Warszawa, WSiP.

Daszyńska M. (1994), *Papieroplastyka*. Warszawa, WSiP.

Daszyńska M. (1997), *Rzeźby z papieru*. Warszawa, WSiP.

Gołaszewska M. (1998), *Sztuka*. *Funkcje sztuki*. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Wyd. Innowacja.

Hornowski B. (1982), *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Karolak W. (2000), *Co to jest arteterapia?* W: A. Gmitrowicz, W. Karolak (red.), *Arteterapia. Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*. Łódź, PK InSEA.

Lowenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa, PWN.

Parnowska-Kwiatowska M. (1960), *Badanie twórczości plastycznej dzieci 3–4-letnich (na zajęciach zespołowych w przedszkolu)*. Warszawa, PZWS.

Piwowarska E. (2004), *Terapeutyczna funkcja sztuki w procesie nauczania plastyki*. W: L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Terapia sztuką w edukacji*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Popek S. (1985), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa, WSiP.

Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Rozmysłowicz P. (2005), *Arteterapia jako metoda korygowania zaburzeń emocjonalnych*. W: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Metody i formy terapii sztuką*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Szuman S. (1946), *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa, PWN.

Trojanowska A. (1988), *Dziecko i plastyka*. Warszawa, WSiP.

Autorzy/Authors

Barbara Bilewicz-Kuźnia – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland
Jolanta Bonar – dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Poland
Małgorzata Centner-Guz – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland
Marzanna Farnicka – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Poland
Agnieszka Janik – mgr, Uniwersytet Wrocławski, Poland
Ewa Jarosz – dr hab., Uniwersytet Śląski Katowicach, Poland
Katarzyna Krasoń – prof. dr hab., Uniwersytet Śląski Katowicach, Poland
Cezary Kurkowski – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland
Hanna Liberska – dr hab., prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland
Aleksandra Maj – mgr, Uniwersytet Łódzki, Poland
Urszula Markowska-Manista – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Poland
Brandy Nothstine – MA in Special Education, Midland County Educational Service Agency, USA
Agnieszka Olczak – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Poland
Ewa Piwowarska – dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Poland
Haval Hussein Saeed – MA, Salahaddin University-Erbil, Kurdistan Region of Iraq; PhD student, University of Warsaw, Poland
Cezary Szpytma – mgr inż. arch., Politechnika Rzeszowska, Poland

Lista recenzentów w roku 2015/ List of Reviewers in 2015 (w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

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

Józefa Bałachowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (Poland)

Hana Červinková Hana – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Maria Czerepaniak-Walczak – Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin (Poland)

Stanisław Dylak – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

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

Tomasz Gmerek – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Dorota Bogusława Gołębniak – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)

Agnieszka Gromkowska-Melosik – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

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

Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Wiaczesław I. Kazarenkow – Российский университет дружбы народов, Москва/ Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

Katarzyna Krasoń – Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)

Grażyna Krasowicz-Kupis – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Hanna Krauze-Sikorska – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Wiesława Limont – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

Małgorzata Makiewicz – Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin (Poland)
Irina Manokha – East-European Institute of Psychology, Kyiv (Ukraine)
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy (Poland)
Grzegorz Michalski – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
Stefan Mieszalski – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie/ Pedagogical University ZNP in Warsaw (Poland)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Joanna Ostrouch-Kamińska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
Barbara Smolińska-Theiss – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University in Warsaw (Poland)
Małgorzata Suświłło – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
Krzysztof Szmidt – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)
Władysława Szulakiewicz – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/ The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
Urszula Szuścik – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia in Katowice (Poland)
Agata Trzcińska – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)
Janina Uszyńska-Jarmoc – Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok (Poland)
Anna Wasilewska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)
Agnieszka Weiner – Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie/ University of Economics and Innovation in Lublin (Poland)
Klaudia Węc – Politechnika Krakowska/ Cracow University of Technology (Poland)
Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Teresa Wojcik – Villanowa University (USA)
Jolanta Zwiernik – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower Silesia (Poland)
Ewa Zwolińska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
Dorota Żołądź-Strzelczyk – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

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/chapterll.html, 7.04.2011.

5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji" zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie **http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html**. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting" i „guest authorship" są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education" should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration** (**http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc**) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting" and „guest authorship", the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

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

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

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
  - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
    Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji.* Kraków, Universitas.
    Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity.* Norwood, Ablex Publishing.
    Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societes.* 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, 7.04.2011.

5. Texts submitted to „Issues in Early Education" will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer's unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education".
8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting" and „guest authorship" are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

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

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus (http://www.indexcopernicus.com);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH (http://cejsh.icm.edu.pl);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL (http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS (https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/).

Adres Redakcji/ Editor's address
„Problemy Wczesnej Edukacji"
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Corespondence address
„Problemy Wczesnej Edukacji"
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website
http://pwe.ug.edu.pl

Prenumerata

Prenumeratę **„Problemów Wczesnej Edukacji”** można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: **sklep@gnu.univ.gda.pl**.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”
Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem **„dot. Wydawnictwa UG”**.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of **„Problemy Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education”** can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail (**sklep@gnu.univ.gda.pl**).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price
Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with **“dot. Wydawnictwa UG”** in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**
BIC: PKOP PL PW

For more information contact:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl