



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

# PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVIII 2022

Numer 1(54)

## DZIECI W ŚWIECIE ZABAW, GIER I ZABAWEK

### CHILDREN IN THE WORLD OF FUN, GAMES, AND TOYS

w numerze m.in.:

- **Dorota Żołądź-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Łuczak**, *Przyswajanie zawczasu niezbędnych umiejętności, czyli o funkcji socjalizacyjno-przygotowawczej dawnych zabawek dziecięcych*
- **Monika Nawrot-Borowska**, *W co i czym się bawić? Wskazówki w zakresie organizacji zabaw, wykonywania i wykorzystywania zabawek dziecięcych na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy*
- **Jolanta Zwiernik**, *„Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła: nauka przez zabawę*
- **Urszula Markowska-Manista**, *Zabawy dzieci w różnych kulturach – perspektywa antropologiczno-pedagogiczna*

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

#### **RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL**

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)  
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)  
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)  
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski  
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte  
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)  
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)  
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)  
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)  
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)  
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)  
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki  
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski

#### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM**

Dorota Klus-Stańska (red. naczej.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczej.), Grażyna Szyling (sekr. red.);  
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska;  
red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);  
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

**Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor:** Anna Roman

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

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

**Skład i lamanie/ Typesetting and page layout:** Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582  
ISSN 2451-2230 (online)

#### **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:**

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206  
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl  
wydawnictwo.ug.edu.pl  
Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep

#### **Druk i oprawa/ Printed and bound by:**

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. +48 58 523 14 49

## Spis treści

### ROZPRAWY I ARTYKUŁY

<b>Dorota Żołądź-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, Przystawianie zawczasu niezbędnych umiejętności, czyli o funkcji socjalizacyjno-przygotowawczej dawnych zabawek dziecięcych . . . . .</b>	<b>7</b>
<b>Monika Nawrot-Borowska, W co i czym się bawić? Wskazówki w zakresie organizacji zabaw, wykonywania i wykorzystywania zabawek dziecięcych na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy . . . . .</b>	<b>20</b>
<b>Jolanta Zwiernik, „Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła nauka przez zabawę . . . . .</b>	<b>37</b>
<b>Urszula Markowska-Manista, Zabawy dzieci w różnych kulturach – perspektywa antropologiczno-pedagogiczna . . . . .</b>	<b>50</b>
<b>Jolanta Kruk, Możliwości wprowadzania Mindtoyness do wczesnej edukacji. Ewaluacja z perspektywy społeczno-organizacyjnej i badawczej . . . . .</b>	<b>60</b>
<b>Kamila Wichrowska, Paulina Marchlik, Ewelina Zubala, Children’s games and activities during remote education . . . . .</b>	<b>73</b>
<b>Joanna Ludwika Pękala, Kamila Wichrowska, Play and participation in preschool children’s project activities . . . . .</b>	<b>88</b>
<b>Jarosław Jendza, Pomiędzy zabaw(k)ą a materiałem i pracą w praktyce pedagogii Montessori . . . . .</b>	<b>97</b>
<b>Alina Kalinowska-Iżykowska, Przekonania studentów wczesnej edukacji o lamigłówkach matematycznych . . . . .</b>	<b>109</b>
<b>Patrycja Brudzińska, Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym . . . . .</b>	<b>120</b>
<b>Agnieszka Kaczor, Zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w refleksjach i działaniach przyszłych nauczycieli . . . . .</b>	<b>135</b>
<b>Patrycja Brudzińska, Lucyna Śmieszek-Formela, Ekscytujący strach – zabawa ryzykowna w opinii rodziców . . . . .</b>	<b>147</b>
<b>Małgorzata Pilecka, Kiedy dzieci są niegrzeczne, nie wiem, co się zdarzyć może! Obraz dzieci grzecznych i niegrzecznych w polskich piosenkach dziecięcych . . . . .</b>	<b>160</b>
<b>Autorzy . . . . .</b>	<b>174</b>
<b>Informacje dla Autorów . . . . .</b>	<b>175</b>

## Contents

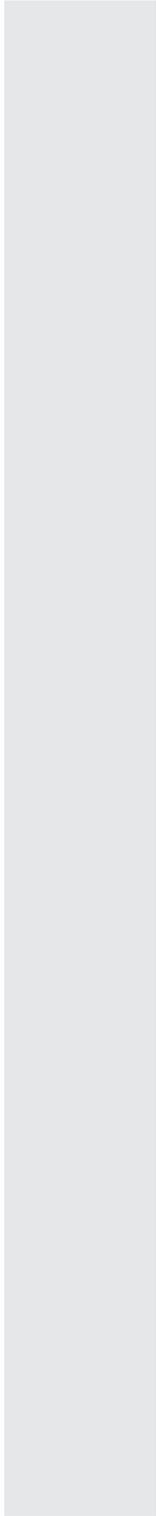
### STUDIES AND ARTICLES

<b>Dorota Żołądź-Strzelczyk, Katarzyna Kabacińska-Luczak, <i>Acquiring necessary skills in advance, the socialisation and preparation functions of children's toy from the past</i></b> . . . . .	7
<b>Monika Nawrot-Borowska, <i>What games to play and what to play with? Tips for organizing play, exercise and the use of children's toys in Poland in the second half of the nineteenth and at the beginning of the twentieth century – selected problems</i></b> . . . . .	20
<b>Jolanta Zwiernik, <i>"They are just having fun" or are they just? Playful learning controversy</i></b> . . . . .	37
<b>Urszula Markowska-Manista, <i>Children's play in different cultures – an anthropological and pedagogical perspective</i></b> . . . . .	50
<b>Jolanta Kruk, <i>Opportunities for introducing Mindtoyness into the early childhood education curriculum. Evaluation from a socio-organisational and research perspective</i></b> . . . . .	60
<b>Kamila Wichrowska, Paulina Marchlik, Ewelina Zubala, <i>Children's games and activities during remote education</i></b> . . . . .	73
<b>Joanna Ludwika Pękala, Kamila Wichrowska, <i>Play and participation in preschool children's project activities</i></b> . . . . .	88
<b>Jarosław Jendza, <i>Between educational toy/play and material/work in Montessori pedagogy practices – research report</i></b> . . . . .	97
<b>Alina Kalinowska-Iżykowska, <i>Students of early childhood education on mathematical puzzles</i></b> . . . . .	109
<b>Patrycja Brudzińska, <i>A space for risky play in a forest kindergarten</i></b> . . . . .	120
<b>Agnieszka Kaczor, <i>Application of an educational project in working with early school children in the reflections and actions of future teachers</i></b> . . . . .	135
<b>Patrycja Brudzińska, Lucyna Śmieszek-Formela, <i>Exciting fear – risky play in the opinion of parents</i></b> . . . . .	147
<b>Małgorzata Pilecka, <i>I don't know what might happen, when the kids are being naughty! A picture of kind and naughty children in Polish children's songs</i></b> . . . . .	160
<b>Authors</b> . . . . .	174
<b>Information for Authors</b> . . . . .	178

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---





***Dorota Żołędź-Strzelczyk***

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.01>

ORCID: 0000-0002-4075-3002

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dorotagata@onet.pl

***Katarzyna Kabacińska-Łuczak***

ORCID: 0000-0001-8098-3403

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

katarzyna.kabacinska@wp.pl

## **Przyswajanie z wczesnym niezbędnymi umiejętnościami, czyli o funkcji socjalizacyjno-przygotowawczej dawnych zabawek dziecięcych**

### **Summary**

#### **Acquiring necessary skills in advance, the socialisation and preparation functions of children's toy from the past**

Toys are undoubtedly an important part of childhood. Both in the past and in the present day, these objects accompany children in everyday life. Reflections on the toys have appeared in the ideas of ancient thinkers, who emphasized the importance of the toy in child development. The aim of this study is to present statements and theoretical reflections on children's toys, particularly in relation to their functions. In the analysed fragments you can indicate a more or less explicit definition of selected toys' functions, which were supposed to equip children with specific competences based on gender, social position and other criteria. The categories adopted during the analysis of toys' socialization and preparation functions are: farmer, builder and warrior, lady of the house, housewife, and mother, caretaker and nanny. Based on the interpretations resting on selected source materials, it can be concluded that the socialization function of the toy was, albeit indirectly, known to many philosophers and pedagogues. While initially few thinkers reflected on the role of a toy, and they also did it "timidly", with time interest in the toys and children's games is growing. It is part of an increasingly deepened reflection on the child and childhood.

**Keywords:** toy, childhood, toy's socializing function

**Słowa kluczowe:** zabawka, dzieciństwo, funkcja socjalizacyjna zabawki

Zabawki są najważniejszym atrybutem dzieciństwa. Każdy z nas, dorosłych, miał swoją ulubioną zabawkę, którą wspomina z rozrzewaniem. Wejście w rzeczywistość zabaw(k)ową staje się dla każdego dziecka ważną ludycznie i poznawczo przestrzenią. Ponadto odzwierciedla wszelkie przemiany społeczno-kulturowe, gospodarcze, technologiczne i wychowawcze.

Współcześnie zastanawiamy się nad tym, jakie zabawki są najlepsze dla dziecka. Starannie je projektujemy, dbamy, aby produkowano je z odpowiednich materiałów, aby były również ładne i estetycznie wykonane. Dla wielu dorosłych refleksje nad zabawką dotyczą także określenia, czym ona jest, co może nią być. Te pytania są też obecne w aktualnie toczących się dyskusjach teoretycznych. Przedstawiciele wielu nauk – pedagodzy, socjologowie, psychologowie, etnografowie, kulturoznawcy etc. – próbują dookreślić termin „zabawka”. Nie udało się stworzyć jednej interdyscyplinarnej definicji zabawki, a to z tego względu, że treść tego pojęcia „ma szeroki zakres i dlatego może być rozważane z różnych punktów widzenia” (Marchewa-Pichlińska 1987: 7). Pedagodzy i psychologowie stwierdzają, że zabawka to „przedmiot (lub zestaw przedmiotów) wykonany w celu pobudzenia zabawowej aktywności dziecka (ruchowej, umysłowej czy emocjonalnej), stwarzający sposobność do poszerzania doświadczeń, gry wyobraźni i stopniowania rzeczywistości” (Dunin-Wąsowicz 1977: 24). Dla etnologów natomiast jest to „przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem, kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny” (Bujak 1988: 13). *Stricte* zabawką jest niewątpliwie przedmiot celowo wykonany do zabawy, należy jednak pamiętać, że zabawką może być każdy przedmiot, którym dziecko się bawi<sup>1</sup>.

Świadomi rodzice kupują swoim pociechom zabawki wybrane z namysłem, dostosowane do ich wieku i potrzeb rozwojowych. Zabawka bowiem powinna spełniać ważne funkcje – wpływać na wszechstronny rozwój dziecka: umysłowy, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Do tego powinna jeszcze – na co wskazuje sama jej nazwa – po prostu bawić. Można więc uznać, że realizuje dwie podstawowe funkcje: ludyczną i kształcącą, „za pośrednictwem których kształtują psychiczny i fizyczny rozwój dziecka” (Brzezińska i in. 2011: 14). Jan Bujak zwraca uwagę, że w tych dwóch podstawowych funkcjach mieszczą się wszystkie pozostałe. Najważniejsze, aby zabawka pobudzała postawę ludyczną (zabawową), jednocześnie dając gotowość do przyjęcia kulturowych treści zawartych w zabawkach (Bujak 1988: 25).

Tak widzimy zabawkę dziś, a jak postrzegali ją nasi przodkowie? We współczesnej literaturze pedagogiczno-psychologicznej można wskazać kilka funkcji zabawek: kształcącą, wychowawczą, terapeutyczną i socjalizacyjną. Ta ostatnia, przygotowawcza, właśnie zdaje się towarzyszyć, mniej lub bardziej świadomie, refleksjom myślicieli w różnych wiekach (por. Kabacińska 2010: 123–136).

W piśmiennictwie polskim do XIX w. nie podjęto prób zdefiniowania zabawki. Dopiero w *Słowniku języka polskiego* Samuela Bogumiła Lindego z 1814 r. znajdziemy określenie: „zabaweczki, którymi dzieci się bawią, lalki itp.” (Linde 1814: 592). Pewne uszczegółowienie pojęcia odnotowano w *Słowniku języka polskiego* z 1861 r.: „przedmiot do zabawy, rozrywki”; „rzecz drobna, umyślnie dla zabawy dzieci robiona, np. lalki, koniki itp.”

<sup>1</sup> Tak zwane szerokie i wąskie znaczenie zabawki (Kabacińska 2010a).

(Zdanowicz i in. 1861: 2063). W najwcześniejszych polskich ustaleniach terminologicznych pojęcia zabawka podkreśla się, że ma to być przedmiot celowo wykonany do dziecięcej zabawy. Można więc zauważyć zasygnalizowanie funkcji ludycznej zabawki.

Zasadniczo niewiele można powiedzieć o postrzeganiu zabawek w przeszłości, nie wiemy, czym kierowali się dorośli, dając je swoim lub cudzym dzieciom. Do końca XVIII w. nie ma także *expressis verbis* przykładów rodzicielskiej troski o dziecinne cacka. Nie ulega wątpliwości, że większe zainteresowanie istotą zabawki można wskazać w drugiej połowie XIX w., co wynika zarówno ze zmieniającej się wówczas sytuacji dziecka w rodzinie i społeczeństwie, jak i z pojawienia się nowych możliwości technologicznych wytwórstwa zabawek (Żołądź-Strzelczyk i in. 2016). Pomimo zróżnicowanych (jakościowo i ilościowo) informacji dotyczących dawnych zabawek można dostrzec pewne symptomy tego, czego dzisiaj oczekujemy od zabawek, pewne próby określenia (mniej lub bardziej intuicyjnego) ich funkcji.

Zabawka dziecięca spełnia swoje funkcje w momencie wejścia z dzieckiem w drugą rzeczywistość – tę zabawową. Zwracano na to uwagę w dawnych poglądach, a za przykład niech posłuży wypowiedź R. Rogożewskiego, według którego głównym celem zabawki jest „dostarczenie dzieciom przyjemnych wrażeń, przyczyniających się bądź to pośrednio, bądź bezpośrednio do pomyślnego rozwoju władz fizycznych i umysłowych” (Rogożewski 1913: 533). Niewątpliwie na podstawie analizy znanych badaczom źródeł można stwierdzić, że dawni myśliciele wskazywali trzy podstawowe funkcje zabawki: ludyczną (zabawową), rozwojową (edukacyjną) oraz socjalizacyjną (wychowawczą, przygotowawczą) (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda 2020: 74–84). Już w poglądach starożytnych filozofów można znaleźć wskazówki dotyczące funkcji socjalizacyjnej zabawki. Oczywiście autorzy ci nie stosują takiej terminologii, jednak ich rozważania ukierunkowane są na porady dotyczące przygotowania dziecka do pełnienia odpowiedniej roli w społeczeństwie. Pomóc w tym zadaniu miała właśnie zabawka, dlatego istotny był podział zabawek w zależności od płci – dziewczynki bawiły się lalkami, aby przygotować się do roli matki, chłopcy ujeżdżali koniki, ćwicząc umiejętności wojskowe, oraz ze względu na pochodzenie społeczne (por. Kabacińska-Łuczak, Żołądź-Strzelczyk (red.) 2016).

O dawnych zabawkach dziecięcych, ich rodzajach, produkcji, zachowanych egzemplarzach napisano w ostatnich latach wiele prac z perspektywy różnych nauk: historii, historii wychowania, archeologii, etnologii itp. Wieloaspektowe opracowanie poświęcone dawnym zabawkom dziecięcym na ziemiach polskich zostało wydane w 2016 r. (Żołądź-Strzelczyk i in. 2016). Niniejsze rozważania wpisują się w historyczno-pedagogiczny nurt badań nad dawną zabawką. Chciałybyśmy, aby „przemówili” autorzy, pisarze i malarze, reprezentujący różne epoki, i pokazali, jakie były poglądy na rolę zabawki i jej funkcje, jej znaczenie w rozwoju dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem przyswajania zawczasu niezbędnych w dorosłym życiu umiejętności. Funkcja przygotowawcza zabawki, zarówno w dawnych, jak i współczesnych poglądach teoretycznych, ma określone miejsce. Właśnie w procesie socjalizacji jednostka przygotowuje się do funkcjonowania w społeczeństwie, podejmując odpowiednie (dla niej i/lub społeczeństwa) role. Tak też w dawnych wiekach

postrzegano zalety zabawek służących przygotowaniu dziecka do dorosłego życia (por. Nawrot-Borowska 2010: 173–190; Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska 2018).

Niestety, w wypowiedziach brak szczegółowych informacji na temat zabawek, zabawka była – jak można sądzić – czymś błahym, nieważnym i stąd nie zajmowano się nią w poważnych rozważaniach, a nawet w tych mniej wybitnych dziełach. Trafnie zauważył Tadeusz Seweryn: „wszakże chcemy, aby zabawka nie tylko sprawiała dziecku radość, ale także je wychowywała, aby była piękna, aby kształciła i rozwijała jego zdolności psychofizyczne. Takich właśnie zabawek wytworzył lud w ciągu wieków nieprzebraną ilość, ale z tego wielkiego bogactwa znamy tylko nikłe szczątki. Złożyło się na to wiele przyczyn. Najważniejszą z nich jest późne zainteresowanie się dzieckiem w ogóle, przypadające na wiek XIX. Do tego bowiem czasu uważano, że zabawka to nic poważnego – tak samo zresztą jak dziecko” (1960: 6–7). Wprawdzie zabawki wspomniano przy rozmaitych okazjach, np. w pamiętnikach, wspomnieniach, listach, szczególnie, by podkreślić cechy czy zachowania niezbyt godne dojrzałego człowieka, by zaznaczyć czyjś zbyt młody wiek czy też nieodpowiednie postępowanie itp., to na ogół są to lakoniczne wzmianki pozbawione szerszych komentarzy. Podobnie sprawa wygląda z ikonografią zabawek – zachowane przedstawienia najczęściej są statycznymi wyobrażeniami dzieci trzymających zabawki odpowiadające ich płci i wiekowi (por. Żołądź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak 2012; Żołądź-Strzelczyk 2010: 91–102). Wyjątek stanowią przekazy ikonograficzne z cyklu *Zabawy dziecięce*, z najbardziej znanym obrazem Pietera Bruegla pod tym samym tytułem, na których widoczne są nie tylko różne dawne zabawy, ale także wykorzystywane w ich trakcie zabawki. Pozwala to na odtworzenie ich roli i zastosowania podczas dziecięcych zabaw.

Pośród nielicznych wypowiedzi wpisujących się w teoretyczne rozważania na temat dziecięcych zabawek wybrałyśmy kilka. Chociaż są one znane i często przytaczane w rozważaniach nad dawnymi zabawkami, uważamy, że zasługują na analizę same w sobie, a nie jako przedmioty wpisane w szersze refleksje i konteksty dziejów dzieciństwa i historii zabawek. Zawierają one mniej lub bardziej wyraźne określenie funkcji wybranych zabawek, które miały wyposażać dzieci w konkretne kompetencje wynikające z płci, urodzenia i innych determinantów. Wydaje się, że przytaczani autorzy zdawali sobie sprawę z roli zabawek i zabaw w procesie edukacji dzieci.

### **Rolnik, budowniczy i wojownik**

Należy zauważyć, że zabawki towarzyszą człowiekowi od dawna. Poświadczają to znaleziska odkrywane podczas wykopalisk archeologicznych. Ważnym głosem w rozważaniach na temat zabaw i zabawek dziecięcych jest znany fragment dzieła Platona pt. *Prawa*:

Każdy, kto ma kiedyś dobrze wykonywać jakiś zawód, ćwiczyć się w nim musi od razu, od samego dzieciństwa i zarówno w zabawie, jak i przy poważnych zajęciach musi mieć

wciąż do czynienia z tym wszystkim, co z tą rzeczą pozostaje w związku. I tak ten, kto stać się ma na przykład dobrym rolnikiem czy budowniczym, już w zabawie budować powinien domki dziecinne czy półka uprawiać, a wychowawca dostarczyć winien jednemu i drugiemu małych narzędzi wzorowanych na prawdziwych i przywozić ich do tego, żeby pewne niezbędne elementarne umiejętności przyswoili sobie z wczesnym. Przyszły cieśla nauczyć się więc musi mierzyć i posługiwać się sznurem ciesielskim, a przyszły wojskowy bawiąc się, zaprawiać się powinien w konnej jeździe (Platon 1997: 41–42).



## II. 1. Zabawa w musztrę

Źródło: J.B. Basedow, *Elementarwerk*, mit den Kupfertafel Chodowiecki su. a. hrsg. v. Th. Fritzsche, Leipzig 1909, t. 3, tab. Va.

Mamy w tych słowach wyraźne podkreślenie współcześnie definiowanych funkcji zabawki: dydaktycznej (chłopiec ma się od małego uczyć określonych czynności) i socjalizacyjnej (chłopiec będzie w życiu pełnił określone funkcje). Zabawka według współczesnych koncepcji powinna uczyć i wychowywać. Tak widział to zagadnienie Platon, według którego człowiek powinien od najmłodszych lat przygotowywać się do tego, co jest mu przeznaczone w dorosłym życiu. Rzecz jasna istnieje zasadnicza różnica w dzisiejszym i platońskim podejściu do przeznaczenia człowieka. W ujęciu Platona urodzenie determinowało całe życie i obowiązki człowieka. Niemniej ważne jest to, że starożytny filozof dostrzegał rolę zabawek (domki dziecinne, narzędzia, zapewne miniaturowe) oraz zabawy w rozwoju (społecznym) dziecka. Dzięki nim można było i należało od „samego dzieciństwa” uczyć się tak, aby w przyszłości znaleźć się na właściwym miejscu w społeczeństwie.

Interesujące podejście tego antycznego myśliciela zakładało ćwiczenie dziecka w konkretnych czynnościach od wczesnych lat życia z wykorzystaniem zabawy i naturalnie – jej atrybutów, jakimi są zabawki. „Zaprawianie się” od najmłodszych lat w określonych czynnościach było konieczne, aby dobrze wykonywać w dorosłym życiu powierzone sobie i przeznaczone z racji urodzenia obowiązki (np. il. 1, 2). Platon określa również rolę wychowawcy, który z jednej strony powinien dostarczyć dziecku odpowiednie przedmioty/zabawki, z drugiej zaś ma czuwać nad przyswojeniem przez oddanego mu pod opiekę wychowanka określonych kompetencji. Podkreśla zatem konieczność opieki, dozoru i wsparcia ze strony dorosłych. Zostawione samo sobie dziecko mogłoby nie wiedzieć, w jaki sposób bawić się/ pracować z wykorzystaniem dostarczonych zabawek, a to mogłoby mieć negatywne konsekwencje nie tylko w teraźniejszości, ale także w przyszłości.



## II. 2. Zabawa klockami Richtera

Źródło: „Nowa Reforma” 1910, nr 564, <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/217224/edition/205822/kontent,20.01.2022>.

W podobnym duchu wypowiadał się Jan Amos Komeński, zapewne nawiązując do przytoczonych myśli Platona. Uważał on, że dzieciom „można dać (...) pojęcie o rzemiosłach przez pokazanie ich narzędzi, o zajęciach gospodarskich, o działaniach politycznych, o stanie wojskowym, o budownictwie itp.” (Komeński 1935: 169). Zabawy zabawkami traktował jako ćwiczenie czynności niezbędnych w dorosłym życiu: „czystość przy jedzeniu, w ubraniu, a nawet w starannem obchodzeniu się z lalkami i zabawkami” (Komeński 1935: 249).

W pewnym stopniu podobne ujęcie znajdziemy u autorów z początku XX w. Na przykład Stefania Tuchołkowa pisała, że:

zabawa dla dziecka jest nie tylko rozrywką, ale i pracą, bo chłopiec bawiący się w konia lub dziewczę szyjące, lub piorące rzeczy swej lalki, zarówno się tą zabawą zmęczą, jak fernal stajenny robotą zajęty lub szwaczka i praczka zarabiająca na życie; a jednak bez zabawy, bez odpowiednich zabawek nie można właściwie dziecka dobrze wychować (Tuchółkowa 1910: 1610).

Józefa Jaxa-Bąkowska na łamach „Bluszczu” zalecała zabawki „przedstawiające jakąś pracę ludzką, jakiś fach, zajęcie rzemieślnicze” (Szczęsna [Józefa Jaxa-Bąkowska] 1899: 397). Oprócz walorów edukacyjnych wyrabiały one w dziecku poszanowanie czyjejś pracy.

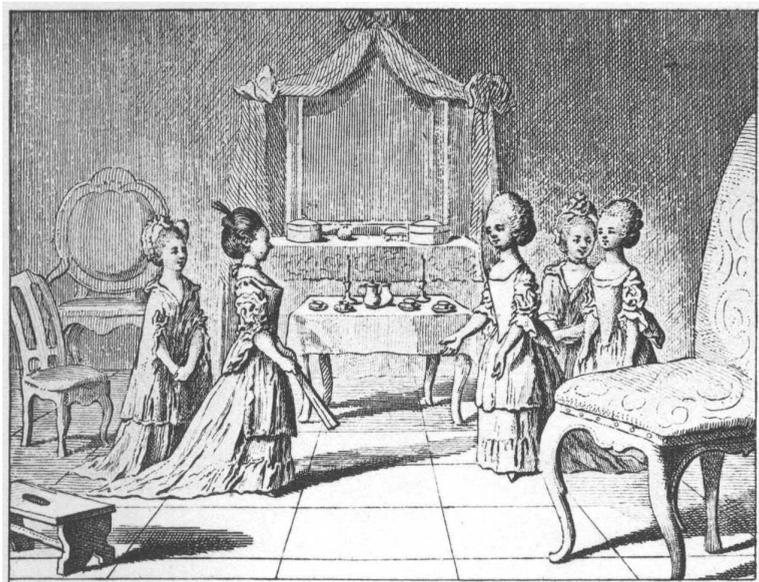
### **Pani domu, gospodyni**

O zabawkach wspominał w swoich dziełach Jan Ludwik Vives. Jego ocena przydatności zabawek była różna. W najważniejszym traktacie *O podawaniu umiejętności* krytycznie wypowiadał się na temat lalek, pisał wręcz: „precz odrzucić należy lalki, jest to zaprawa do swego rodzaju idolatrii, a przy tym wzbudzają one chęć błyszczenia ozdobami” (Vives 1968a: 269). Zamiast lalek polecał inne zabawki. W dziele *O wychowaniu niewiasty chrześcijanki* pisał: „pochwalam inne zabawki, ołowiane lub cynowe przybory kuchenne, których tu w Belgii mamy co niemiara. Dzieci lubią je, a w zabawie nauczą się z nich korzystać” (Vives 1968b: 269–270). Biorąc pod uwagę to, że traktat dotyczył wychowania panienek, zapewne słowa te były kierowane do nich – to dziewczynki miały się bawić „przyborami kuchennymi”. Faktycznie były to zabawki od wieków towarzyszące zabawom dziewczynek (Żołądź-Strzelczyk i in. 2016: 315–326). Przedmioty odtwarzające naczynia i przybory kuchenne w normalnych rozmiarach były wytwarzane z różnych materiałów, naśladowały ich kształty, miały podobne zdobienia. Często wykonywano je w tych samych warsztatach. Ich rozmiary były zróżnicowane: od maleńkich, będących elementami wyposażenia domków dla lalek (por. Oczo 2021), przez nieco większe dla lalek, do jeszcze większych, które dziewczynki wykorzystywały do zabawy w przyjęcie. Przybory kuchenne wykonane z ołowiu lub cyny, jak te wspomniane przez Vivesa, były bardzo popularnymi zabawkami w Europie Zachodniej, szczególnie w Anglii, Niderlandach i w Niemczech. Prawdopodobnie z Anglii przywożono je również do Gdańska, gdzie znajdują je archeolodzy (Żołądź-Strzelczyk 2016: 455–472; por. Żołądź-Strzelczyk 2013: 5–30).

Wykonywano je w warsztatach odlewniczych, zapewne tych samych, w których odlewano „dorosłe” naczynia domowego użytku. Krzysztof Weigel Starszy, niemiecki miedziorytnik, handlarz sztuki i wydawca, w 1698 r. pisał: „Nie ma w zasadzie rzemieślnika, który nie odtwarzałby dużych przedmiotów w formie zabawek. Dotyczy to przede wszystkim sztuki tworzenia domków dla lalek z przynależnym gospodarstwem domowym. Domki takie są starannie wykonane i często bardzo kosztowne” (King 1977: 146). Miniaturowe elementy wyposażenia takich domków stanowiły wierne odzwierciedlenie sprzętów normalnej wielkości najczęściej wykonanych w skali 1:10. Znany tylko z przekazów pisanych i ikonograficznych domek z 1631 r. należący do Anny Käferlin,

mieszczki norymberskiej, stanowi dowód, że obiekty tego rodzaju miały funkcję dydaktyczną, przygotowawczą. Domek Anny Käferlin za niewielką opłatą można było oglądać, a jego właścicielka pisała w swoistej ulotce reklamowej: „mój domek dla lalek ma za zadanie dawać przykład dobrze zorganizowanego domowego gospodarstwa (...) będziecie potrafili dobrze zorganizować wasze życie i obowiązki” (King 1977: 145).

W domkach dla lalek znajdowały się, obok wielu innych pomieszczeń, kuchnie wyposażone w takie naczynia i sprzęty, jakie można było powszechnie spotkać w gospodarstwach domowych danego okresu, m.in. w cynowe naczynia: talerze, dzbany, misy itp. (Oczko 2021). Oprócz całych domków pokazujących różne pomieszczenia i ich wyposażenie produkowano również tańsze, a więc łatwiej dostępne kuchnie i pokoje lalczyne. O ile domki często były, z racji swojej wartości, niedostępne dla dzieci, o tyle odrębne kuchnie tworzono zasadniczo dla nich. Dziewczynki, niezależnie od pochodzenia, bawiły się nimi i tym samym przyswajały zachowania i czynności potrzebne w dorosłym życiu. W 1572 r. księżniczka saska dostała kuchnię do zabawy wyposażoną w 71 talerzy, 40 talerzy do mięs, 36 łyżek i 28 kieliszków do jajek wykonanych z cyny. Wiele egzemplarzy takich pomieszczeń, wyposażonych w niezbędne naczynia i sprzęty kuchenne w miniaturowym wymiarze, znajduje się w muzeach i kolekcjach. Na ich przykładzie można odtworzyć wyposażenie kuchni w różnych okresach i środowiskach, czynności związane z przygotowywaniem posiłków, a co za tym idzie – zakres obowiązków, które dzięki takim zabawkom przyswajały sobie kobiety.



Il. 3. Zabawa w przyjęcie

Źródło: J.B. Basedow, *Elementarwerk*, mit den Kupfertafel Chodowiecki su. a. hrsg. v. Th. Fritsch, Leipzig 1909, t. 3, tab. VIa.

Zabawę w dom, w przyjęcie Daniel Chodowiecki pokazuje na rysunkach z cyklu *Zabawy dziecięce* (il. 3), zamieszczonych w książce Johanna Basedowa *Elementarwerk* (1909). Małe i trochę większe dziewczynki przedstawione na tych rysunkach bawią się miniaturowymi naczyniami – talerzykami, dzbanuszkami i łyżeczkami. Naśladują zachowania dorosłych i uczą się zastosowania różnych przedmiotów.

### Matka, opiekunka, piastunka

Wróćmy jeszcze do słów Vivesa dotyczących lalek. W swej krytycznej ocenie tego rodzaju zabawek był raczej osamotniony, lalka uchodziła za typową i wskazaną zabawkę dla dziewczynek. To dzięki zabawie lalkami małe kobiety uczyły się sprawowania opieki nad dziećmi.



Il. 4. Dziewczynki opiekujące się lalkami

Źródło: J.B. Basedow, *Elementarwerk*, mit den Kupfertafel Chodowiecki su. a. hrsg. v. Th. Fritsch, Leipzig 1909, t. 3, tab. Vd.

Jan Brożek w dziele *Gratis* pisał:

Pamiętam u przyjaciela mego jednego dwoje dziewczątek małych, we czterech lat jedno, drugie w pięci, które za piecem ubierały łątki, a zwały je dziećmi; gdy je już w szmaty uwinęły i sznurami uwiązały, sprzeczały się: moje piękniejsze; drugie zaś: nie twoje, moje;

oto oczki u niego piękniejsze, gębusia mała. Usłyszawszy, przystąpię do tak sławnej kontrowersyjnej, obaczę, rozwinę, aliści szczapy smolne; roześmiałem się i odszedłem rzekłszy: „Ubierajcież, miłe dziatki!” (Brożek 1956: 348).

Również Jędrzej Śniadecki dostrzegał walory zabaw lalką, w swojej wypowiedzi akcentując funkcję przygotowawczą zabawki:

trudnią się wychowaniem, nauką i ubiorem lalek, szyją im czepki i suknie, komponują stroje, ubierają im kołyski i łóżka, wydają, dotują i zastawiają dla nich obiady, dają im przepisy dobrego zachowania się i pożycia, słowem, oddają im to wszystko, co same odbierają od matek (Śniadecki 1835: 94).

Zabawa lalkami przez wieki była uważana za typowo dziewczęce zajęcie. Świadczą o tym zarówno przekazy pisane, jak i ikonograficzne. Najczęściej są to statyczne wyobrażenia dziewczynek w różnym wieku z lalkami, ale niekiedy artyści uwiecznili czynności związane z zabawą lalkami przypominające opiekę nad małymi dziećmi. Na zamieszczonej ilustracji autorstwa Daniela Chodowieckiego (il. 4) widzimy dziewczynki zajmujące się lalkami/dziećmi: kołyszą je, noszą, zabezpieczają przed upadkiem z krzesła. Tak będą w przyszłości zajmowały się prawdziwymi dziećmi, nie lalkowymi.

Jeszcze wyraźniej ten aspekt zabawy lalkami widać na ilustracjach pochodzących z wieku XIX. Dziewczynka opiekuje się swoją lalką w taki sposób, że można by sądzić, że zajmuje się inną mniejszą od siebie dziewczynką.

### **Odległe epoki, taka sama zabawka czy także zawód taki sam?**

Na początku napisaliśmy, że zabawka była czymś blahym, nieważnym i dlatego w przeszłości rzadko zajmowano się zabawkami. Czy jednak tak faktycznie było? Przytoczone wypowiedzi mogą świadczyć o tym, że przynajmniej niektórzy myśliciele dostrzegali jej znaczenie i zauważali jej funkcje. Może nie nazywali ich tak, jak my czynimy to współcześnie, ale dostrzegali najważniejsze funkcje zabawek.

Po pierwsze samo dawanie dzieciom zabawek już jest istotnym sygnałem. To dorośli, najczęściej rodzice lub inne bliskie osoby, wręczali dzieciom zabawki. Z jakiegoś powodu to czyniono! Zapewne przyczyną była chęć zajęcia dziecka. Może intencją dorosłego było to, by dziecko, bawiąc się, przyjemnie spędzało czas. Być może kierowała nim następująca refleksja: mój syn ma być rycerzem, kupcem, rzemieślnikiem, będzie miał więc zabawki, które wiążą się z tymi zajęciami. Syn rycerza dostanie drewniany mieczyk, aby od małego się nim posługiwał. Syn kupca otrzyma do zabawy drewniany wózek na kółkach zaprzęzony w koniki, przyszły rzemieślnik – miniaturowe narzędzia, aby od małego ćwiczył się w tym, co będzie robił w dorosłym życiu. To zapewne nie jest przypadek, że w miejscowościach położonych nad wodą, w których zajmowano się rybołówstwem lub

transportem wodnym, archeolodzy znajdują wystrugane z kory łodki (Żodź-Strzelczyk i in. 2016: 285–289).

Funkcja socjalizacyjna zabawki była, choć poŃrednio, wskazywana przez wielu myŃlicieli, filozofów i pedagogów. Z czasem coraz lepiej zdawano sobie z niej spraw i zaczęto o niej mowic. O ile początkowo nieliczni myŃliciele zastanawiali się nad rolą zabawki, a i oni czynili to w pewnym sensie „nieŃmiao”, to z czasem zainteresowanie zabawk i zabawami dziecięcymi roŃlo, wpisując się w coraz bardziej pogłębiony namysł nad dzieckiem i dzieciństwem. Wiek XIX przynosi już zdecydowane zmiany w tym zakresie. Henryk Wernic, analizując przydatnoŃc zabawek, zauway:

Skoro dzieci nabd pewnej wprawy w chodzeniu, należy im dostarcza takich zabawek, któreby ich utrzymywały w ruchu i poniekąd do niego zmuszały – a więc piteczka, konik drewniany, wózek, s tu zupelnie na swym miejscu. Na wózku przewozi malec sw wasnoŃc z jednego kąta pokoju do drugiego i dlugie odbywa z nim podróże naokoło stołu i krzes. (...) Zabawki te równy mają powab dla chłopczykw i dziewczynek, z t tylko ronic, że dziewczynki pierwszeństwo daj lalczkom nad konikami; laleczka też w zupelnoŃci zastępuje siostrzyczce bratniego konika. Konik bryka, bywa nieposłusznym, potrzebuje zachęty w postaci groźby lub proŃby; laleczka nie zawsze jest powolna rozkazom siostrzyczki, trzeba j napomina, strofowa, pielgnowa itd., a jednemu i drugiemu dostarczy jada, poywienia i dawa wypoczynek (cyt. za: Bobrowska-Nowak 1978: 118).

I choć zmieniając się rzeczywistoŃc społeczno-kulturowa wyywa zarówno na samą zabawk (jej fabrykac czy wygląd), jak i na zabawk z jej wykorzystaniem (nowe zabawy związane z postępem technologicznym), jej funkcja przygotowawcza pozostaje jednak niezmienna, mimo że ewoluuje spojrzenie na podejmowanie ról społecznych przez dziewczynki i chłpcw.

Ale to zapewne nie wszystko – zabawki od dawna, może od swoich początków, były przynależne konkretnym dzieciom. PrzynalenoŃc ta nie była rzeczą obojętną. Czym innym bowiem bawiło się małe dziecko, czym innym starsze. Inne zabawki miały dziewczynki, inne zabawki otrzymywali chłpcy. A jeszcze jeŃli doda do tego zróżnicowanie zabawek związane z moliwoŃciami finansowymi rodziców, to powstaje jeszcze bardziej skomplikowany obraz dawnych zabawek, a co za tym idzie – również ronorodnoŃc przy- czyn, dla których doroŃli dawali dzieciom zabawki.

## Literatura

- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego*, cz. 2: *Wybór materialów Ńródowych*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brożek J. (1956), *Gratis*. W: J. Brożek, *Wybór pism*, oprac. H. Barycz. T. 1. Warszawa, Państwowo Wydawnictwo Naukowe.

- Brzezińska A.I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamęcka N. (2011), *Zabawa, czyli co i po co? O roli zabaw i zabawek w przygotowaniu do dorosłego życia*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 11.
- Bujak J. (1988), *Zabawki w Europie – rozwój zainteresowań*. Kraków, Nakład Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dunin-Wąsowicz M. (1977), *O zabawce w życiu dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo „Warta”.
- Kabacińska K. (2010a), *Od grzechotki do... – słów kilka o zabawkach dziecięcych*. „Studia Edukacyjne”, 11.
- Kabacińska K. (2010b), *Zabawka w danych poglądach pedagogicznych*. W: D. Żołądz-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*. Poznań, Wydawnictwo Rys.
- Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M. (2018), *O zwykłych przedmiotach w niezwyklej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kabacińska-Łuczak K., Wojewoda A. (2020), *Zabawy i zabawki dziecięce*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kabacińska-Łuczak K., Żołądz-Strzelczyk D. (red.) (2016), *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- King E. (1977), *Puppen und Puppenhäuser*. Zürich, Albatros Verlag.
- Komeński J.A. (1935), *Wielka dydaktyka*. Lwów, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Linde M.S.B. (1814), *Słownik języka polskiego*. Warszawa, Drukarnia XX. Pijarów.
- Marchewa-Pichlińska M. (1987), *Co dorosły o zabawce wiedzieć powinien*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Nawrot-Borowska M. (2010), *Zabawki dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne*. W: D. Żołądz-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*. Poznań, Wydawnictwo Rys.
- Oczko P. (2021), *Miniaturowe światy. Historia domków dla lalek*. Wilanów, Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie (seria: Silva Rerum).
- Platon (1997), *Prawa*, tłum. i oprac. M. Maykowska, wstęp T. Kozłowski. Warszawa, Wydawnictwo „Alfa-Wero”.
- Rogożewski R. (1913), *Jakie zabawki kupować dzieciom*. „Dziecko”, 9.
- Seweryn T. (1960), *Polskie zabawki ludowe*. Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Szczęsna [Józefa Jaxa-Bąkowska] (1899), *Zabawki dla dzieci*. „Bluszcz”, 50.
- Śniadecki J. (1835), *Fizyczne wychowanie dzieci*. Sanok.
- Tuchołkowa S. (1910), *Zabawa jako czynnik wychowawczy*. „Praca”, 51.
- Vives J.L. (1968a), *O podawaniu umiejętności*, przekł. A. Kempfi. Wrocław-Warszawa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Vives J.L. (1968b), *O wychowaniu niewiasty chrześcijanki*. W: *O podawaniu umiejętności*, oprac. A. Kempfi. Wrocław, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Zdanowicz A., Szyszka M.B., Filipowicz J., Tomaszewicz W., Czepieliński F., Korotyński W., Trentowski B. (1861), *Słownik języka polskiego*, cz. 2: P-Ż. Wilno, wydany staraniem i kosztem Maurycego Orgelbranda.

- Żołądź-Strzelczyk D. (2010), *Dawne zabawki dziecięce – opisane słowem i obrazem*. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*. Poznań, Wydawnictwo Rys.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2013), „*A cacek też dużo było*”. *Zabawki dziecięce na ziemiach polskich w średniowieczu i epoce nowożytnej*, „Kwartalnik Historyczny”, 1.
- Żołądź-Strzelczyk D. (2016), *Zabawki z wykopalisk przy ulicy Chmielnej 73–74 w Gdańsku*. W: R. Krzywdziński (red.), *Dantiscum*, t. 1. Gdańsk, Dantiscum. Pracownia Badań Archeologicznych.
- Żołądź-Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M. (2016), *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław, Wydawnictwo Chronicon.
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska-Łuczak K. (2012), *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*. Warszawa, Wydawnictwo DiG.

*Monika Nawrot-Borowska*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.02>

ORCID: 0000-0003-1933-0563

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

nawrot10@ukw.edu.pl

## **W co i czym się bawić? Wskazówki w zakresie organizacji zabaw, wykonywania i wykorzystywania zabawek dziecięcych na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy**

### **Summary**

**What games to play and what to play with? Tips for organizing play, exercise and the use of children's toys in Poland in the second half of the nineteenth and at the beginning of the twentieth century – selected problems**

This article focuses on instructions and advice on making toys for children and by children, recommendations regarding their use, as well as organization of children's games. The temporal scope covers the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. The aim of the present study is to describe selected ideas for making children's toys published in pedagogical press, women's magazines, and press for children and adolescents, as well as methodological pedagogy guidebooks. The article also describes recommendations for the use of the so-called educational toys, used for learning through play. The text contains critical descriptions of selected guides containing suggestions on the organization of children's games, addressed to children, parents and educators, as well as inspirations for games found in the literature and press addressed to the youngest readers.

**Keywords:** history of childhood, play, toy, tips, guides, second half of the nineteenth and early twentieth centuries

**Słowa kluczowe:** historia dzieciństwa, zabawa, zabawka, porady, druga połowa XIX i początek XX wieku

### **Wprowadzenie**

Problematyka zabaw i zabawek dziecięcych w ostatnich dekadach coraz częściej jest podejmowana w obszarze interdyscyplinarnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, także na gruncie historyczno-pedagogicznym<sup>1</sup>. Przedmiotem niniejszego tekstu są wskazówki w zakresie wykonywania zabawek dla dzieci i przez dzieci, zalecenia w zakresie ich

---

<sup>1</sup> Szczegółowy stan badań w zakresie dziejów dziecka i dzieciństwa, w tym problematyki zabaw i zabawek dziecięcych w kontekście historyczno-pedagogicznym, por. Żołądź-Strzelczyk i in. (2016: 24–31);

wykorzystywania oraz organizacji zabaw dziecięcych, zaś cezury czasowe obejmują drugą połowę XIX i początek XX w. Zaprezentowane tu wybrane problemy zostały opracowane na podstawie wyników badań wcześniej podejmowanych przez autorkę tekstu i stanowią ich rozszerzenie i uzupełnienie z wykorzystaniem nowych, dotąd niepublikowanych materiałów źródłowych.

Celem opracowania jest ukazanie wybranych propozycji wykonywania zabawek dziecięcych publikowanych na łamach prasy pedagogicznej, kobiecej, dla dzieci i młodzieży oraz na stronach poradników pedagogicznych o charakterze metodycznym. Opisano tzw. zabawki naukowe, służące do nauki przez zabawę oraz wybrane poradniki zawierające propozycje w zakresie organizacji zabaw dziecięcych (adresowane zarówno do dzieci, jak i do rodziców i wychowawców), a także inspiracje do zabaw znajdujące się w literaturze i prasie dla najmłodszych czytelników.

W drugiej połowie XIX w., szczególnie od lat 70., kiedy zaczęły się rozwijać badania psychologiczno-pedagogiczne nad dzieckiem, zabawę i zabawki zaczęto traktować jako istotne czynniki prawidłowego rozwoju dziecka. Psychologowie i pedagodzy, a także lekarze i higieniści opracowywali klasyfikacje zabaw i zabawek, opisując oprócz ich typów i rodzajów także funkcje i znaczenie edukacyjne (Nawrot-Borowska 2011a; Jakubiak 2015). Racjonalny dobór zabawek i zabaw stał się istotnym zadaniem wychowawczym rodziców, wychowawców, nauczycieli i opiekunów dzieci i młodzieży. Publikowane na stronach przywoływanych w niniejszym tekście czasopism czy poradników metodycznych propozycje wykonywania zabawek i organizacji zabaw dla dzieci, powstałe w ostatnich dekadach XIX i na początku XX w., były zgodne z założeniami psychologii rozwojowej i wychowawczej, wynikały ze znajomości natury dziecka i ustaleń nauki o dziecku – pedologii.

### **W co się bawić? – poradniki i wskazówki do organizacji zabaw dziecięcych**

Inspiracje do organizacji zabaw dziecięcych można było czerpać ze specjalnie opracowywanych w tym zakresie poradników. Były one adresowane w głównej mierze do osób dorosłych – rodziców (przeważnie matek), wychowawczyń, opiekunek, freblanek, ochrośniarek, nauczycielek i nauczycieli, rzadziej do dzieci i młodzieży, choć i takie się pojawiały. Zawierały szczegółowe opisy zabaw zarówno w pomieszczeniach, jak na świeżym powietrzu, ze wskazaniem na wiek i liczbę uczestników, zasady ich organizacji, potrzebne zabawki i rekwizyty, przebieg (Nawrot-Borowska 2013: 85–86).

Jedną z takich książeczek o charakterze poradnikowym w zakresie doboru zabawek i organizacji zabaw dziecięcych z ich wykorzystaniem, adresowaną bezpośrednio do małych czytelników, była pięknie ilustrowana pozycja przełożona z języka francuskiego

---

Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska (2018a: 12); Jakubiak, Nawrot-Borowska (2021: 15–63); też np. Bilewicz-Kuźnia (red.) (2017); Kielbasa, Socha (red.) (2019).

pt. *Gry i zabawki dla dzieci naśladowane w francuskiego z 10 rycinami kolorowanymi*, wydana w Warszawie w 1851 r. Zawierała dokładne opisy zabaw w postaci powiastek dla dzieci wraz z prezentującymi je rycinami. W części z powiastek spersonifikowane zabawki zwracają się bezpośrednio do czytelników, wyjaśniając zasady zabaw i gier z ich wykorzystaniem. Wśród proponowanych aktywności były głównie zabawy ruchowe, zachęcające dzieci do aktywności na świeżym powietrzu z użyciem popularnych zabawek: sznur (skakanka), hopki, czyli skok barani, ślepa babka, morze, cztery kąty a piec piąty, jabłko, balon i piłka, wolant i gracje, latawiec, serso (obręcz do toczenia), bilbokiet.

W omawianym okresie popularność zyskały zabawy i zajęcia freblowskie. Założenie Fryderyka Froebła (1783–1852), że człowiek jest istotą czynną i twórczą, spowodowało zmianę w rozumieniu znaczenia zabawy dziecięcej i metod pracy z dziećmi (G.Z. 1903: 138; Bilewicz-Kuźnia 2000; Kustosz 2000). Poradniki metodyczne do zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym metodą Froebła, twórcy pedagogicznej koncepcji ogródków dziecięcych, zawierały szereg zaleceń i wskazówek organizacji zabaw (np.: *Sztuka wychowawczego bawienia dzieci według metody Fr. Froebła* 1860; *Dziecinne ogrody* 1864; *Kilka słów o metodzie froebrowskiej* 1869; *Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce freblowskiej* 1899). Zabawa zaś – według Froebła – była główną i naturalną formą aktywności dziecka. Część zabaw odbywała się z wykorzystaniem darów – przedmiotów zabawy, które nie były klasycznymi zabawkami, lecz materiałami, którymi dzieci mogły swobodnie operować, zaspokajając swoją potrzebę tworzenia i działania: „Zajęciem dzieci jest zabawa. Zabawą zaś dla dziecka jest wszelkie zajęcie, które mu sprawia przyjemność. Otóż jakkolwiek w tym znaczeniu zajęcia froebrowskie są zabawą, niemniej jednak (...) mają cel wychowawczy” (Quick 1895: 351). W opracowaniach zastosowania metody freblowskiej opisywano zabawy i zajęcia z darami, z wykorzystaniem piosenek, marszy, układanie patyczkami, grochem, płaszczyznami (mozaikami z figur geometrycznych), roboty z lepieniem piaskiem, kitem, woskiem, gliną, papierem (tkactwo, wykałanie, wyszywanie, wyginanie, wycinanie), zajęcia w ogrodzie, gry towarzyskie, gimnastykę i śpiew, zabawy i gry kołowe i towarzyskie, gry w piłkę.

Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, czasopisma poświęconego nauce i wychowaniu szkolnemu i domowemu, wydawanego w Warszawie od 1882 r., publikowano dodatek pod nazwą „Ogródek Dziecięcy”. Ukazywał się on w latach 1891–1904, był poświęcony pracy pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i oprócz zagadnień teoretycznych zawierał liczne materiały i wskazówki gier, śpiewów, pogadanek, robótek, a także zalecenia do organizacji zabaw dziecięcych, w części inspirowane systemem pedagogicznym Froebła. Opisywano m.in. zabawy z wykorzystaniem piłki, klocków, układanki z ziaren, patyczków, suszonych kwiatów, liści, wyklejanki, wycinanki, mozaiki, modelowanie, wzory wykonywania zabawek (z pudełek od zapalek, łupin po orzechach, szyszek, bibuły, włóczki, gałązek, paciorków, na choinkę), gry (ze śpiewem, w pokoju i na dworze, gry wolne). Wśród autorów treści publikowanych na łamach „Ogródka Dziecięcego” byli cenieni publicyści pedagogiczni, jak np.: Henryk Wernic, Stanisław Karpowicz, Aniela Szyćówna, Izabela Moszczeńska, Władysław Osterloff, zaś wskazówki metodyczne do

zabaw i zajęć dziecięcych wychodziły głównie spod pióra: Marii Weryho, Jadwigi Chrzęszczewskiej, Marii Gersonówny, Marii Keller, Ludwika Jahołkowskiej („Przegląd Pedagogiczny” 1882–1905... 1907: XIV, 112–122).

Oprócz znanych poradników metodycznych do organizacji zabaw i zajęć dla dzieci w duchu freblowskim autorstwa Marii Weryho (np.: Weryho 1890, 1900; Moraczewska 2015), warto zwrócić uwagę na opracowania autorstwa Starego Macieja – Antoniego Stefańskiego (Dereżyński 1936), który napisał i wydał kilka książeczek adresowanych bezpośrednio do młodych czytelników. Opisywał w nich zabawy na powietrzu – na różne pory roku, jak i w pomieszczeniach, zarówno z wykorzystaniem zabawek i pomocy, jak i bez nich (np. *Wesołe chwile* 1898; *Gry i zabawy na wolnym powietrzu* 1898; *Gry towarzyskie* 1899; *Gry umysłowe* 1899). Były wśród nich zabawy zespołowe (np. sitko, kot i myszka, kulawy lis, ostatnia para wychodź, wilk i gąski, czarny mąż, raj, skakanie o premię), gry z użyciem gutaperkowych piłek, serso (obręczy z mieczykami do chwytania), drewnianych drążków, kamieni, liny (np. żyd, stando, extra meta, krykiet, rzucanie piłką do tarczy, prycza – zabawa podobna do palanta, puszczenie kaczek, ciągnięcie liny), a także instrukcje do samodzielnego wykonywania zabawek z dokładnym opisem ich przygotowania (np. fujarki z gałązek wierzbowych, wodotrysk z dyni, latawce, krążółki – drewniane i korkowe bączki, tańczące figurki, spadochrony, papierowe i drewniane wiatraczki), zaopatrzone w stosowne instruktażowe grafiki. W swoich poradnikach zamieścił on także propozycje licznych gier towarzyskich dla dzieci i młodzieży (np. jawor, dzieciół, ślepa babka, obrączka, złota kula, kłaniany, cztery kąty a piec piąty, klapanka, cenzurowany, wszystko zwierzę, co ma pierze, lata, gra w zielone, wykupowanie fantów) oraz gier umysłowych (np. szachy, warcaby, domino, loteryjki, puf, wilczek, młynek, niedźwiedź w matni). By dodatkowo zająć i uatrakcyjnić dzieciom i młodzieży wolny czas, A. Stefański opracował wskazówki do wykonywania różnorodnych sztuczek, doświadczeń i eksperymentów, które były atrakcyjne, niemal „magiczne”, przyciągały uwagę oglądających, a dla wykonujących je miały walor edukacyjny – uczyły np. podstawowych praw fizyki, optyki czy chemii. Można było się nauczyć wykonywać sztuczki, takie jak: ołówek akrobata, uparty talar, pływające jajo, jajo w karafce, zaczarowany papier, tańczący pieniądz, karuzela, diabeł na ścianie, krążące tarcze, moneta na czole, pierścień zawieszony w powietrzu, a nawet proste „figle spirytystyczne”. Wśród proponowanych sposobów umiłania wolnego czasu znalazły się też łamigłówki matematyczne, zagadki, rebusy, szarady i obrazki cieniowe, labirynty, które bawiąc, uczyły. Zabawy z wykorzystaniem zapalek, polegające na stosownym ich układaniu, zgadywanki i zadania liczbowe, obliczenia z wykorzystaniem oczek kostek do gry, rysunki figur bez odrywania ręki od kartki papieru, papierowe wycinanki i układanki wymagały od dzieci cierpliwości, a przede wszystkim – logicznego myślenia. Co istotne, do udziału w proponowanych zabawach, aktywnościach i rozrywkach nie były potrzebne drogie sprzęty czy pomoce, dostępne były więc zarówno dla zamożnych, jak i uboższych dzieci.

Pomysły i wskazówki do organizacji zabaw zawierały także czasopisma dla młodszych i starszych dzieci. Na łamach tego typu prasy publikowano wierszyki, historyjki,

bajeczki, mówiące o zabawie i zabawkach, często uzupełniane – w przypadku czasopism ilustrowanych – grafikami przedstawiającymi sceny zabaw dziecięcych. Prasa dla dzieci zawierała także specjalne rubryki z zagadkami tekstowymi, obrazkowymi, szaradami, rebusami, mającymi umilić czytelnikom wolny czas i zapewnić pouczającą rozrywkę.

Inspiracje do aktywności zabawowych z wykorzystaniem zabawek naturalnych, jak i fabrycznych można było także znaleźć w literaturze dla najmłodszych, w licznych powiastkach, bajkach, historyjkach czy wierszykach, w których bohaterowie przeżywali przygody podczas zabaw, a zabawki były nie tylko ich rekwizytami i atrybutami, lecz często stawały się bohaterami literackimi. Dzieci, czytając adresowaną dla nich prasę czy literaturę, mogły się inspirować opisywanymi scenami zabaw i powtarzać je w realnym świecie. Większość z utworów i artykułów niosła ze sobą wartości edukacyjne, cechował je dydaktyzm, a ich zadaniem było wpajanie wartości, kształtowanie postaw i odpowiednich zachowań wśród czytelników. Przykładem niech będzie lwowskie czasopismo dla dzieci „Mały Świątek” (1887–1920), które załączało dodatek „Świątelko” (1893–1914, 1916–1920). Po skompletowaniu rocznika – stanowił on bogaty zbiór powiastek i wierszyków, m.in. w 1903 r. w tomie *Świątelko. Zbiór powiastek i wierszyków dla małych dzieci* zebrano ponad 70 wierszyków, bajek i powiastek dla małych dzieci, z których w kilkunastu zabawa i zabawki stanowiły główną oś fabuły utworu. Na przykład wierszyk *Mała szwaczka* był poświęcony Janeczce z zapalem szyjącej ubranka dla swoich lalek, *Dzielny rycerz* w zabawny sposób przedstawiał historię o Tadzium, który bawił się w rycerza, atakując wrogów – krowy pasące się na łące, zaś *Jazda* inspirował do zabawy na koniku na kiju. Bohaterką wierszyka *Pracznica* była Stasia piorąca ubranka i pościele swojej lalce, które potem prasowała i starannie układała. Powiastka *Co najlepiej lubię* opowiadała o ulubionych zabawkach dzieci, zaś *W ogródku* ukazywała zabawy w ogrodowej piaskownicy. *Altanka* była historyjką instruktazową do samodzielnego wykonania altanki dla lalek, zaś w *Przygodzie z latawcem* znajdował się opis, jak zrobić latawce. Dodatkowo książeczki dla najmłodszych dzieci często były uzupełniane obrazkami (grafikami w tańszych wersjach, kolorowanymi litografiami w droższych), na których można było zobaczyć sceny z dziecięcego świata zabaw i zabawek. W zamyśle autorów literatury dla najmłodszych było, by po zapoznaniu się z treścią i obrazkami mali czytelnicy nabrali ochoty do podobnych zabaw czy zajęć, jak te opowiadane i prezentowane w historyjkach czy na ilustracjach.

### **Czym się bawić? – wskazówki i wzory do samodzielnego wykonywania zabawek**

W drugiej połowie XIX w. coraz częściej akcentowano wychowawcze znaczenie aktywności dziecka, realizowanej przez różnego rodzaju zajęcia twórcze, roboty i prace ręczne. Obok słoju, polegającego na „zastosowaniu robót ręcznych na polu pedagogicznym i nauce zręczności” (Szczęsna 1903: 333; por. Przyłuski 1903), na początku XX w. popularyzowano na gruncie pracy pedagogicznej różnorodne roboty i prace ręczne, które dziecko

miało wykonywać samodzielnie. Były to zalecenia zgodne z ideami zyskującego popularność na przełomie XIX i XX w. ruchu nowego wychowania (J.S.D. 1908: 373–374; Kaufman 1908). Zabawy i zajęcia tego typu niosły ze sobą wartości edukacyjne, korespondowały z ideą pogłębienia w nauczaniu, a ich celem było „by dzieci to, o czym się uczą, poznawały nie tylko umysłowo, lecz za pomocą zmysłów (...), wszystko, czego się uczą, nie tylko konkretnie poznały, lecz o ile to możliwe, same robiły” (Żółtyński 1912: 337). Zalecano więc przyzwyczajanie dzieci do „zabawiania rąk pracą – do konieczności zrobienia tego lub tamtego przedmiotu” (Żółtyński 1912: 344). Dla młodszych dzieci, w wieku 5–7 lat, zalecano łatwe roboty koszykowe i z papieru (składanie, plecionki), wycinanki figur zwierząt i roślin, wyszywanie różnokolorową włóczką, kalkowanie. Dla dzieci w wieku 7–9 lat dodatkowo proponowano wycinanki z tektury, koszykarstwo, lepienie z gliny, zaś dla dzieci w wieku 9–11 lat, oprócz wcześniej wymienionych – budowanie z tektury, łatwe roboty z drutu czy drewna. Efektem takich zajęć miały być także samodzielnie wykonane zabawki. Do ich sporządzania zalecano wykorzystywać wszelkiego rodzaju pudełka tekturowe (np. po papierosach, gilzach, cukierkach, ciastkach), drewniane (po cygarach, tytoniu), blaszane puszki, słoiki, flaszki (po lekach), gwoździe, druty, srebrny papier (po czekoladzie, herbacie), najróżniejsze pozostałości od przedmiotów codziennego użytku – „w ten sposób można jeżeli nie cały niezbędny materiał, to znaczną jego część mieć za darmo” (Żółtyński 1912: 342). Dokupić polecano tekturę, płótno, rurki i taśmy gumowe, glinę, ołówki kolorowe i farby. Samodzielne wykonywanie zabawek ćwiczyło uwagę dziecka, rozwijało spostrzegawczość, zręczność rąk, pomysłowość, zaradność, miało kształcić dzieci na ludzi czynu.

Pomysły do samodzielnego wykonywania zabawek publikowano na stronach czasopism dla młodszych i starszych dzieci. Zachęcano czytelników do zajmowania sobie czasu różnego rodzaju zabawami, zajęciami i robotami, do których inspiracje regularnie zamieszczano w postaci opowiadań, powiastek, wierszyków i praktycznych instrukcji. Były one adresowane do młodszych i starszych dzieci i charakteryzowały się różnym poziomem trudności. Szczególnie bogate w takie inspiracje było czasopismo „Moje Piśmiśko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci” dla czytelników w wieku 5–11 lat, wydawany w Warszawie w latach 1902–1915 (Nawrot-Borowska 2018a).

Na łamach „Mojego Piśmiśka” zamieszczano instrukcje do wykonywania zabawek z darów natury – np. gałązek, liści, kwiatów, owoców, warzyw, bakalii czy przypraw. Podawano szczegółowe opisy sposobu ich wykonania, zwykle z ilustracjami instruktażowymi i efektem końcowym – gotowymi zabawkami, mającymi zachęcić dzieci do pracy. Instrukcje zabawek z naturalnych surowców publikowano w dziale „Figielki” (nie ukazywał się on jednak regularnie) lub w postaci powiastek i historyjek. Oczywiście instrukcje te zamieszczano w stosownych porach roku, kiedy poszczególne dary natury były dostępne, np. wzory do wykonywania zabawek z żółędzi czy kasztanów publikowano jesienią, z orzechów, pomarańczy i świerkowych gałązek – w okresie świąt Bożego Narodzenia, z owoców, kwiatów i liści – wiosną i latem itp.

W „Moim Pisemku” szczególnie liczne były instrukcje do wykonywania zabawek z papieru. Polecano dzieciom gromadzić różne rodzaje papieru – listowego, kolorowego, gazetowego, pakowego, tektury, pudełka po różnych produktach, bilety wizytowe, pocztówki, karty do gry itp. Z ich wykorzystaniem – z pomocą nożyczek, kleju – można było wyczarować najróżniejsze cacka, np. układanki logiczne, domki z kart, miasteczka i kolejki z pudełek po zapalniczkach, papierowe laleczki, pajacyki, mebelki i akcesoria dla lalek, koszyczki na upominki, a także bogaty wybór zabawek na choinkę – łańcuchy, sople, gwiazdki, bombonierki, latarenki (Nawrot-Borowska 2018a).

Innym surowcem do samodzielnego wykonywania zabawek było drewno. Roboty z drewna polecano szczególnie starszym chłopcom w okresie zimy. Zajmowały one czas w długie wieczory i doskonale nadawały się na upominki, np. na imieniny, urodziny czy święta Bożego Narodzenia. Do tych zabaw potrzebne były już odpowiednie narzędzia: młotki, piły, miarki, dłuta i gwoździe. Wykonane z drewna meble dla lalek, wózki, taczki, wiatraczki, domki były trwałe i długo mogły cieszyć ich autorów czy młodsze rodzeństwo (M.A.-G. 1909: 458, 473–476). Dającymi się łatwo formować materiałami do samodzielnego wyrabiania zabawek były miękisz świeżego chleba oraz glina. Zalecano, by wykonywać z nich naczynia, garnuszki i inne drobiazgi do kuchenek i domków dla lalek (M.B. 1909: 281).

Wśród zabawek proponowanych na łamach „Mojego Pisemka” były także różnorodne zabawki pływające, np. rybki z papieru i wydmuszek, które podczas wykonanej według instrukcji zabawy ze zmianą ciśnienia i gęstości płynu unosiły się na wodzie, ucząc dzieci praw fizyki, statki parowe napędzane spirytusem, a nawet pływające zabawki magnetyczne (K.S. 1903: 365; *Statek parowy* 1904: 61; *Mądra rybka* 1906: 140; M.B. 1906: 73).

Czasopismem pedagogicznym, które może posłużyć jako przykład bogactwa inspiracji do organizacji zabaw dziecięcych i instrukcji do samodzielnego wykonywania zabawek dla młodszych i starszych dzieci, było „Dziecko”. Ukazywało się ono w Warszawie w latach 1913–1915. Było poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu, popularyzowało naukę o dziecku – pedologię oraz idee ruchu nowego wychowania (Nawrot-Borowska 2021). Zabawa, uznana za jedną z naczelných aktywności dziecka, a także jej atrybuty – zabawki były tematami często podejmowanymi na stronach miesięcznika. W każdym numerze publikowano artykuły zarówno o charakterze teoretycznym, opisujące specyfikę zabaw i zabawek dziecięcych, jak i teksty o charakterze instruktażowym. Wśród autorów tych tekstów były m.in.: Maria Weryho, Jadwiga Chrzęszczewska, Barbara Żulińska, Natalia Osterloff i Romana Pachucka. Pismo zawierało odrębne działy: „Zabawy i zajęcia dla młodszych dzieci”, „Gry i zabawy dla dzieci i młodzieży”, „Zajęcia dla małych dzieci”, „Slojd (nauka zręczności)”.

Na łamach „Dziecka” zamieszczano metodyczne wskazówki do prowadzenia różnorodnych gier i zabaw – ruchowych, muzycznych, muzyczno-ruchowych, ze śpiewem, obserwacyjnych, konstrukcyjnych, zajęć plastycznych (np. malowania, modelowania, lepienia, układania wzorków z ziaren), robót ręcznych, gwoździkowych (z wykorzystaniem niewielkich, ozdobnych gwoździków), nakrapianych (z suszonych liści przyklejanych do

kartki i nakrapianych farbą), fałdowania (składania) papieru, intarsji (wycinania wzorów na drewnianych deseczkach), a także slojdu, w tym robót gałązkowych (brzozowych, leszczynowych lub jaworowych). Wśród licznych propozycji zabawek do samodzielnego wykonania były takie, które miały powstawać z ogólnodostępnych i tanich materiałów – papieru, drewna, tkanin, gałązek, pudełek, patyczków i drucików. Publikowano np. instrukcje do wykonywania papierowych laleczek, drewnianych młynków, wiatraczków, mebli i wózków dla lalek, miasteczek i kolei z tekturowych pudełek. Wszystkie propozycje miały zaspokajać dziecięcą potrzebę tworzenia, aktywności i zabawy (Nawrot-Borowska 2016).

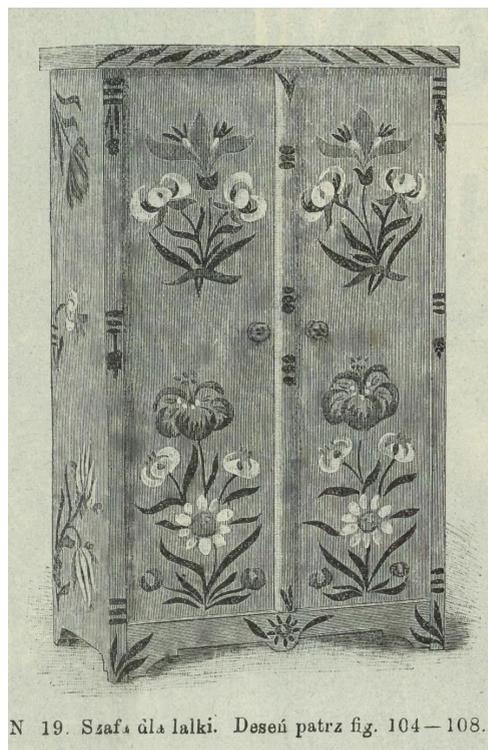
### Ubrania i sprzęty dla lalek

Na łamach popularnej w drugiej połowie XIX i na początku XX w. prasy kobiecej ukazywały się tzw. dodatki modowe. Zawierały one przegląd mód na dany sezon, wzory ubiorów i innych prac z zakresu tzw. robót kobiecych – szycia, haftowania, robót szydełkowych, drutowych, koronkowych, propozycje zdobienia strojów i sprzętów domowych wraz z tablicami krojów. Wśród nich publikowano też wzory ubrań dla lalek – zarówno do uszycia, jak i wydziergania. Przeznaczone one były – oprócz dorosłych czytelniczek – także dla dziewczynek, które mogły podjąć samodzielne próby wykonania takiego ubranka dla swej lalczynej córeczki. W programach domowej edukacji dziewcząt nauka robót kobiecych zajmowała istotne miejsce, więc instrukcje wykonywania strojów dla lalek mogły być wykorzystywane do nauki sporządzania wykrojów krawieckich, szycia różnymi ściegami, wyszywania i dziergania. Samodzielnie uszyte stroje mogły służyć do wyposażenia lalczywego kuferka w najnowsze, zgodne z trendami mody stroje – od bielizny, przez sukienki, fartuszki, okrycia wierzchnie, buciki, po dodatki: torebki, parasolki, kapelusze. Za przykłady niech posłużą tu wzory ubrań lalczywych publikowane w jednym z najbardziej popularnych i długowiecznych czasopism kobiecych – „Bluszczu” (1865–1939). Na przykład w jednym z dodatków wzorów ubiorów i robót z 1876 r. zaprezentowano kostiumy spacerowe dla lalki o sylwetce dorosłej kobiety, sukienkę dla lalki-dziewczynki, a także dla lalki niemowlęcia w beciku, wraz z opisami i krojami (*Wzory ubiorów dla lalek* 1876). Kilkadziesiąt lat później popularność wzorów ubiorów dla lalek nie słabła i np. w 1914 r. znajdujemy opis bielizny z cienkiego materiału dla lalki, zostały tam również przedstawione lalki w haftowanej sukience i marynarskim płaszczku (il. 1) oraz zamieszczono wykroje poszczególnych elementów stroju – koszulki nocnej i daytimej, stanika, majteczek, spódnicy princessy, sukni, pończoch, kapturka, trzewiczków, rękawiczek i woreczka, ze wskazaniem rodzajów ściegów, jakimi powinien być szyty każdy z nich.



Il. 1. Bielizna z cienkiego materiału dla lalki, lalka w haftowanej sukience i marynarskim płaszczku

Źródło: „Bluszcz” 1914, nr 3 (dodatek „Wzory ubiorów i robót”).



Il. 2. Szafa dla lalki

Źródło: „Tygodnik Mód i Powieści” 1895, nr 50 (dodatek „Ubiory i roboty”).

W innym popularnym czasopiśmie dla kobiet „Tygodniku Mód i Powieści” obok wzorów ubiorów dla lalek zamieszczano też wzory wykonania mebli i sprzętów do lalczyngo domku (il. 2–4). Na przykład w załączonej do jednego z numerów z 1895 r. instrukcji ich wykonania czytamy zachętę skierowaną do starszego rodzeństwa, by samodzielnie wykonali gwiazdkowy upominek dla młodszych siostrz po pudełeczku po cygarach lub drobnych deseczek:

Przy zbliżającej się Gwiazdce dajemy kroje ubrania dla lalek i modele mebli dla lalek, podług których starsze siostry i bracia mogą dla małych siostrzyczek małym kosztem własnoręcznie przygotować podarek. Korpusy trzeba kupić gotowe po 27 cm wysokie, ubranie dopasować z różnych resztek, jakie są w każdym domu, podług form, jakie dajemy na arkuszu i podług rycin 17–18. Meble dadzą się odrobić z deseczek od pudełek do cygar, albo kupić gładkie drewnienie i ozdobić malowaniem, którego deseń naśladowuje ozdoby, jakie widzujemy zwykle na sprzętach wieśniaczych (*Lalki w ubraniach wieśniaków badeńskich i meble drewniane* 1895: b.s.).



N. 16. Meble dla lalki. Dąseńi patrz fig. 109—112.

### II. 3. Meble dla lalki

Źródło: „Tygodnik Mód i Powieści” 1895, nr 50 (dodatek „Ubiory i roboty”).



N. 17—18. Lalki w ubraniu wieśniaków badeńskich. Krój N. XVII i XVIII.

### II. 4. Lalki w ubraniu wieśniaków badeńskich

Źródło: „Tygodnik Mód i Powieści” 1895, nr 50 (dodatek „Ubiory i roboty”).

Inna z wielu takich zabawkowych propozycji ukazywała wzór wykonania altanki nadmorskiej dla lalek robotą koszykową (il. 5).

Starsze rodzeństwo może przygotować dla młodszych zabawkę przypominającą pobyt nad brzegiem morza, w altance zasłaniającej od wiatru, 31 cm wysokiej, 18 cm szerokiej, robotą koszykową. Wnętrze pokryte płótnem, u dołu ławeczka do siedzenia, brzegi ozdobione gałązkami i kwiatkami. Lalki 22 i 18 cm wysokie; chłopczyk w ubraniu marynarskim uszytym z kaszmiru granatowego, dziewczynka w białej kaszmirowej sukni i w zarzutce na głowie (*Lalki w altance nadmorskiej* 1895: b.s.).

Jak widać w przywołanych przykładach instrukcji do wykonania lalczynych mebli, dzieciom zalecano także samodzielnie wytwarzanie lalek. Nie trzeba było kupować gotowych zabawek, gdyż sklepy i sklepy oferowały sprzedaż poszczególnych części, z których można było stworzyć lalkę od podstaw – w dowolnym rozmiarze, w zależności od potrzeby i zasobności portfela. Dostępne były różnego rodzaju główki (biskwitowe, metalowe, nietłukące), peruki (często z naturalnych włosów), korpusy (skórkowe, z tkanin, masy papierowej, drewna), ręce i nóżki, a także lalczynie ubrania i dodatki.



N. 3. Lalki w altance nadmorskiej.

Il. 5. Lalki w altance nadmorskiej

Źródło: „Tygodnik Mód i Powieści” 1895, nr 51 (dodatek „Ubiory i roboty”).

Mody i stroje na różne pory roku i okoliczności zamieszczano na grafikach lub litografiach, a wśród ubiorów dla osób dorosłych – głównie kobiet – publikowano także propozycje ubrań na różne okoliczności dla dzieci w różnym wieku: od niemowląt po nastolatki. Najczęściej sylwetki dzieci prezentowano w sytuacjach zabawy, a także w otoczeniu zabawek. Były to zarówno sceny zabaw na świeżym powietrzu, w ogrodach czy parkach, ale i w pomieszczeniach zamkniętych – w pokojach dzieciennych, bawialnych czy w salonach. Takie sceny mogły być inspiracją dla czytelniczek do organizacji podobnych zabaw swoim dzieciom. Ponadto pozwalały na obserwację zamieszczanych na grafikach najpopularniejszych w danym sezonie zabawek dziecięcych (Nawrot-Borowska 2018b). Na przykład na jednej z grafik z „Tygodnia Mód i Powieści” z 1895 r. zaprezentowano ubrania dla dziewczynek od wieku niemowlęcego do kilkunastoletnich panienek (il. 6). Zgromadzone z salonie dziewczęta zajmują się zabawą – najmłodsza przegląda ilustrowaną książeczkę, kilkulatki bawią się kołyską z pościelą dla lalki, biczykiem i wielbłądem na kółkach. Najstarsza z dziewcząt zajęta jest tzw. robotą drzewną – wycina szczyrykiem wzory na drewnianym wiaderku.



Il. 6. Wzory ubiorów dla dziewczynek

Źródło: „Tygodnik Mód i Powieści” 1895, nr 52 (dodatek „Ubiory i roboty”).

### Zabawki naukowe, czyli nauka przez zabawę

W drugiej połowie XIX i na początku XX w. większość dzieci z zamożnych rodzin pobierała naukę w domu, szczególnie na jej początkowym, elementarnym etapie (Nawrot-Borowska 2011b). Zabawki i gry mogły stanowić atrakcyjne środki dydaktyczne do nauki domowej.

Jeśli były odpowiednio dobrane i wykorzystywane, pozwalały na uprzyjemnienie domowych lekcji, które zamieniały się w zabawę i jednocześnie bawiąc – uczyły. Do nauki przez zabawę można było wykorzystywać zabawki z otoczenia dziecka, ale nie brakowało pomocy przygotowanych specjalnie w celach edukacyjnych, nazywanych zabawkami naukowymi. Szczególnie popularna była *Assarmot – zabawa historyczna*, planszowa gra kostkowa ułożona przez Klementynę z Tańskich-Hoffmanową w latach 30. XIX w., która przez kilka dziesięcioleci przez zabawę uczyła historii najmłodsze pokolenie Polaków.

W czasie długich wieczorów potrzebne są różne zabawki, nie można zawsze czytać, nie podobna biegać przez godzin kilka, nudno i źle nic nie robić; dobrze zająć się niemęczącym przedmiotem, który bawiąc nauczył, a przyjemniej rzeczy już wiadome przypominał. W tym celu ułożona została w kształcie gry już znanej ta historyczna z dziejów ojczystych zabawka, pod tytułem *Assarmot*. Chciejcie przyjąć ją mile

– pisała do dzieci autorka gry (Hoffmanowa 1852: 3). Na początku XX w. na podstawie tej gry opracowano *Zabawę historyczną Piast* (Kabacińska-Luczak 2018). W 1903 r. w czasopiśmie „Mały Świątek”, zachęcając małych czytelników do zabawy, pisano, że jest to zabawka, która

[jest] najpiękniejszą, a powinna być najmiłą każdemu dziecku. Jest to śliczna gra osnuta na tle historii polskiej, złożona z 61 obrazków malowanych przez znanych polskich malarzy: Kossaka, Dębickiego i Winterowskiego. Obrazki te przedstawiają najważniejsze chwile z dziejów polskich i portrety najznakomitszych mężów i kobiet naszych; do obrazków dodane są objaśnienia obejmujące całą książeczkę, z książeczki tej, kto by chciał, mógłby się nauczyć w krótkości całej historii polskiej (*Piast* 1903: 288).

Na rynku dostępne były gotowe zestawy zabawek naukowych oraz edukacyjne gry towarzyskie. Z instrukcjami i objaśnieniami opracowywanymi przez cenionych pedagogów (np. Adolfa Dygasińskiego), tekstami znanych pisarzy (np. Władysława Ludwika Anczyca), w tańszych i droższych (w ozdobnych pudełkach) wersjach trafiały do składów, a stamtąd do dziecięcych pokoi. Na przykład w latach 80. XIX w. w ofercie Wydawnictwa Zabawek i Gier Pedagogicznych A.J. Wiśniakowskiego w Warszawie znajdowały się m.in.: „zabawki, zajęcia, łamigłówki i gry naukowe tak własnego nakładu jako też innych wydawców, wszelkie gry towarzyskie znane dotąd i nowo przygotowane w roku bieżącym (...) wzorki robót damskich, rysunkowe, do malowania i wyrzynania laubzbegą” (*Kalendarz na rok przestępny 1888*: okładka wewnętrzna). Wśród polecanych przez firmę zestawów zabaw dla dzieci były: koszykarstwo, wyszywanie, roboty z grochu, roboty z tektury – oparte na metodzie Froebła (np. *Roboty z grochu według metody Froebła. Zabawa dla dzieci*, objaśniona przez A. Dygasińskiego, w ozdobnym pudełku). Bardzo bogata była oferta łamigłówek geograficznych, zawierająca układanki planiglobu: Europy, Azji, Afryki, Ameryki, Australii, Austrii, Niemiec, Cesarstwa Rosyjskiego, Królestwa Polskiego (pociętego podług guberni i powiatów), a wszystkie dostępne w formatach małych

i dużych, zarówno w języku polskim, jak i niemieckim czy rosyjskim. Ponadto wśród zabawek naukowych, które były dostosowywane do potrzeb młodszych i starszych dzieci, oferowano modele brył i kształtów geometrycznych, łamigłówkę geometryczną, gry geograficzne towarzyskie (np. *Juliusza Verne podróż dookoła ziemi w 80 dniach*), malarstwo za pomocą spryskiwania, układanki kwadratami, małego artystę (zabawę rysunkową), portrety cieniowe królów polskich, loteryjkę geograficzną, loteryjkę z historii naturalnej (*Kalendarz Wileński na rok 1882: XXXV; Jana Jaworskiego kalendarz rodzinny na rok zwyczajny 1878: b.s.*).

## Podsumowanie

Podsumowując podjęte analizy, można stwierdzić, że problematyka porad i wskazówek dotyczących realizacji zabaw i wykonywania zabawek dla dzieci stawała się coraz bardziej popularna w drugiej połowie XIX i na początku XX w., szczególnie dzięki upowszechnianiu psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz pedagogii. Inspiracji można było poszukiwać na łamach czasopism kobiecych, pedagogicznych, w prasie dla dzieci, poradnikach metodycznych i literaturze dla najmłodszych.

W czasopismach, jak i poradnikach do organizacji zabaw czytelnicy znajdowali teksty zarówno o charakterze teoretycznym – opisujące specyfikę różnorodnych zabaw dziecięcych (np. ruchowych, muzycznych, plastycznych, robót ręcznych) dostosowanych do określonych grup wiekowych (dzieci młodszych i starszych), do miejsca realizacji (w pomieszczeniach i na świeżym powietrzu), indywidualnych i zespołowych, jak i o charakterze praktycznym, metodycznym – szczegółowo instruujących dorosłych (rzadziej dzieci), jak należy prowadzić poszczególne zabawy, jakich pomocy, zabawek i sprzętów potrzeba do ich realizacji.

Poszukując pomysłów i inspiracji do zajęcia dzieci pożytecznymi i rozwijającymi aktywnościami, warto było korzystać z publikowanych na łamach wskazanych czasopism i poradników metodycznych tekstów i instruktaży dotyczących samodzielnego wykonywania zabawek. Były one bowiem tańsze niż fabryczne, ich przygotowywanie stanowiło rozrywkę i produktywnie zajmowało czas małym wykonawcom, mogły także stanowić atrakcyjny upominek dla rodzeństwa, kolegów czy dzieci z ochronki. Oprócz wskazania niezbędnych do wykonania danej zabawki materiałów, ich rodzaju, ilości, kolorystyki itp., podawano dokładną kolejność wykonywania poszczególnych czynności. Istotne było ukazanie efektu końcowego na grafikach, które ilustrowały wygląd danej zabawki czy innej pracy, zachęcając do jej samodzielnego wykonania.

Zgodnie z zasadą bawiąc – uczyć do nauki poszczególnych przedmiotów pomocne były zabawki i gry edukacyjne, których na rynku nie brakowało – od gier kostkowych, przez loteryjki historyczne, przyrodnicze, geograficzne, popularne zabawki freblowskie, układanki, mozaiki, po figury zwierząt, roślin czy wojska z papieru do kolorowania i wycinania.

Co współcześnie jest istotne dla osób realizujących zabawy czy warsztaty dla dzieci, np. lekcje muzealne z wykorzystaniem zabawek i zabaw z przeszłości, przywoływane w niniejszym tekście materiały źródłowe o charakterze poradnikowym i metodycznym dostępne są online w zasobach Federacji Bibliotek Cyfrowych i mogą być z powodzeniem wykorzystane do organizacji zajęć z dziećmi. Większość z nich cechuje bowiem uniwersalizm i ponadczasowość.

## Literatura

- Bielizna z cienkiego materiału dla lalki, lalka w sukience i marynarskim płaszczku* (1914). „Bluszcz”, 3 (dodatek „Wzory ubiorów i robót”).
- Bilewicz-Kuźnia B. (2000), *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin, Froebel.pl Sp. z o.o.
- Bilewicz-Kuźnia B. (red.) (2017), *Zabawa i zabawki. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dereżyński M. (1936), *Antoni Stefański. Wielkopolski pisarz ludowy*. Szamotuły, Wydawnictwo Drukarni Nakładowej J. Kawalera.
- Dziecinne ogrody. Nowa metoda wychowania i nauczania Fryderyka Froebela* (1864), tłum. K. Kuwiczyska. Drezno, nakładem autorki.
- Gry i zabawki dla dzieci. Naśladowane z francuskiego. Z dziesięcią rycinami kolorowanymi* (1851). Warszawa, nakł. J. Berenstejna Księgarza.
- Gry i zabawy na wolnym powietrzu* (1898), oprac. Stary Maciej. Mikołów, Wydawnictwo K. Miarki.
- Gry umysłowe* (1899), zebrał i oprac. Stary Maciej. Mikołów, Wydawnictwo K. Miarki.
- G.Z. (1903), *Przyjaciel dziatwy. Fryderyk Froebel*. „Kronika Rodzinna”, 6.
- Hoffmanowa z Tańskich K. (1852), *Assarmot. Zabawa historyczna ułożona przez autorkę Pamiętki po dobrej matce*. Warszawa, M. Orgelbrand.
- Jakubiak K. (2015), *Od idei poznania dziecka do pedologii jako nauki o dziecku*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(29).
- Jakubiak K., Nawrot-Borowska M. (2021), *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jana Jaworskiego kalendarz rodzinny na rok zwyczajny 1878* (1878). Warszawa, Gebethner i Wolff.
- J.S.D. (1908), *Nowe prądy w szkolnictwie*. „Społeczeństwo”, 29.
- K.S. (1903), *Zabawki magnetyczne*. „Moje Pismo”, 49.
- Kabacińska-Luczak K. (2018), *Gry patriotyczne w II połowie XIX i na początku XX wieku na przykładzie gry „Piast”*. „Studia Edukacyjne”, 51.
- Kabacińska-Luczak K., Nawrot-Borowska M. (2018), *O zwykłych przedmiotach w niezwykłej codzienności. Bożonarodzeniowe zabawki dla dzieci na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kalendarz na rok przestępny 1888. Kolęda dla gospodyń przez autorkę 365 obiadów* (1888). Warszawa, Gebethner i Wolff.
- Kalendarz Wileński na rok 1882* (1882). Wilno, nakł. E. Orzeszkowej i Spółki.

- Kaufman M. (1908), *Nowe prądy w szkolnictwie amerykańskim i niemieckim. Odczyt wygłoszony dnia 3 kwietnia 1908 r. w Kole rodziców i wychowawców*. Łódź, czcionkami A. Karskiego.
- Kielbasa M., Socha M. (red.) (2019), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne*. Nowy Sącz, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Kilka słów o metodzie froebelskiej jako wstęp i wskazówka jej użycia w wychowaniu rodzinnym i ogródkach dziecięcych* (1869). Warszawa, nakładem Red. „Przeglądu Tygodniowego”.
- Kustosz S. (2000), *Friedrich Froebel. Życie. Edukacja. Inspiracja*. Lublin, Froebel.pl. Sp. z o.o.
- Lalki w altance nadmorskiej* (1895). „Tygodnik Mód i Powieści”, 51 (dodatek „Ubiory i roboty”).
- Lalki w ubraniach wieśniaków badeńskich i meble drewniane* (1895). „Tygodnik Mód i Powieści”, 50 (dodatek „Ubiory i roboty”).
- M.A.-G. (1909), *Roboty z pudełek od cygar i papierosów*. „Moje Pisemko”, 55/56.
- Mądra rybka* (1906). „Moje Pisemko”, 9.
- M.B. (1906), *Phywająca rybka papierowa*. „Moje Pisemko”, 5.
- M.B. (1909), *Co można zrobić z miększu chleba?* „Moje Pisemko”, 17.
- Moraczewska B. (2015), *Prekursorka instytucjonalnego wychowania małych dzieci w Polsce – Maria Weryho-Radziwillowiczowa (1858–1944)*. „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, 12.
- Nawrot-Borowska M. (2011a), *Zabawy dzieci polskich w drugiej połowie XIX w. i na początku XX w. w świetle zapatrywań teoretycznych*. W: B. Stawoska-Jundziłł (red.), *Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie. Kultura. Edukacja. Rodzina. Gender studies. Antyk – Polska*. T. 2. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nawrot-Borowska M. (2011b), *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nawrot-Borowska M. (2013), *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*. „Biuletyn Historii Wychowania”, 30.
- Nawrot-Borowska M. (2016), *Zabawy, zabawki i zajęcia dla dzieci na początku XX wieku na łamach czasopisma „Dziecko”*. W: J. Kita, M. Korybut-Marciniak (red.), *Życie prywatne Polaków w XIX wieku*. T. 5: *Świat dziecka*. Łódź–Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nawrot-Borowska M. (2018a), *Wskazówki do samodzielnego wykonywania zabawek z papieru na łamach „Mojego Pisemka” z lat 1902–1915*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 13, 3(49).
- Nawrot-Borowska M. (2018b), *Zabawki dziecięce na grafikach dodatków modowych prasy kobiecej w XIX wieku*. W: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nawrot-Borowska M. (2021), *Problematyka wychowania domowego na łamach czasopisma „Dziecko” (1913–1915)*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Piast. Zabawa historyczna* (1903). „Mały Świątek”, 36.
- „Przegląd Pedagogiczny” 1882–1905. *Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów* (1907), oprac. A. Białowiejski i in. Warszawa, druk. Wł. Łazarskiego.
- Przyłuski J. (1903), *Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne (sloyd)*. Warszawa, skład główny w księgarni Szczepkowskiego.
- Quick R.H. (1895), *Reformatorzy wychowania. Zasady wychowania nowoczesnego*. Warszawa, Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”.

- Statek parowy* (1904). „Moje Pisemko”, 4.
- Szczęсна (1903), *Slojd*. „Dobra Gospodyni”, 42.
- Sztuka wychowawczego bawienia dzieci według metody Fr. Froebela, twórcy ogródków dzieciennych w Niemczech. Układanie patyczkami. Z dodatkiem powiastek dla dzieci i młodzieży* (1860). Warszawa, J. Jaworski.
- Światelko. Zbiór powiastek i wierszyków dla małych dzieci. Dodatek do „Małego Światka”* (1903). Lwów, w drukarni „Dziennika Polskiego”.
- Weryho M. (1890), *Śpiewy i zabawy dziecięce w pokoju i w ogrodzie, gry marsze i śpiewki z towarzyszeniem fortepianu oraz gry w piłkę i gry towarzyskie. Książeczka dla matek i wychowawczyń*. Warszawa, M. Arct.
- Weryho M. (1900), *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym. Pogadanki, rozmowy, zabawy i robótki*. Petersburg, K. Grendyszyński.
- Wesołe chwile. Gry i zabawy towarzyskie w domu i poza domem* (1898), z wielu rycinami, oprac. Stary Maciej. Mikołów, Wydawnictwo K. Miarki.
- Wzory ubiorów dla dziewczynek* (1895). „Tygodnik Mód i Powieści”, 52 (dodatek „Ubiory i roboty”).
- Wzory ubiorów dla lalek – kostiumy spacerowe, sukienka, poduszka dla lalki* (1876). „Bluszcz”, 50 (dodatek „Wzory ubiorów i robót”).
- Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce freblowskiej. Z 99 ilustracjami* (1899), zebrała i ułożyła W. Puffke. Poznań, nakładem księgarni A. Cybulskiego.
- Żółtyński D. (1912), *Roboty ręczne w szkole początkowej*. „Nowe Tory”, z. 4.
- Żołądź-Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M. (2016), *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław, Wydawnictwo Chronicon.

**Jolanta Zwiernik**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.03>

ORCID: 0000-0001-7603-976X

Dolnośląska Szkoła Wyższa

jolanta.zwiernik@dsw.edu.pl

## **„Oni się tylko bawią” – czy tylko? Kontrowersje wokół hasła *nauka przez zabawę***

### **Summary**

**“They are just having fun” or are they just? *Playful learning controversy***

The content of this article are considerations relating to the slogan of play-based-learning. In the first part of the text, referring to the classical definition by Johan Huizinga, the characteristics of play and its functions are presented (Hurlock, Brzezinska), the definition of learning by Teresa Bauman is quoted, and the activity of learning understood as a creative process is discussed (Stasiakiewicz). The second part of the text analyzes two theoretical positions (Moyles, Edwards) and relates their fragments to examples from educational practice. In the conclusion, the author returns to the initial thesis of the article stating that play, learning and work are three different areas of human activity and it is good to preserve their separateness for the benefit of each of them.

**Keywords:** play, learning, learning through play, adult in child's play

**Słowa kluczowe:** zabawa, nauka, nauka przez zabawę, dorosły w zabawie dziecka

### **Wprowadzenie**

Zabawa, obok nauki i pracy, należy do podstawowych form aktywności człowieka (Okoń 1987: 14), choć pełni różnorodne funkcje w różnych okresach jego życia. Dla osoby dorosłej jest ona przyjemnym relaksem, okazją do regeneracji sił i czerpania radości z kontaktów społecznych, dla dziecka – całym jego światem. W życiu dziecka zabawa pełni funkcję zarówno ludyczną, jak i – co szczególnie ważne – społeczno-kulturową, wspierającą dziecięcą perspektywę rozwoju i wzrostu. To „dzięki zabawie i w toku zabawy kształtuje się u dziecka zdolność do działań intencjonalnych w różnych sferach jego aktywności, zarówno w odniesieniu do świata ludzi, jak i świata przedmiotów” (Brzezińska 1985: 67).

Często się zdarza, że dzieci, odpowiadając na pytanie: „Co było dzisiaj w przedszkolu?”, stwierdzają: „Nic, bawiliśmy się”. Może to oznaczać, że wszystko inne, co zdarzyło się tego dnia – zajęcia podstawowe i dodatkowe, posiłki, wyjście z budynku, pobyt w szatni – miały dla nich mniejsze znaczenie. Ale odpowiedź ta może też oznaczać, co już staje się niepokojące, że tej dominującej aktywności dzieci nadały niewielkie znaczenie, jakie dorośli im przekazywali w słowach: „to tylko zabawa”. O ile taka postawa

dzieci może być usprawiedliwiona ich byciem „tu i teraz” i płynącym z niego poczuciem zanurzenia się w aktywność zabawową bez dociekania jej walorów, o tyle warto, by dorośli mieli świadomość jej znaczenia dla rozwoju i procesu formowania się tożsamości dziecka. Procesy te zachodzą także podczas celowo zorganizowanych zajęć o charakterze edukacyjnym, nastawionych na inicjowanie u dzieci w nich uczestniczących aktywności określanych jako nauka. Aby nie była ona dla dzieci trudna, nużąca, wymagająca wysiłku, często w odniesieniu do dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych postuluje się hasło „nauka przez zabawę”, które w założeniu zaciera granicę pomiędzy zabawą a nauką. Czy jest to słuszne?

Niewątpliwie zarówno zabawa, jak i nauka to ważne procesy społeczno-kulturowe, dzięki którym dzieci w wyniku uczestniczenia w relacjach społecznych z rówieśnikami i z dorosłymi wrastają w kulturę społeczeństwa, w którym żyją. Ta bardzo ogólna teza wymaga bardziej szczegółowego przeanalizowania obu tych procesów w celu wychwycenia ich aspektów wspólnych i tych, które je różnią. Rozważaniom na ten temat poświęcony jest ten artykuł.

## Zabawa

Najbardziej znaną definicją zabawy jest ta, którą sformułował holenderski historyk kultury Johan Huizinga, autor książki *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Definicja ta głosi: „zabawę nazywać można czynnością swobodną, którą odczuwa się jako «nie tak pomyślaną» i pozostającą poza zwykłym życiem, a która mimo to może całkowicie zaabsorbować grającego; czynnością, z którą nie łączy się żaden interes materialny, przez którą żadnej nie można osiągnąć korzyści, która dokonuje się w obrębie własnego określonego czasu i własnej określonej przestrzeni; czynnością przebiegającą w pewnym porządku, według określonych reguł i powołującą do życia związki społeczne, które ze swej strony chętnie otaczają się tajemnicą lub za pomocą przebrania uwydatniają inność wobec zwyczajnego świata” (Huizinga 1985: 28).

Ta rozbudowana definicja jest uogólnieniem wcześniejszych rozważań autora wokół formalnych cech zabawy. Wyrażają je następujące określenia zabawy:

- jest *działaniem swobodnym*, w którym realizuje się zasada przyjemności. „Nakazana zabawa nie jest już zabawą. (...) Nie zostaje ona narzucona koniecznością fizyczną, a tym bardziej obowiązkiem moralnym. Nie jest zadaniem. Zabawę uprawia się w «czasie wolnym»” (Huizinga 1985: 20–21);
- jest *działaniem bezinteresownym*. „To coś, co nie jest «zwyczajnym życiem», znajduje się poza procesem bezpośredniego zaspokajania konieczności i żądz, a nawet proces ów przerywa” (Huizinga 1985: 22);
- jest działaniem o własnej *specyfice czasu i miejsca*. „«Rozgrywa się» w obrębie określonych granic czasu i przestrzeni. Zawiera sama w sobie swój przebieg i sens” (Huizinga 1985: 23);

- jest działaniem, w którym panuje *swoisty porządek*. „Najdrobniejsze od niego odstąpienie psuje zabawę, odbiera jej charakter i czyni ją bezwartościową” (Huizinga 1985: 24);
- zawiera *element napięcia*, które „oznacza niepewność, szansę. Jest ono dążeniem do odprężenia” (Huizinga 1985: 25), następuje ono w momencie sfinalizowania zabawy;
- „Każda zabawa i gra ma swoje *własne reguły*. (...) Z chwilą, gdy reguły te zostają przekroczone, świat zabawy rozpada się, koniec wówczas z zabawą czy grą” (Huizinga 1985: 25);
- jak również gra skupiają wokół siebie *społeczność bawiących się*, która „przejawia na ogół skłonność do trwałości, nawet z chwilą gdy gra już się skończyła” (Huizinga 1985: 26);
- jest działaniem *sprzymierzonym z tajemnicą*. „W sferze zabawy nie obowiązują prawa i obyczaje pospolitego życia” (Huizinga 1985: 27). „Inność i tajemniczość zabawy uwidacznia się najwyraźniej w przebraniu. Dopełnia ono «niezwykłości» zabawy” (Huizinga 1985: 28).

Analiza skatalogowanych przez Huizingę formalnych cech zabawy prowadzi do wniosku, że jest nią aktywność: podjęta przez dziecko dobrowolnie, w jego czasie wolnym, która w dowolnym momencie może zostać przez nie przerwana; kieruje nią wyłącznie zasada przyjemności i porządku wykreowanego przez uczestników bawiącej się społeczności; zawiera w sobie elementy napięcia i tajemniczości, wspierane przebraniem i rekwizytami dostosowanymi do specyfiki fikcyjnego miejsca i czasu, stanowiącymi kontekst zabawy. Jak widać, cechy te znacząco różnią się od tych, jakimi zwykliśmy określać naukę (nauczanie).

Interesującym uzupełnieniem i rozwinięciem antropologicznej refleksji Huizingi nad zabawą jest perspektywa Jamesa E. Combsa, amerykańskiego politologa, autora książki *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*. Tytułowa zabawa stanowi pryzmat, przez który autor przygląda się zmianom społecznym w szerokiej perspektywie temporalnej. W jednym z początkowych rozdziałów tak o niej pisze: „(...) myślimy o zabawie jako interludium, antrakcie, pauzie, okresie przejściowym, przerwie, oderwaniu się, wycofaniu, wypoczynku, wytchnieniu. Czas zabawy jest czasem odmiennym, wkraczając weń liczymy na zaspokojenie naszego pragnienia zabawy. (...) Urok zabawy polega na tym, że zachęca nas do działalności o charakterze estetycznym i ekspresyjnym. Poważny świat wysiłku nie ma w sobie nic czarodziejskiego i często przynosi rozczarowania, zaś alternatywny, «nierealny» świat iluzyjnej zabawy w magicznym kręgu *homo ludens* otwiera przed nami możliwość wkroczenia w świat «na niby»” (Combs 2011: 24, 30).

Z punktu widzenia podjętego tematu warto zaznaczyć stanowisko Susan Edwards, która twierdzi, że zabawa jest znaczącym kontekstem dla procesu uczenia się dzieci; to w zabawie nadają one sens swoim społecznym światom, aktywnie angażując się w kontakt z ludźmi i przedmiotami (Edwards 2017), stanowiącymi źródło ich różnorodnych doświadczeń.

## Funkcje zabawy

W pracach badawczych podejmujących problematykę zabawy można znaleźć różne klasyfikacje funkcji zabawy, z których za najbardziej przejrzystą uznaje propozycję Anny Brzezińskiej (1985), która analizując wymienione przez Elizabeth B. Hurlock (1985) rodzaje zmian, jakie dokonują się u dziecka pod wpływem zabawy, wyróżniła funkcje, takie jak: kształcąca, wychowawcza, terapeutyczna i projekcyjna.

*Kształcąca* (poznawcza) funkcja zabawy odnosi się do samego dziecka i świata, w jakim żyje. Uczestnicząc w zabawie, dziecko kształci sprawność ruchową i wszystkie zmysły, jakie są zaangażowane w niemal każdej zabawie; poznaje siebie, swoje możliwości, ograniczenia i preferencje, ale też swoje otoczenie, jakimi są świat przyrody, technika, sztuka i życie społeczne, w tym swoich rówieśników, których emocje, wiedza i sposoby postępowania także stają się przedmiotem poznania i odpowiedniego reagowania; wzbogaca słownictwo i ćwiczy je w różnorodnych formach komunikacji z dziećmi i z dorosłymi.

Kształcąca funkcja zabawy szczególnie ujawnia się w *zabawie badawczej*. Jest ona rozpoczynana w sytuacji, kiedy dziecko, zaciekawione obserwacją zjawisk przyrodniczo-technicznych w swoim otoczeniu, bada, doświadcza, eksperymentuje i na własną rękę (choć często w rówieśniczej wspólnotce) poznaje świat, w jakim żyje, chcąc go poznać i dowiedzieć się, jaki on jest.

Funkcję kształcąca spełnia również *zabawa naukowa*, kwestionująca zwyczajową mądrość, bazująca na wolności myśli prowadzącej do odkryć, które wyzwala „duch ciekawości, skłonność do analizowania rzeczy uprzednio niezgłębionych i rozwiązywania nigdy wcześniej nie rozwiązanych zagadek. To duch pytania «a co jeśli...?» dał nam Darwin, Freuda, Maxa Webera, Einsteina” – twierdzi Combs (2011: 51).

*Wychowawcza* (społeczna, socjalizacyjna) funkcja zabawy, szczególnie ważna w okresie wczesnego dzieciństwa, wiąże się ze znaczeniem zabawy jako terenu doświadczania różnorodnych sytuacji społecznych. Uczestnicząc w zabawie, dziecko uczy się zachowań uwzględniających kompromis pomiędzy dbaniem o interes własny i interes innych uczestników zabawy; opanowuje strategie negocjacji prowadzące do uzgadniania decyzji oraz doświadcza różnorodnych stanów emocjonalnych, zarówno pozytywnych, świadczących o akceptacji i przynależności do grupy, jak też bywa, że odrzucenia, z nieuchronnymi w grupie konfliktami, które uczy się rozwiązywać; współtworzy i wprowadza w życie zasady wzajemnych kontaktów oraz wspólnie z innymi wybiera miejsca zabaw i potrzebne w nich rekwizyty, stając się w ten sposób współtwórcą dziecięcej kultury rówieśniczej.

*Terapeutyczna* funkcja zabawy jest nie mniej ważna. To właśnie w zabawie dziecko najpełniej wyraża swoje pragnienia, lęki, napięcia, jakie kumulują się w nim jako uczestniku różnorodnych sytuacji w realnym życiu; doświadcza różnorodnych emocji i uczy się je w odpowiedni sposób wyrażać, a także rozpoznawać je u towarzyszy zabaw i stosownie do nich reagować. Przynależność do grupy zabawowej może kompensować dziecku niedostatki pozytywnych uczuć w środowisku domowym i sprawiać, że to właśnie rówieśnicy będą dla niego stanowić źródło dobrych, bezpiecznych i akceptujących relacji.

*Projekcyjna* funkcja zabawy jest równie ważna jak pozostałe. W zabawie dziecko nieustannie próbuje siebie, podejmuje role i zachowania, które są projekcją jego wyobrażeń o tym, jak są one realizowane w realnym życiu; próby te są dla dziecka źródłem wiedzy o sobie samym, o swoich upodobaniach i mocnych stronach, ale też o słabościach i niechęciach, co z czasem nabiera istotnego znaczenia w kształtowaniu własnej biografii; projektowanie sytuacji zabawowych i ich modyfikacje wspiera kompetencje innowacyjne bawiących się dzieci, których znaczenie dla konstruowania planów życiowych jest równie istotne.

Funkcję projekcyjną spełnia również zabawa umysłowa nazwana przez Combsa „zabawą w dumanie”, która bazuje na swobodzie myśli, nieskrepowanej żadnymi regułami, pozwala na „budowanie zamków z piasku” i spekulowanie o naturze świata (Combs 2011: 197), co jest ulubionym zajęciem wielu ludzi, bez względu na wiek.

Zabawa może być także ujmowana jako medium dziecięcej codzienności (Zwiernik 2009), co oznacza, że pośredniczy ona pomiędzy rzeczywistością, będącą światem życia dziecka, a tymi osobami, które w niej uczestniczą czy ją obserwują. W tej relacji zabawa okazuje się formą dziecięcego komunikatu, co pozwala na wyłonienie kolejnej – *komunikacyjnej* funkcji zabawy. Jest ona niezwykle ważna, zwłaszcza dla nauczycieli i opiekunów dzieci, którzy dzięki temu mają okazję do wzbogacenia swojej dotychczasowej wiedzy dziećmi i o obrazie świata, jaki zbudowały one w swoich umysłach na temat rzeczywistości, w której żyją, i relacji w niej istniejących.

Ten komunikacyjny aspekt zabawy nawiązuje do artykułu 13 ust. 1 Konwencji o Prawach Dziecka głoszącego: „Dziecko będzie miało prawo do swobodnej wypowiedzi; prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji oraz idei, wszelkiego rodzaju, bez względu na granice, w formie ustnej, pisemnej bądź za pomocą druku, w formie artystycznej lub z wykorzystaniem każdego innego środka przekazu według wyboru dziecka” (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).

Można więc spojrzeć na zabawę jako na kolejną, po ruchu i dźwięku, obrazie i słowie (Bruner 1978: 548), złożoną formę dziecięcego komunikatu, gdzie środkiem przekazu jest nie tylko słowo, ale także ciało dziecka zaangażowane w rozmaite zdarzenia performatywne (Dorak-Wojakowska 2012). Zabawa jest więc rodzajem performansu widocznego dla osób, które ją obserwują (Corsaro 2011: 120). Parafrazując klasyków (Janowski 1998; Goffman 2008), można mówić o „dziecku w teatrze życia zabawowego”, w której to przestrzeni w najpełniejszy sposób doświadcza ono swojej sprawczości. W zabawie dziecko (indywidualnie lub zespołowo) jest reżyserem, aktorem, scenografem i w końcu – autorem scenariusza. To właśnie zabawa umożliwia mu doświadczanie poczucia sprawczości przejawiającego się w rozmaitych formach i stanowiącego bazę dla innych aktywności podejmowanych obecnie i w przyszłości.

Mówiąc o zabawie jako formie dziecięcego komunikatu, należy zachować ostrożność. Można mieć bowiem wątpliwości, czy jest tak, jak twierdzili dwudziestowieczni klasycy zabawy, że: „zabawa w rolę szczególnie jest czuła na sferę ludzkiej działalności, pracy i stosunków międzyludzkich (...) zasadniczą treścią roli, którą podejmuje dziecko, jest odtworzenie właśnie tej strony rzeczywistości” (Elkonin 1984: 35). Z kolei zdaniem

Władysława Dynera zabawy tematyczne dzieci to „taki rodzaj ich działalności, w której odtwarzają one w sposób ludyczny rzeczywistość otaczającego je świata, a w szczególności działania ludzi dorosłych, ich życie i stosunki społeczne” (Dyner 1971: 1). Dzisiaj bardziej jesteśmy skłonni przychylić się do poglądu Williama Corsaro, przedstawiciela tzw. nowej socjologii dzieciństwa, który głosi, że dzieci nie zawsze wiernie reprodukują w zabawie relacje społeczne zaobserwowane w świecie rzeczywistym, ale często na własny sposób je interpretują. Zaproponowany przez Corsaro termin interpretatywna reprodukcja (*interpretative reproduction*) ujawnia innowacyjny i kreatywny aspekt dziecięcej partycypacji w życiu społecznym. Uczestniczące w kolektywnych praktykach zabawy dzieci korzystają z zasobów oferowanych im przez kulturę dorosłych, przystosowując je do swoich potrzeb. Biorąc udział w dwóch odmianach kultury – dziecięcej i adultystycznej – w skomplikowany sposób ze sobą splecionych (Corsaro 2011: 29), dzieci wnoszą znaczący wkład w kulturę społeczeństwa, w którym żyją (Corsaro 2011: 20–21).

Podobne zdanie kwestionujące sprowadzanie roli zabawy do socjalizacji polegającej na prostym reprodukowaniu ról społecznych i zawodowych zaobserwowanych w swoim kręgu społeczno-kulturowym prezentują Iris Nentwig-Gesemann i Isabelle Klar. Autorki powołują się na krytykę płynącą ze strony przedstawicieli nowej socjologii dzieciństwa (James, Prout 1997; Corsaro 2011) skierowaną przeciwko „indywidualizującemu oglądowi dzieciństwa, opisywaniu go z perspektywy dorosłych i w kontekście przyszłych celów rozwojowych” (Nentwig-Gesemann, Klar 2004: 172), co w konsekwencji doprowadziło do krytyki samej socjalizacji i jej normatywnego charakteru. Kreślona przez autorki perspektywa odwołuje się do tradycji konstruktywistycznej podkreślającej aktywną rolę dziecka w procesie rozwoju i eksponuje znaczenie interakcji w grupie rówieśniczej. Na szczególną rolę kolektywnego charakteru dziecięcej aktywności wskazują przytaczane przez autorki słowa Jerome Brunera: „dziecko musi nie tylko nabywać wiedzę na własność, ale dodatkowo musi nabywać ją we wspólnocie osób, które dzielają jego świat znaczeń i poczucie przynależności do wspólnoty kulturowej” (Nentwig-Gesemann, Klar 2004: 172), co prowadzi nas do kolejnej dziedziny ludzkiej aktywności – nauki.

## Nauka

Nauka, a ściślej mówiąc – nauczanie i uczenie się to działania dominujące w instytucjach edukacyjnych. Celem uczenia się – jak uważa Teresa Bauman – „jest osadzenie młodego człowieka w wartościach kultury, wpisanie go w pewną wspólnotę, traktowaną jako wartość, stanowiącą punkt odniesienia dla budowania jego tożsamości, uwrażliwienie na innych, przygotowanie do racjonalnego spojrzenia na świat, kształtowanie krytyczności i odpowiedzialności” (Bauman 2005: 34).

Innym autorem wskazującym na celowość procesu uczenia się jest David Wood, autor książki *Jak dzieci uczą się i myślą*, który nie negując wartości uczenia się spontanicznego,

przywiązuje wagę do „zaplanowanych interakcji między rozwijającym się dzieckiem oraz bardziej dojrzałymi członkami danej społeczności” (Wood 2006: 16). Odnosząc się do „zaplanowanych interakcji” charakteryzuje je jako te, „do których dochodzi w wyniku założenia jednoznacznych celów edukacyjnych” (Wood 2006: 16). W dalszym wywodzie autor wyjaśnia, że często się zdarza, że owe interakcje nie prowadzą do zamierzonego efektu, który zależy nie tyle od stopnia uświadomienia sobie przez nauczyciela celu, ile od przyjętych przez niego, często nieświadomie, praktyk społecznych cechujących jego styl nauczania. W interakcjach tych – zdaniem Wooda – dziecko nie jest „biernym czy uległym partnerem”, ale aktywnie konstruuje nabywaną wiedzę o świecie (Wood 2006: 16).

Na poznawczą aktywność dziecka wskazuje także Jerome Bruner, który, jako reprezentant pedagogiki konstruktywistycznej, bazuje na przekonaniu, że dziecko jako podmiot myślący i uczący się jest zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez interakcję z innymi uczestnikami życia społecznego – dorosłymi i rówieśnikami – mogą zostać włączone we wspólny układ odniesienia. Oznacza to, że mimo różnicy poglądów, poprzez dyskusje i negocjacje dochodzi się do porozumienia z innymi w zakresie wiedzy, która pozwala na konstruowanie modelu świata pomocnego w interpretacji własnych doświadczeń. Działalnością, która może dziecku pomóc w lepszym, wyrazistszym i mniej jednostronnym rozumieniu własnych doświadczeń, jest nauczanie (Bruner 2006: 86–87).

Uznając nauczanie/ uczenie się za proces celowy, warto się zastanowić, co może być miarą realizacji tego celu. Jedną z możliwych propozycji jest wskazanie na proces uczenia się jako na *aktywność twórczą*, czyli taką, która jest przeciwieństwem aktywności odtwórczej, a niekoniecznie mającą związek z tworzeniem niezwykłych wytworów, choć nie jest to niemożliwe. Maria Stasiakiewicz charakteryzuje tak rozumianą aktywność twórczą, wskazując na jej trzy wyznaczniki: wewnętrzną motywację do działania, osobisty stosunek do wykonywanych działań oraz poczucie odkrycia czegoś nowego dla siebie (Stasiakiewicz 1980: 40).

- *wewnętrzna motywacja* do działania to stan wywołany ciekawością, zainteresowaniem, chęcią podjęcia działania z własnej woli, uruchamianej dostrzeżeniem problemu i dążeniem do jego rozwiązania, a nie na skutek polecenia, nakazu czy obietnicy nagrody płynących z zewnątrz. Przybliżając znaczenie słowa „ciekawość”, Bruner pisze: „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się jasna, skończona i pewna. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet samo szukanie wyjaśnienia” (1974: 162);
- *osobisty stosunek* do podejmowanych działań przejawia się w zdolności do zaangażowania i koncentracji na działaniu mimo pojawiających się przeszkód naturalnych (jak upływający czas czy hałas za oknem) lub wywołanych przez osoby będące w pobliżu. Osobiste zaangażowanie sprawia, że żadne z tych zakłóceń nie powoduje dezorganizacji działania dziecka, które w skupieniu kontynuuje podjętą aktywność. Dodać należy, że ważnym warunkiem, sprawiającym, że podjęta aktywność będzie osobiście angażująca, jest poczucie jej autentyczności i sensowności, wynikające z uświadomienia sobie, że: „zadanie ma jakiś początek i zmierza do konkret-

nego celu” (Bruner 1974: 166). Nie dzieje się tak w przypadku „bzdurnych” zadań, pozbawionych sensu i możliwości kontrolowania postępów, których przerwanie nie wywołuje potrzeby ich ukończenia (Bruner 1974: 168);

- o ile dwa dotychczas omówione wyznaczniki aktywności twórczej często towarzyszą zabawie, o tyle trzeci z nich – *poczucie odkrycia* czegoś, co jest nowe dla działającego podmiotu – to cel nauki (uczenia się), a „produkt uboczny” zabawy, w czym upatruję zasadniczą różnicę pomiędzy tymi rodzajami ludzkiej aktywności. Zdaniem Brunera: „Dziecko będzie (...) czerpać satysfakcję z samego faktu odkrywania o tyle, o ile potrafi traktować proces uczenia się jako zadanie polegające raczej na odkrywaniu czegoś niż na uczeniu się o czymś” (1971: 118). Znakiem rozpoznawczym aktywności twórczej jest dla autora tej wypowiedzi *skuteczne zdziwienie*, które Bruner określa jako „coś niespodziewanego, co budzi refleksję lub zdumienie”, czemu towarzyszy „szok rozpoznania” (Bruner 1971: 36–37).

### Czy nauka przez zabawę? Dyskusja

Kwestia płynnej granicy między zabawą a nauką, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie, sprawia, że co jakiś czas powraca ona jako przedmiot pedagogicznego dyskursu, czego przejawem jest też niniejszy tekst. Jednym z wątków tej dyskusji jest obawa, także moja, przed nadmierną pedagogizacją swobodnej zabawy i postulatem uczynienia z niej narzędzia wykorzystywanego przez nauczyciela w procesie nauczania (Bilewicz-Kuźnia 2015: 21).

Problematyka zakresu znaczeń – i wynikających z nich obszarów aktywności – terminów „zabawa” i „nauka” stała się także przedmiotem rozważań Barbary Bilewicz-Kuźni. Prowadząc ich analizę, autorka odwołała się do koncepcji Janet Moyles prezentującej trzy modele relacji zabawa–nauka:

- *zabawa w czystej postaci* jest aktywnością, w której dzieci mają pełną kontrolę nad celami i przebiegiem zabawy oraz jej czasowo-przestrzennym kontekstem;
- *uczenie się przez zabawę* oznacza nabywanie przez dzieci doświadczeń w interakcjach społecznych (Bilewicz-Kuźnia 2015: 23). Moim zdaniem termin „uczenie się” wprowadza zewnętrzny cel edukacyjny wobec spontanicznej, dobrowolnie podjętej, swobodnej aktywności dzieci, co jest sprzeczne z definicją zabawy;
- *nauczanie o charakterze zabawowym* jeszcze bardziej akcentuje dominującą rolę dorosłego, który stara się, by proponowane dzieciom zadania były otwarte, atrakcyjne, zrozumiałe dla dzieci, a ich realizacja wiązała się z doświadczaniem przyjemności (Bilewicz-Kuźnia 2015: 23–24). Jednak to dorosły określa cel działania i jego kierunek, co odbiera dzieciom możliwość bycia inicjatorami i kreatorami zabawy, stanowiącymi o jej istocie.

Inną propozycję rozważenia relacji zabawa–nauka przedstawiła Edwards w formie terminu „zabawa pedagogiczna”, umieszczonego na kontinuum: od działań kierowanych całkowicie przez dzieci do takich, które są zarządzane przez dorosłych. Autorka wyróżniła:

- *zabawę otwartą*, swobodną, której dzieci nadają kierunek, decydując o tym, czym się zajmują, w jaki sposób, w jakim miejscu i jak długo;
- *zabawę modelowaną* z udziałem osoby dorosłej, która tłumaczy niejasności i modeluje działania dzieci;
- *zabawę celowo zorganizowaną*, która umożliwia dorosłemu bazowanie na doświadczeniach dzieci i wprowadzanie nowych pomysłów oraz różnorodnych materiałów, takich jak książki, atlasy, plakaty, piosenki, filmy, wzbogacających wiedzę dzieci (Edwards 2017).

Wszystkie trzy typy zabaw zostały wykorzystane w prowadzonym przez Edwards i Amy Cutter-Mackenzie projekcie badawczym. Jego celem było udzielenie pomocy nauczycielom wczesnej edukacji w zapoznaniu ich wychowanków z problematyką zrównoważonego rozwoju. W fazie ewaluacyjnej projektu prowadzono rozmowy zarówno z nauczycielami, jak i z dziećmi, w rezultacie których ustalono, że wszystkie trzy typy zabaw mają taką samą wartość pedagogiczną oraz że mogą być stosowane w różnych kombinacjach ze względu na unikatowy wkład każdej z nich w proces uczenia się. Aktywność podejmowana przez dzieci w zabawie otwartej może budować doświadczenie dzieci, a dla nauczyciela być źródłem wiedzy o dziecięcych sposobach rozumienia rzeczywistości; zabawa modelowana dostarcza dzieciom pojęć naukowych i procedur pozwalających objaśniać i modelować działanie w niej, a zabawa celowo zorganizowana prowadzi do konstruowania dojrzałych koncepcji zawierających moc wyjaśniającą (Edwards 2017).

Ustosunkowując się do zaprezentowanych stanowisk ujmujących zależności pomiędzy zabawą a nauką, uważam, że tylko pierwsze ich etapy spełniają warunki przynależne zabawie, czyli aktywności autotelicznej, podjętej dobrowolnie, kierowanej wyłącznie zasadą przyjemności. Pozostałe odmiany zabawy w obu koncepcjach odnoszą się do aktywności ukierunkowanej na cel, jaką jest *zadanie*. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest uchwycenie różnicy pomiędzy stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku, a stanem końcowym, do którego zmierza podjęte działanie (Tomaszewski 1984: 127 i nn.). Uświadomienie sobie tej różnicy sprawia, że działanie, jakie podejmuje dziecko, nabiera dla niego sensu, jednak tylko w zabawie to ono samo decyduje o celu aktywności i jej sensowności. Jeśli zadanie do wykonania przez dziecko jest wynikiem polecenia/oferty/zachęty nauczyciela, a więc jest motywowane zewnętrznie, mamy wówczas do czynienia z zadaniem, którego celem jest opanowanie/utrwalenie określonych wiadomości i umiejętności. Dlatego uważam, że bardziej właściwa dla tego typu działań nazwa to *zadanie dydaktyczne*, a nie zabawa.

Zadanie, podobnie jak zabawa, może być podjęte dobrowolnie (może, ale nie musi; to lub tamto); może być realizowane w dowolnych układach społecznych (indywidualnie, z rówieśnikami i/lub z dorosłymi); może (i powinno) mieć dla dzieci sens i angażować je w działania stanowiące źródło doświadczanej przyjemności. Jednak tym, co odróżnia je

od zabawy, jest ukierunkowanie na cel-wynik – do niego zmierza podmiot realizujący zadanie, którego nie on jest autorem, jest to cel wobec niego zewnętrzny. Lokowanie relacji *zabawa–nauka* na kontinuum powoduje, że zacierają się granice pomiędzy tymi dwiema różnymi formami ludzkiej aktywności, co sprawia, że zabawa traci swoje właściwości i staje się niewidzialna, a w następstwie bagatelizowana, ze szkodą dla rozwoju dziecka.

### Odniesienia do praktyki

O tym, że dzieci dobrze różnicują obie formy omawianych tu aktywności, świadczą nasze doświadczenia w pracy z dziećmi przedszkolnymi. Zadania stanowią dominantę w rozwijanej przez nas od wielu lat metodzie projektowania okazji edukacyjnych, której pierwsze realizacje odbyły się w latach 1985–1988 w przedszkolu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (Zwiernik: 1996). To właśnie tam przyjęliśmy zasadę, że podczas zajęć prowadzonych przez nauczycielki dzieci będą miały sposobność wyboru zadań (muzyczno-ruchowe, plastyczne, słowne (za: Bruner 1978: 548)), jakie będą chciały realizować. Wybór należał do dzieci, ale to nauczycielka projektowała zadania (choć dzieci mogły je modyfikować lub proponować własne), które korespondowały z obranym przez nią przedmiotem odkrycia dziecka. Dzieci mogły decydować o tym, czy chcą podjąć jedno z zadań proponowanych przez nauczycielkę czy zająć się swobodną zabawą. I często z tej możliwości korzystały. Niektóre z nich od razu wybierały zadanie i przystępowały do jego realizacji, a po jego wykonaniu podejmowały kolejne zadanie lub przechodziły do zabawy. Inne z kolei zaczynały dzień od zabawy, by po jakimś czasie, przysłuchując się i obserwując kolegów i koleżanki, włączyć się w aktywność jednej z grup realizujących zadanie. Będąc stałym uczestnikiem zajęć i uważnym obserwatorem działalności dzieci, odnosiłam wrażenie, że obie formy aktywności – i zabawa, i nauka (zadania) – były dla nich źródłem przyjemności i bez trudu odróżniały jedną od drugiej.

Istotny w związku z omawianą problematyką jest udział osoby dorosłej w zabawie dzieci, do czego odnosi się jedna z odmian zabawy w obu prezentowanych stanowiskach teoretycznych. Na ogół postuluje się, by dorosły, który chce się włączyć w zabawę dzieci, uprzednio uzyskał na to ich zgodę. Nie wydaje mi się to bezwzględnie konieczne. Uważam, że jeśli zakładamy wspólnotę doświadczeń i przeżyć, to gdy dorosły, będąc w pobliżu bawiących się dzieci, ma poczucie, że jego udział w zabawie mógłby być pozytywnym doświadczeniem dla obu stron, nie powinien przerywać toczącej się akcji pytaniem o możliwość włączenia się. Pytanie takie odbiera zabawie naturalność i zbliża ją do sytuacji formalnej, służbowej, burzącej atmosferę spontanicznej zabawy. Jeśli dzieci nie zaakceptują obecności dorosłego, ich zachowanie będzie dla niego czytelnym komunikatem, że tak właśnie jest, co powinno być dla niego wystarczającym sygnałem do wycofania się. Dorosły, uczestnicząc z zabawie dzieci, może skierować ją na nowe tory – włączyć nowe przedmioty, postacie, wydarzenia, komunikaty – które wzbogacą ją i urozmaicą, wspierając jej prorozwojowe funkcje. Jednak w przeciwieństwie do *nauki przez zabawę*,

nie jest to jego celem, lecz wynikiem jego naturalnego zachowania powodowanego chęcią uczestniczenia w niej. Dorosły włącza się w zabawę dzieci nie dlatego, że chce zrealizować obrany przez siebie cel dydaktyczny, ale ponieważ wie, jak doniosłe funkcje pełni ona w rozwoju dziecka.

Przykładem opisanej postawy są badania, które przeprowadziła Milda Brèdikytė z zespołem swoich współpracowników. Ich tezą wyjściową było założenie, że przestrzeń rozwoju dziecka jest usytuowana pomiędzy aktualnym a potencjalnym poziomem rozwoju, natomiast mechanizmem, który zmniejsza tę różnicę, jest akt upośredniania. Badania polegały na obserwowaniu wspólnej zabawy małego chłopca (rok i osiem miesięcy) i współdziałającego z nim studenta. Początkowo podjęta przez dziecko zabawa toczyła się wśród kartonowych klocków, w które bawiący się chłopiec wjeżdżał traktorem. Student, będący w pobliżu bawiącego się dziecka, zainicjował budowanie z klocków wieży, a następnie wjeżdżanie w nią traktorem i burzenie jej, co spodobało się przyglądającemu się temu działaniu chłopcu i zachęcony słowami studenta, chętnie do niego dołączył. Analiza 15 zaobserwowanych epizodów zabawy ujawniła rozwój zabawy dziecka wyrażony w stwierdzeniu, że każdy kolejny epizod zabawy „był bogatszy i bardziej zaawansowany od poprzednich oraz uzupełniał zachowanie dziecka o nowe elementy” (Brèdikytė 2012: 113). Podstawowym warunkiem udanej interwencji dorosłego w zabawę dzieci jest – według Brèdikytė – odkrycie intencji dziecka, czyli wychwycenie, jaką ideę usiłuje ono zgłębić w zabawie. W opisanym przypadku było to budowanie, upadanie, niszczenie i ponowne budowanie, ważne emocjonalno-afektywne doświadczenia małych dzieci. Współdziałający z bawiącym się dzieckiem student nie zachowywał się jak nauczyciel, który chce je czegoś nauczyć, lecz jak towarzysz zabawy doceniający ją samą. Skupiał się on przede wszystkim „na rozwijaniu ich wspólnej działalności zabawy, zaś proces uczenia się dziecka [i tak – J.Z.] postępuje w kontekście zabawy i przez zabawę” (Brèdikytė 2012: 117).

## **Konkluzja**

Jeśli powrócimy do wymienionych na początku artykułu trzech podstawowych form działalności człowieka, czyli zabawy, nauki i pracy, zauważymy, że tylko zabawa jest tą, która jest podejmowana samorzutnie i dla przyjemności, czyli jest aktywnością autoteliczną, nie ma „drugiego dna”, nie jest nakierowana na realizację żadnego innego celu poza nią samą. Tych właściwości pozbawione są nauka i praca. Oczywiście, można je podjąć samorzutnie, a związane z nimi satysfakcje z pewnością mogą być dla człowieka źródłem przyjemności, jednak cel obu tych aktywności leży poza nimi samymi. W nauce jest to wiedza i umiejętności pozwalające na skuteczne działanie i rozumienie świata, w jakim żyjemy, i naszego w nim miejsca, w pracy – realizacja zadań zawodowych. Parafrazując zdanie Wiesława Łukaszewskiego, który głosił, że: „człowiek jest aktywny i rozwija się nie dlatego, że musi się rozwijać, ale podlega rozwojowi dlatego, że musi być aktywny”

(rozwój jako „produkt uboczny” aktywności) (Łukaszewski 1984: 377), można powiedzieć, że dziecko nie dlatego się bawi, żeby się uczyć, ale uczy się, bo się bawi (nauka jako „produkt uboczny” zabawy). Co nie oznacza, że można zabawę instrumentalizować, chcąc sprawić, by nauka stała się aktywnością ludyczną, pozbawioną wysiłku.

## Literatura

- Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2015), *Zabawa i nauczanie przez zabawę w podstawie programowej i wybranych programach wychowania przedszkolnego*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 4(38).
- Brėdikytė M. (2012), *Akt kulturowego upośrodkowania w zabawie dzieci*, „Forum Oświatowe”, 24, 2(47).
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- Bruner J.S. (1971), *O poznawaniu*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Brzezińska A. (1985), *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*. W: A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Combs J.E. (2011), *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Corsaro W.A. (2011), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Dorak-Wojakowska L. (2012), *Komunikacyjny wymiar performansu kulturowego*. „Horyzonty Wychowania”, 11(22), <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171397673>, 14.12.2021.
- Dyner W.J. (1971), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*. Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Edwards S. (2017), *Play-based learning and intentional teaching: forever different?* „Australasian Journal of Early Childhood”, 42(2), <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>, 14.12.2021.
- Elkonin D.B. (1984), *Psychologia zabawy*. Warszawa, WSiP.
- Goffman E. (2008), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Huizinga J. (1985), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*. T. 2. Warszawa, PWN.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, WSiP.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Nentwig-Gesemann I., Klar I. (2004), *Akcjonizm, regularność i reguły – o kulturze dziecięcych zabaw*. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa, WSiP.
- Stasiakiewicz M. (1980), *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*. „Życie Szkoły”, 10.

Tomaszewski T. (1984), *Ślady i wzorce*. Warszawa, WSiP.

Wood E. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zwiernik J. (1996), *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Zwiernik J. (2009), *Zabawa jako medium dziecięcej codzienności – etnografia w przedszkolu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).

*Urszula Markowska-Manista*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.04>

ORCID: 0000-0003-0667-4164

Uniwersytet Warszawski

u.markowska-ma@uw.edu.pl

## **Zabawy dzieci w różnych kulturach – perspektywa antropologiczno-pedagogiczna**

### **Summary**

#### **Children's play in different cultures – an anthropological and pedagogical perspective**

The text refers to contemporary interdisciplinary research on children's play in different cultures. The author reflects on the diverse functions of play in the context of the multiplicity of childhoods and in view of the changing conditions and contexts of children's lives, as well as the changing models of childhood and the ways and possibilities of children's functioning in the 21st century. New global processes and transformations, in which children are the most numerous group of participants, enable a broader insight into their situation and, above all, into play and toys – tools with which they recognize, encode and learn about the surrounding world.

**Keywords:** research on childhoods, play, cultural anthropology, childhood, children's agency, leisure

**Słowa kluczowe:** badania nad dzieciństwami, zabawa, antropologia kultury, dzieciństwa, sprawczość dzieci, czas wolny

### **Wprowadzenie**

- Zuziu, mam napisać artykuł o zabawach dzieci i o tym, jak się bawią dzieci w różnych kulturach. Pomożesz mi?
- Ciociu, oczywiście, przecież to dzieci najlepiej wiedzą, jak i czym się bawią, prawda? Zapytamy też moje koleżanki...

Cytat za zgodą 8-letniej Zuzi, luty 2022

Zabawa, niezależnie od jej umiejscowienia w czasie i przestrzeni, jest prymarna dla wszystkich rodzajów ludzkiej kultury (Huizinga 1950). Jako kulturowy fenomen i kulturowo-biologiczne uniwersum stanowi ważną część każdego dzieciństwa i jednocześnie jest zjawiskiem, dla którego nie istnieją żadne adekwatne kryteria. Dzieci na całym świecie angażują się w zabawę niezależnie od tego, czy kultura, w której są społecznie, uznaje, wspiera lub przeznacza czas na zabawę (Lancy 2001). Zabawa, zarówno

ta traktowana w kategoriach zabawy uniwersalnej (trafianie do celu, uciekanie, ściganie się, chowanie się itd.), jak i kulturowo specyficznej, jest wszechogarniającym aspektem ludzkiej aktywności (Karpatschof 2013). Jest aktywnością, dobrowolnym działaniem lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i miejsca, według swobodnie przyjętych, ale obowiązujących w danej kulturze czy społeczności reguł. Zabawa może się też charakteryzować rozległym, a niekiedy nawet całkowitym brakiem reguł, gdyż właśnie wolność od jakichkolwiek zasad i bazowanie na wyobraźni wydaje się czynić ją atrakcyjną praktyką codzienności. Mihail I. Spariosu (1989) definiuje zabawę jako praktykę „amfiboliczną”, co oznacza, że zmierza ona w dwóch kierunkach jednocześnie i nie jest jednoznaczna. Zabawa jako zjawisko kulturowe, społeczne i kreacyjne ma swój cel, któremu towarzyszą zróżnicowane emocje: euforii, napięcia, radości, przyjemności oraz świadomość, że czas zabawy różni się od zwykłego życia (Huizinga 1950: 28).

Victor Turner (1974), brytyjski antropolog kultury, aby wytłumaczyć złożoną naturę zabawy, nazywa ją „liminalną” lub „liminoidalną”, co oznacza, że zabawa znajduje się na progu, między rzeczywistością a nierzeczywistością (światem, jaki podpowiada nam wyobraźnia). Zabawa odbywa się i jest jednocześnie wytwarzana – „dzieje się” – na pograniczu znanego i nieznanego (wyobrażonego) doświadczenia. Zabawa ma swoje uwarunkowania w rytuałach i praktykach ludycznych danej grupy i jest praktyką uczestniczenia w kulturze i uczenia się tego uczestnictwa na podstawie dostępnej wiedzy, narzędzi i kulturowej przestrzeni komunikacji i ekspresji. Zatem za Pawłem Boskim (2011) pokuszę się o stwierdzenie, że zabawa pozwala na poznawanie „jak coś zrobić”, „jak coś wykonać”, tym samym pozwala na nabywanie kompetencji „wykonaniowych”.

Badania nad zabawą na przestrzeni dziejów i w różnych kulturach wskazują na to, że zabawa towarzyszy człowiekowi i jest wszechobecna zarówno w dzieciństwie, jak i w dorosłości. Co istotne, we wszystkich społeczeństwach i kulturach zabawa dzieci jest wspierana przez dorosłych. Odzwierciedlają to chociażby praktyki produkcji materiałów do zabawy i trendy w wytwarzaniu samych zabawek (Whitebread i in. 2012). Zabawa jest wieloaspektowym, różnorodnym pod względem występowania form wyrazu zjawiskiem uwzględniającym specyfikę natury dzieciństwa i wartości samej zabawy konstruowanej społecznie.

Starożytni Grecy postrzegali zabawę jako typową przynależną dzieciństwu aktywność. Dla Rzymian oznaczała ona czas radości, przyjemności, a więc aktywność dostarczającą przeżyć (Czaja-Chudyba 2006). Uniwersalne definicje zabawy (konstruowane przez dorosłych) – jak zauważa Alison James (1998) – są problematyczne, gdyż szufladkują dziecięcą twórczą intencję i ekspresję, stąd warto zwrócić uwagę na lokalne definicje zabawy obowiązujące w każdej kulturze i na czas, którego dotyczą. Ich rozumienie w dużej mierze zależy od kultury i społeczno-politycznego kontekstu, w którym dziecko się wychowuje i w którym przebywa, gdyż zabawa jest elementem kolektywnego dorobku danej społeczności oraz wytworem wpływu zmiennych (wewnętrznych i zewnętrznych) ingerujących w środowisko funkcjonowania danej społeczności. Stąd lokalne definicje zabawy obejmują zróżnicowane znaczenia, które dzieci przypisują i generują przez swoją zabawę (aktywności). Znaczenia te są oparte na swoistych w danej kulturze wartościach, wzorach,

schematach myślenia i widzenia otaczającego świata oraz ukazują przenikanie wpływów zewnętrznych (np. globalnych trendów) i zmienność kultury zabawy wraz z upływem czasu. Zdaniem Robyn Holmes (2012) zabawa i kultura są ze sobą ściśle powiązane – zabawa wynika z kulturowych uwarunkowań danej grupy, dziedzictwa kulturowego i jednocześnie uczy, informuje, zwiększa świadomość kulturową uczestniczących w zabawie dzieci. Ramy i rezultaty zabawy zależą nie tylko od kultury, ale także od wielu różnych czynników, wśród których badaczka wymienia czynniki: ekonomiczne, technologiczne i historyczne (dziejowe).

### **Zróżnicowane konteksty rozumienia dziecięcej zabawy**

Dziecięca zabawa jest czynnością odgrywającą istotną funkcję rozwojową i jest tym samym koniecznością rozwojową (Wygotcki 1978). Zabawa stanowi środek komunikacji służący do rozumienia i uczenia się norm społecznych, pomaga dzieciom w przystosowaniu się do realiów życia i odgrywa ważną rolę w enkulturacji. Zabawy i gry, w które grają dzieci, oraz zabawki, których używają w zabawie, często są związane z kulturą, w której są wychowywane, i stanowią sposób, w jaki dzieci przysposabiają sobie umiejętności potrzebne w dorosłym życiu (Retting 1995). Stąd badacze dzieciństwa powinni uczestniczyć w życiu dzieci, być refleksyjni, zaangażować się i współpracować z dorosłymi i dziećmi z badanej społeczności. Dotyczy to w szczególności badań nad dzieciństwami dzieci, których konteksty codziennego funkcjonowania są odmienne, odległe od doświadczeń i kontekstu kulturowego badaczy.

W dalszej części tekstu, opierając się m.in. na własnych etnograficznych badaniach terenowych i analizie wybranych źródeł dotyczących zabawy, jako studium przypadku w badaniach antropologicznych przybliżę kilka aspektów dziecięcej zabawy w różnych kulturach i kontekstach. Zwrócę uwagę na różne sposoby, dzięki którym zabawa ułatwia przygotowanie się do pełnienia ról społecznych oraz artykułowanie dziecięcej sprawczości, aktywizmu i podtrzymywanie bądź kwestionowanie relacji władzy (dorośli–dzieci).

Dla ludu Bakongo z Demokratycznej Republiki Konga podobnie jak dla Ba'Aka z Republiki Środkowoafrykańskiej (Markowska-Manista 2013) zabawa jest „ważnym elementem tradycyjnej edukacji i nauki współżycia z innymi” (Wrześcińska 2005: 230). Zabawa to wiedza, trening do dorosłego życia i wielokrotnie zabawa towarzyszy bądź splata się z realizacją obowiązków wykonywanych przez dzieci. Zabawa to metaforyczne litery alfabetu, na którym opiera się np. tradycyjne wychowanie przygotowujące dzieci Ba'Aka w Republice Środkowoafrykańskiej do przetrwania w dorosłym życiu. Zabawa pełni tu funkcję kreatywnego i bezpiecznego przygotowania się do ról pełnionych w przyszłości, w dorosłym życiu. Podobne praktyki przygotowania się do pełnienia ról (społecznych, politycznych i ekonomicznych) poprzez zabawę można zauważyć np. w boliwijskich Andach w społeczności wioski, która na burmistrza wybiera kilkunastoletniego chłopca (Liebel, Markowska-Manista 2017).

Ciekawym źródłem informacji w tym obszarze są też fotografie włoskiego fotografa i dokumentalisty Gabriele Galimberti, który odwiedził przeszło 50 krajów na różnych kontynentach i wykonał fotografie dzieci z ich ulubionymi zabawkami w znanej im przestrzeni (pokoju, domostwa czy drogi). Na wielu zdjęciach dostrzeżemy kulturową historię pochodzenia dziecka i odnajdziemy zabawki przygotowujące dzieci do pełnienia społecznych ról (Galimberti 2014).

Do zabaw i gier, w które bawią się i grają dzieci, niezbędne są artefakty, a więc zabawki. Zabawki, jakie wciąż można spotkać (poza np. maskotkami, samochodzikami, plastikowymi lalkami czy planszówkami) w wioskach i osadach oddalonych od dużych skupisk miejskich we wspomnianych społecznościach w Demokratycznej Republice Konga i Republice Środkowoafrykańskiej, są samodzielnie wyrabiane przez dzieci z materiałów, którymi dysponują one w swoim otoczeniu. Podczas moich badań terenowych w Republice Środkowoafrykańskiej wśród dzieci z różnych grup etnicznych obserwowałam, jak dziewczęta zgodnie z autorskim pomysłem wyrabiają lalki z kolby kukurydzy, kawałka miękkiego drewna, następnie ozdabiają je i wchodzi w rolę swoich matek, tuląc lalki, śpiewając im kołysanki i traktując je jak małe dzieci. Samodzielne przygotowanie pułapki na leśne szczury, wplecenie koszyka z wewnętrznej warstwy kory liany czy ćwiczenie polifonii – zabawa w naśladowanie odgłosów ptaków i zwierząt to swoiste poznawanie realiów otaczającego świata, wartości kulturowych i praktyk umożliwiających bezpieczne funkcjonowanie w życiu dorosłym. Codzienne praktyki, zwyczaje i skrypty kulturowe dorosłych służą tu jako matryca, dzięki której dzieci poznają swoją kulturę i przez naśladowanie odtwarzają czynności wykonywane przez dorosłych. Co więcej, zabawa daje przestrzeń do uczenia się wspólnotowości, poznawania i przeżywania rozmaitych sytuacji (kłótni, choroby, uroczystości itd.), w tym uświadamiania sobie i negocjowania swojej pozycji w grupie, odczuwania, czym jest i z czego wynika podporządkowanie, dominacja, włączenie czy wyobcowanie. Tym samym zabawa odsłania dzieciom „zasady gry” świata dorosłych i umożliwia stopniowe poznawanie realiów i stosunków społecznych charakterystycznych dla danej grupy kulturowej i społecznej.

Jak wskazuje Alicja Wrześcińska, bywa, że obserwowane przez nią podczas badań w Demokratycznej Republice Konga dzieci starały się w zabawie „odtworzyć różne lubiane przez siebie przedmioty znane im z życia codziennego, których nie mogą posiadać, jak na przykład samochód, samolot, telefon lub karabin, lalkę, garnek, fajkę, dom” (Wrześcińska 2005: 232). W sytuacji braku dostępu do gotowych zabawek bądź niemożności ich zakupienia w dziecku „rozwija się kreatywność własna, by je wytworzyć własnym sumptem” (Boski 2011: 28). Kwestia posiadania przez dzieci i korzystania z zabawek bądź ich brak zależą od kultury zabawy danej grupy, ludyczności, specyfiki uwarunkowań społecznych czy czynników ekonomicznych, a więc zasobności portfela (w przypadku zakupu np. klocków, maskotek, lalek ze zróżnicowanych tworzyw) oraz jest sprawą uznaniową w rodzinie.

Zabawy i gry są więc istotnymi nośnikami wiedzy udostępnianej dzieciom o własnej kulturze i innych kulturach w ich świecie życia codziennego. Zabawa poszerza horyzonty

dziecka. Dziecko w zabawie cieszy się niemal nieograniczoną kreatywnością, jest twórcze, produktywne i do pewnego stopnia nieskrępowane, ponieważ nie tworzy w sferze rzeczywistości. W zabawie doświadczą siebie jako autora wytworów swojej wyobraźni. Skoro wyobraźnia jest praktycznie nieograniczona, zabawa staje się istotnym przejawem dziecięcej wolności. W tym sensie zabawa okazuje się daleka od błażej czynności. Zamiast tego jest poważnym medium, za którego pośrednictwem dzieci odkrywają swoją sprawczość i prowadzą swoje sprawy społeczne. „Swoistość zabawy, jako formy aktywności czyni z niej metodę szczególnie przydatną w realizacji takich celów jak poznawanie nieznanych zasad postępowania, budowanie otwartości na odmienne sposoby myślenia i działania, głębsze rozumienie zachowania innych ludzi, kształtowanie wobec nich pozytywnych postaw” (Grygierek 2011: 17).

Ale nie tylko zabawy i gry są kulturowo uwarunkowane. Również style zabawy w odmiennych kulturach różnią się znacząco. Odsłaniają na przykład wpływ rodziców, rodzica na dziecko oraz pomagają zrozumieć stosowane przez dorosłych względem dzieci – w zabawie – praktyki socjalizacyjne. Ciekawym przykładem jest międzynarodowe badanie (Keller i in. 2010) dotyczące wpływu matki na styl zabawy z dzieckiem zrealizowane w Indiach (Nowe Delhi) oraz Niemczech (Berlin). Preferowanie dydaktycznej, kierowanej zabawy przez matki w Indiach oraz samodzielnej, spontanicznej zabawy dziecka w przypadku matek w Niemczech odzwierciedla praktyki socjalizacyjne w kulturach tych dwóch krajów na przykładzie stolic. Badanie wskazało na silne znaczenie wychowania dzieci przez kontrolę jego zachowania w zabawie w społeczeństwie indyjskim. W przypadku społeczeństwa niemieckiego ujawniło potrzebę uczenia dziecka niezależności w zabawie i poprzez zabawę. Przypadek zbadany w Indiach potwierdzają obserwacje w społecznościach nordyckich, w których kiedy wychowawca ma dużą kontrolę nad działaniami dzieci, dzieci nie mają zbyt wielu okazji do wpływania na kierunek lub treść zabawy oraz na ilość zabawy, a więc jej czas (Pramling Samuelsson, Johansson 2009). Czas dorosłych oraz programowanie grafiku dziecka zdaje się mieć kluczowe znaczenie w jakości zabawy dzieci.

Inne antropologiczne badanie, tym razem dotyczące spędzania czasu z dziećmi również poprzez zabawę, miało wyłonić najlepszego ojca na świecie. Według wyników badań opublikowanych przez Barry’ego Hewletta w książce *Intimate Fathers. The Nature and Context of Aka Pygmy Paternal Infant Care* (1993) najwięcej czasu ze swoimi dziećmi spędzali ojcowie ze społeczności Aka i dzięki temu wnosili wiele pozytywnego wkładu w wychowanie dzieci. Jak wykazano w badaniach, ojcowie ci spędzali wiele czasu nie tylko ze starszymi, ale również z małymi dziećmi (niemowlętami). Badacze Lester i Russell (2010) w obszernym przeglądzie dotyczącym możliwości zabawy dzieci na świecie przedstawili zbiór negatywnych czynników, tzw. stresorów środowiskowych, związanych z postępującą urbanizacją, niekorzystnie wpływających na doświadczenia dzieci związane z zabawą. Wskazali oni, że współczesny zurbanizowany styl życia często prowadzi do wzorca, w którym dzieci mają o wiele bardziej napięty grafik w czasie wolnym niż miało to miejsce jeszcze kilka dekad temu. Co więcej, wzorzec ten sprawia, że dzieci w dużych

aglomeracjach miejskich mają mało własnej przestrzeni, niewiele swobody, są nadmiernie nadzorowane, mają nadmiar obowiązków, co skutkuje kurczącym się czasem na zabawę z rówieśnikami i rodzicami i może negatywnie wpływać na samodzielność i zaradność dzieci (Lester, Rusell 2010).

### **Kulturowo wrażliwe kwestie badań zabawy**

Dzieci na całym świecie są angażowane i angażują się w zabawę w okresie swojego dzieciństwa. Zabawa dzieci jest zagadnieniem studiowanym przez badaczy różnych dyscyplin w zróżnicowanych społeczno-kulturowych i politycznych kontekstach praktycznie na całym świecie. Nie ogranicza się tylko do czasu wolnego i nie może być zredukowana do niewielkiej przestrzeni wydzielonej dzieciom: „placu zabaw dla dzieci” czy „kącika do zabaw” gdyż jest wspierana przez środowisko (fizyczne, społeczne i kulturowe) i silnie skorelowana z miejscami, a więc kontekstami dziecięcej zabawy w ich najbliższym otoczeniu (Moss, Petrie 2002). Zabawa stwarza możliwości włączenia dzieci w badania ich dotyczące i daje przestrzeń do możliwych działań dzieci w tematach, w których są ekspertami.

Badacze społeczni analizują wpływ zabawy na dzieci, wzorce kulturowe zabaw i gier, rolę zabawy w procesie socjalizacji dziecka oraz zabawę jako metodę kreatywnego rozwoju. Przyglądają się również sposobom, w jakie dorośli towarzyszący dzieciom w zabawach (rodzice, wychowawcy, nauczyciele) myślą o zabawie i jak ich poglądy na zabawę dzieci zależą od wyznawanych przez nich wartości kulturowych. Oprócz tych kluczowych tematów analizy zabawy badane są tematy wrażliwe, dotyczące wykorzystania zabaw i gier w celu zniewolenia i indoktrynacji dzieci, np. poprzez militaryzację dzieciństwa (Markowska-Manista, Koshulko 2021; Hoban 2022) czy poddanie dzieci praktykom „wychowania do zabijania” w konfliktach zbrojnych (Markowska-Manista 2019).

Zabawa od lat jest badana z różnych perspektyw i paradygmatów, dzięki temu badacze otrzymują ważne informacje na temat tego wielowymiarowego zjawiska. Studia nad zabawami dzieci nie dotyczą jedynie obszaru gier i czasu wolnego organizowanego im przez dorosłych (Schwartzman 1976), lecz w znacznej mierze ukazują sprawczość dzieci, dla których zabawy stają się medium, za którego pośrednictwem dzieci prowadzą swoje sprawy społeczne (James 1998). Tym samym odsłaniają badaczom wiele ważnych problemów konceptualnych i epistemologicznych (Santos, Boaventura de Sousa 2016).

W ostatnich trzech dekadach w związku z tzw. zwrotem partycypacyjnym w badaniach społecznych dzieci zostały włączone w proces badawczy i uwzględniono ich głosy. Stąd w badania dotyczące zabawy włączane są dzieci jako współbadacze bądź dawana jest im przestrzeń do inicjowania takich aktywności w sprawach ich dotyczących. Byłoby jednak błędem zakładać, że poglądy dzieci są takie same jak dorosłych, stąd nie możemy oczekiwać i wymagać, że dzieci będą definiować i wyjaśniać swoją zabawę w taki sam sposób, jak definiują i objaśniają ją dorośli (Dockett za: Ólafsdóttir 2019).

Większa uwaga poświęcona kwestiom zabawy w badaniach nad dzieciństwem i prawami dziecka wiąże się z faktem, że dzieci są dziś częściej postrzegane nie tylko jako obiekty badań czy dostawcy informacji, ale jako podmioty społeczne i aktorzy, którzy mają prawo i mogą się domagać swoich praw z własnej perspektywy (Liebel 2020). Często mówi się o nich jako o ważnych współbadaczach w sprawach, które ich dotyczą (Fiedler, Posch 2009; Budde, Markowska-Manista (red.) 2020), i istotnych informatorów w obszarze swoich subiektywnych światów konstruowanych w zabawie.

Badacze Jaipaul L. Roopnarine, James E. Johnson i Frank Hooper (1994) zwrócili uwagę na inny istotny aspekt związany z uniwersalnością badania i definiowania zabawy, różnorodnością kontekstów kulturowych i zestawem narzędzi oraz metod, jakie towarzyszą badaczom z Zachodu w analizie i interpretacji zabawy dzieci spoza kontekstu europejskiego. Wskazali na trudności i wyzwania, które pojawiają się przy zastosowaniu zachodnich wartości i podejść w interpretacji zabawy w niezachodnich kontekstach, bez uwzględnienia lokalnej aparatury rozumienia i badania tych fenomenów. Dotyczy to w szczególności kontekstów zabawy dzieci, których życie jest bardzo różne i dalekie od doświadczeń życiowych badaczy.

Odpowiedzią na tego typu zagrożenia (m.in. na europocentryczną dominację myślenia o zabawie jako zachodnim standardzie w tym obszarze badań) jest dekolonizacja badań nad dzieciństwami (Liebel 2020). Jej przedstawiciele postulują symetrię podejść badawczych, a więc włączanie indygenicznych metodologii i niezachodnich źródeł wiedzy do badań dotyczących dzieci, ich dzieciństw, a realizowanych przez badaczy z Zachodu w cywilizacjach niezachodnich (Tuhiwai Smith 2012; Twum-Danso Imoh i in. 2019). W tym wrażliwym obszarze badań należy dostrzec wiele istotnych kwestii związanych z etycznie ważnymi pytaniami dotyczącymi refleksji nad prawem do rzetelnego, zgodnego z kontekstem zbadania i opisu, ale także nad możliwym kształtem „środowiska epistemologicznego” tego typu badań oraz społeczno-kulturowym usytuowaniem uprzywilejowanych badaczy z zachodnich ośrodków naukowych, zwłaszcza w odniesieniu do nierównych relacji władzy.

## Podsumowanie

Zabawa w różnych kulturach – ten nadal kruchy, acz bardzo istotny obszar dziecięcych aktywności – wymaga kontynuacji badań osadzonych w interdyscyplinarnych studiach nad dzieciństwami i prawami dzieci. W szczególności kwestie reprezentacji (a nie tylko reprodukcje interpretacyjne) głosów dzieci jako specjalistów od swojej zabawy i swoich zabawek, kwestie różnorodności doświadczeń dzieci z doświadczeniem migracji w inicjowanych przez nich i dla nich zabawach oraz kwestie zasobów i uczestnictwa dzieci w badaniach poprzez zabawę – wszystkie te zagadnienia zarówno pedagogzy, jak i antropolodzy mogą podjąć we własnych praktykach badawczych z dziećmi.

Pominięcie głosu tak istotnych uczestników w badaniach nad zabawą sprawia, że tematyka ta staje się niekompletna, zaś luka w badaniach nad dzieciństwami w tak istotnym obszarze, wypełniającym codzienne życie dzieci, niesie ryzyko marginalizacji tematyki zabawy.

Zabawa jest kluczem do ewolucji kulturowej (Karpatschof 2013). Jest niczym soczewka wykorzystywana do naukowego przyjrzenia się innym aspektom codziennego życia dzieci. Jest jednocześnie areną, na której dzieci stają się aktywnymi aktorami społecznymi. Jako współbadacze – poprzez zabawę – dzieci mogą przedstawić unikatową perspektywę swojego świata społecznego w sprawach, które ich dotyczą. Wiedza zdobyta wspólnie z dziećmi w badaniach dotyczących zabawy uwzględniająca ich perspektywy może ułatwić działania samych dzieci oraz wskazać nam – dorosłym badaczom nowe obszary dalszych eksploracji. W takich okolicznościach dorośli badacze mogą się stać osobami, które uczą się od dzieci, a wiedza zdobyta wspólnie z dziećmi może ułatwić działania dzieci.

## Literatura

- Boski P. (2011), *Poznanie Afryki przez dzieci polskie za pośrednictwem gier i zabaw afrykańskich rówieśników*. W: M. Jackowska, H. Rubinkowska (red.), *Gry i zabawy afrykańskie*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Budde R., Markowska-Manista U. (red.) (2020), *Childhood Studies and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden, Springer.
- Czaja-Chudyba I. (2006), *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dockett S. (2008), *Hlustað á raddir barna – Börn og rannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólustarfi*. Reykjavík, Háskólaútgáfan og RannUng.
- Fiedler J., Posch Ch. (2009), *Yes, they can! Children researching their lives*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Galimberti G. (2014), *Toy Stories: Photos of Children from Around the World and Their Favorite Things*. New York, Abrams Image.
- Grygierek M. (2011), *Edukacja międzykulturowa*. W: M. Jackowska, H. Rubinkowska (red.), *Gry i zabawy afrykańskie*. Warszawa, Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Hewlett B. (1993), *Intimate Fathers. The Nature and Context of Aka Pygmy Paternal Infant Care*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hoban I. (2022), *Militarization of childhood(s) in Donbas. 'Growing together with the Republic'*. „Cooperation and Conflict”, 57(1).
- Holmes R. (2012), *Children's play preferences in the Pacific Rim: Then and now*. W: L. Cohen, S. Waite-Stupiansky (eds.), *Play. A polyphony of research, theories and issues*. Lanham, MD, University Press of America.
- Huizinga J. (1950), *Homo ludens, a study of the play-element in culture*. New York, Roy.
- James A. (1998), *Play in childhood: an anthropological perspective*. „Child Psychology and Psychiatry Review”, 3(3).

- Karpatschof B. (2013), *Play, but not simply play: The anthropology of play*. W: I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development*. Dordrecht, Springer.
- Keller H., Borke J., Chaudhary N., Lamm B., Kleis A. (2010), *Continuity in parenting strategies: A cross-cultural comparison*. „Journal of Cross-Cultural Psychology”, 41(3).
- Lancy D. (2001), *Cultural constraints on children's play*. „Play & Culture Studies”, 4.
- Lester S., Russell W. (2010), *Children's Right to Play. An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working Papers No. 57. The Hague, Bernard van Leer Foundation.
- Liebel M. (2020), *Decolonizing Childhoods. From Exclusion to Dignity*. Bristol, Policy Press.
- Liebel M., Markowska-Manista U. (2017), *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości: Janusz Korczak na nowo odczytany*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Markowska-Manista U. (2013), *Świat życia codziennego dziecka marginalizowanego w Afryce Środkowej. Na przykładzie dzieci łowców-zbieraczy Ba'Aka w Republice Środkowoafrykańskiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, 36.
- Markowska-Manista U. (2019), *'Bad Children' – International stigmatisation of children trained to kill during war and armed conflict*. W: N. von Benzon, C. Wilkinson (eds.), *Intersectionality and Difference in Childhood and Youth. Global Perspectives*. London–New York, Routledge the Taylor & Francis Group.
- Markowska-Manista U., Koshulko O. (2021), *Children and Childhood on the Borderland of Desired Peace and Undesired War – A Case of Ukraine*. W: J.M. Beier, J. Tabak (eds.), *Childhood in Peace and Conflict*. New York, Palgrave Macmillan, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74788-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74788-6_10), 10.05.2022.
- Moss P., Petrie P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London, Routledge Falmer.
- Ólafsdóttir S.M. (2019), *Children's play in peer cultures: Icelandic preschool children's views on play, rules in play, and the role of educators in their play*. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2529>, 10.05.2022.
- Pramling Samuelsson I., Johansson E. (2009), *Why do children involve teachers in their play and learning?* „European Early Childhood Education Research Journal”, 17(1).
- Retting M. (1995), *Play and Cultural Diversity*. „The Journal of Educational Issue of Language Minority Students”, 15.
- Roopnarine J.L., Johnson J.E., Hooper F. (1994), *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Santos Boaventura de Sousa (2016), *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. New York–London, Routledge.
- Schwartzman H.B. (1976), *The anthropological study of children's play*. „Annual Review of Anthropology”, 5(1).
- Spariosu M. (1989), *Dionysus reborn. Play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. New York, Cornell University Press.
- Tuhiwai Smith L. (2012), *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London–New York, Zed Books.
- Turner V. (1974), *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual. An Essay in Comparative Symbolology*. „Rice Institute Pamphlet-Rice University Studies”, 60(3).

- Twum-Danso Imoh A., Bourdillon M., Meichsner S. (2019), *Global Childhoods beyond the North-South Divide*. Cham, Palgrave Macmillan.
- Vygotsky L.S. (1978), *The role of play in development*. W: Vygotsky L.S., *Mind in society*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Whitebread D., Basilio M., Kupalja M., Verma M. (2012), *A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. [https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early\\_Childhood/dr\\_david\\_whitebread\\_-\\_the\\_importance\\_of\\_play.pdf](https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf), 10.05.2022.
- Wrześcińska A. (2005), *Mwana znaczy dziecko*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Dialog.

**Jolanta Kruk**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.05>

ORCID: 0000-0001-9599-0446

Dolnośląska Szkoła Wyższa

[jkruk@wsb.gda.pl](mailto:jkruk@wsb.gda.pl)

## **Możliwości wprowadzania *Mindtoyness* do wczesnej edukacji. Ewaluacja z perspektywy społeczno-organizacyjnej i badawczej**

### **Summary**

**Opportunities for introducing *Mindtoyness* into the early childhood education curriculum.  
Evaluation from a socio-organisational and research perspective**

The article continues the issues surrounding the *Mindtoyness* project, carried out between 2019 and 2021. Its summary would not be complete if it were not accompanied by a broader, social reflection on the context in which it arose and was developed. This context consists of: the change in perceptions and cognitive processes in the digital turn, turbulent social background, as a consequence of the COVID-19 pandemic together with the reforms of the education system in Poland. When evaluating the MT project, it is also worth pointing out the possibilities of introducing the kits at the level of early childhood education, confronting them with the current core curriculum. Other aspects of project evaluation concern the possibility of conducting research at a distance, as an unavoidable consequence of a pandemic situation and conclusions relating to the differences associated with the different cultural contexts in which the researcher and collaborating actors work.

**Keywords:** *Mindtoyness*, early education, core curriculum, cognitive mindfulness, cultural methodic, research at a distance, evaluation in education, project evaluation

**Słowa kluczowe:** *Mindtoyness*<sup>1</sup>, wczesna edukacja, podstawa programowa, uważność poznawcza, metodyka kulturowa, badania na odległość, ewaluacja edukacyjna, ewaluacja projektów

### **Wprowadzenie**

Tytułowy projekt zespołowy *Mindtoyness* (MT), zrealizowany w latach 2019–2021, stanowił innowację metodyczną, polegającą na wprowadzeniu do zajęć z dziećmi i dorosłymi z niepełnosprawnościami pomocy dydaktycznych *Mindtoyness*. Ich konstrukcja miała

---

<sup>1</sup> Określenie *Mindtoyness*, którego współautorką jest prof. Astrid Męczkowska-Christiansen, to językowe złożenie dla oznaczenia przedmiotów do manipulacji (zabawek) wspierających uważność i zaangażowanie umysłu użytkownika w dane działanie z przedmiotem. W dalszej części tekstu pojawia się dla *Mindtoyness* skrót MT, stosowany zamiennie z określeniami „zestawy” lub „pomocze dydaktyczne”.

na celu ułatwianie rozwijania kluczowych składników uważności poznawczej: spostrzegawczości, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania, kategoryzowania oraz wrażliwości sensorycznej i pamięci przestrzennej (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Innym zadaniem zestawów było połączenie zabaw manipulacyjnych z wrażliwością sensoryczną i pogłębioną koncentracją uwagi. Warunki takie sprzyjają utrzymaniu dłuższego okresu aktywności poznawczej, zwłaszcza w fazie eksploracji. Ponadto użytkowanie kolekcji *Mindtoyness*, dzięki swej konstrukcji daje możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnych zarówno u dzieci, jak i dorosłych z niepełnosprawnościami (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Poniższa analiza koncentruje się na nowym wątku, który pojawił się po zakończeniu fazy aktywnej współpracy z placówkami, w których użytkowane były MT, i odnosi się do szerszego wykorzystania zestawów w konfrontacji z zapisami polskiej podstawy programowej. Aktualnym przedmiotem zainteresowania tej fazy procesu projektowania pomocy dydaktycznych dla edukacji jest ewaluacja poświęcona ocenie potencjału *Mindtoyness* i możliwości powiązania go z programem szkolnym.

### Ustalenia metodologiczne

Badania przeprowadzone w latach 2019–2021 stanowią jeden z etapów szerszego przedsięwzięcia realizowanego na podstawie założeń badawczych projektowania edukacyjnego (Kruk 2010). Omawiany w tekście etap odnosi się do możliwych dalszych zastosowań *Mindtoyness* w formie udoskonalonych prototypów, które zostały wprowadzone do zajęć dydaktycznych przez współuczestników badań we współpracujących placówkach. Przeprowadzone obserwacje, wywiady oraz rejestracja zdjęciowa i filmowa mieszczą się w strategii badań etnograficznych z wykorzystaniem elementów socjologii wizualnej (Sztompka 2005; Nowotniak 2012). Uzyskiwane w trakcie rozmów z uczestnikami badań dane były poddawane ciągłej interpretacji podczas analizy materiałów. Strategia ta w perspektywie nauk społecznych wymaga od badacza głębszego samookreślenia paradygmatycznego, tworząc punkt odniesienia ułatwiający odbiór danego projektu badawczego. Przyjmując, że podział orientacji badawczych na grupę ujęć pozytywistycznych (normatywnych) i interpretatywnych (humanistycznych) w metodologii jest zbyt ogólny, należy uściślić omawiane w prezentowanych badaniach podejście, dookreślając je jako paradygmat konstruktywistyczno-partycypacyjny (Kubinowski 2011: 99 i nn.). Cechuje je – poza założeniem o znaczącym komponencie społecznym konstruowanej i interpretowanej przez badacza wiedzy – także silne zaangażowanie praktyczne uczestników projektu oraz interakcja ze środowiskiem, w którym jest on realizowany. W odniesieniu do *Mindtoyness* komponent ten odgrywał szczególną rolę wyrażającą się w „oddelegowaniu” zadań badawczych współpracującym podmiotom i pracującym w nich uczestnikom projektu<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Okazało się to niezwykle pomocne w trakcie pandemii, gdy uczestnicy projektu mogli samodzielnie podejmować szczegółowe decyzje, nie mając – poza wirtualnym – stałego kontaktu z liderem projektu.

Konstruowana przez nich na gorąco wiedza tym samym nabierała kontekstu środowiskowego, w jakim działali zaangażowani w MT praktycy (Kubinowski 2011: 102). Problematyka badań z wykorzystaniem MT była skoncentrowana na procesach poznawczych oraz kompetencjach komunikacyjnych dzieci i dorosłych. Drugim znaczącym obszarem poszukiwań badawczych było projektowanie i organizowanie środowiska edukacji. W tak zarysowanym polu badań sformułowano główne pytania problemowe:

- Jaki jest udział MT w rozwijaniu kluczowych składników uważności poznawczej: spostrzegawczości, analizy, syntezy, abstrahowania, uogólniania, kategoryzowania oraz wrażliwości sensorycznej i pamięci przestrzennej?
- Jak sprawdzają się zestawy MT podczas aktywności uczestników i czy możliwe jest połączenie zabaw manipulacyjnych z wrażliwością sensoryczną w warunkach pogłębionej koncentracji uwagi?
- Czy MT sprzyja utrzymaniu dłuższego okresu aktywności poznawczej, zwłaszcza w fazie eksploracji?

Wymienione wątki, rozpatrywane i omawiane we wcześniejszych opracowaniach, obecnie zostały poszerzone o nowe zagadnienia, znaczące dla szerszych praktycznych zastosowań MT w warunkach dydaktyki instytucjonalnej<sup>3</sup>. Warto zapytać, czy w edukacji masowej możliwe jest poszerzenie dydaktycznych ról wraz z szerszym repertuarem czynności całego personelu placówki i wzmocnienie jego potencjału badawczego? Konkretyzacją tego zagadnienia jest pytanie o **możliwości użytkowania zestawów MT jako elementu realizacyjnego podstawy programowej**.

### **Ewaluacja jako komponent niezbędny do realizacji projektu MT**

Pytanie o możliwość połączenia potencjału MT z programem szkolnym wymagało głębszego przyjrzenia się funkcjonowaniu zaprojektowanych zestawów, co jednocześnie stanowiło jeden z etapów całego projektu, i udzielenia odpowiedzi na pytanie o możliwe sposoby włączenia MT do środowiska edukacyjnego w codzienną pracę dydaktyczną placówek<sup>4</sup>. W trakcie realizacji etapów omawianego projektu nie sposób sprowadzić ich

<sup>3</sup> Szersza prezentacja koncepcji MT oraz przebieg i opis rezultatów procesu projektowego zostały zamieszczone w innych tekstach, gdzie omówiono też jego teoretyczne założenia (por. Zdanowicz-Kucharczyk, Kruk 2020, 2021).

<sup>4</sup> W procesie projektowania edukacyjnego niezbędna dla jego powodzenia jest współpraca zespołu wspomagającego praktyczne przetestowanie pomocy dydaktycznych w środowisku użytkowników z następujących placówek: Adapa – Fundacja dla osób dorosłych z autyzmem i innymi niepełnosprawnościami w Gdyni, Integracyjne Prywatne Przedszkole Montessori w Kościerzynie, Integracyjna Prywatna Szkoła Montessori w Kościerzynie, Publiczne Przedszkole nr 7 w Gdyni, Stowarzyszenie „Amici del Villaggio” dla dzieci z trudnościami rozwojowymi, Mareno di Piave oraz Fundacja dla osób dorosłych NS, IL Ponte Fattoria Sociale, Prata di Pordenone, Włochy. Dla uczestników współpracujących w projekcie MT stwarzało możliwość rozwijania własnej praktyki dydaktycznej w warunkach dialogu (Sury 2020: 64, 67).

do postaci osobnych działań, niemniej te elementy procesu projektowania edukacyjnego, które były kluczowe w odniesieniu do koncepcji MT, przytaczam poniżej:

- a) pytania inicjujące: *jaki mam zamiar?, jakie mam zasoby?, jakimi metodami przystępuję do wykonania?, z czego/jak/w jakim terminie wykonam projekt?* (są to pytania, które pojawiły się w trakcie spotkań z powstającym zespołem projektantów/badawczym/realizatorów);
- b) faza koncepcji, w której autor projektu wraz z współwykonawcami formułuje cele projektu (rozwijanie uważności poznawczej z udziałem zestawów MT);
- c) faza zbierania danych niezbędnych do realizacji projektu (szczegółowe dane co do koniecznych warunków wykonawczych);
- d) opracowanie projektu – wykonanie opisów projektowych i dokumentacji MT;
- e) wykonanie projektu zestawów (zatrudnienie wykonawcy i dyskusja nad projektami, weryfikacja poprawności dokumentacji) oraz wykonanie prototypów;
- f) wprowadzenie zestawów do współpracujących placówek (opracowanie instrukcji dla zestawów, komunikacja i dyskusja z uczestnikami projektu nad metodami pracy z MT);
- g) wspólna refleksja wszystkich uczestników nad procesem projektowym i wartością użytkową zestawów (wywiady, obserwacje, dokumentacja zdjęciowa i filmowa. Wypełnienie arkuszy ewaluacyjnych przez współpracujących członków zespołu, korekta instrukcji). Opracowanie ewentualnych wskazówek do wprowadzenia zmian w prototypach MT;
- h) podjęcie nowych form współpracy instytucjonalnej w ramach dalszych etapów projektu (wprowadzanie MT do placówek na szerszą skalę). Zaplanowanie kolejnych działań (Kruk 2010: 282).

Przyjmuję, że obecny etap badań mieści się w fazach „g” i „h”. Jednocześnie stojąc przed perspektywą kontynuacji projektu, chciałabym się skupić na tych elementach, które mogą być kluczowe dla przyszłych działań. Wpisują się one w formułę ewaluacji opartej na dialogu i zorientowanej na partycypację podmiotów i osób w trakcie wspólnej pracy (Nowotniak 2018: 49; Mizerek 2020: 78 i nn.). Przyjętym głównym kryterium jest użyteczność MT dla wspierania uważności poznawczej oraz pomocy w rozwijaniu samodzielnego warsztatu pracy nauczycielskiej. Pytanie o możliwość poszerzenia zastosowań MT pojawiło się już w trakcie spotkań z uczestnikami projektu, gdzie częstym wątkiem rozmów było „niedopasowanie” zestawów do codziennej rutyny dydaktycznej<sup>5</sup>. Czynności związane z ustawianiem MT, opracowanie zadań dydaktycznych z użyciem instrukcji oraz inne procedury okazywały się żmudne i zabierające zbyt dużo czasu, o ile nie były na stałe włączone w ciąg zajęć dydaktycznych. Skonfrontowanie założeń i zapisów instrukcji MT z podstawą programową jest szansą na sensowne zaplanowanie dalszych kroków w nowym środowisku edukacyjnym. Aby uzyskać niezbędną do realizacji tego celu wiedzę, konieczne jest podsumowanie uzyskanych dotąd rezultatów i określenie

<sup>5</sup> Te pytania pojawiły się w dwóch przedszkolach i jednej szkole.

możliwej perspektywy kontynuacji tego projektu z punktu widzenia zainteresowanych aktualnych i przyszłych jego uczestników (Krzychała, Zamorska 2008: 34–35). Otwarcie się na punkt widzenia osób biorących udział w projekcie stawia pomysłodawcę przed szczególnym wyzwaniem, jakim jest włączenie uczestników do procesu zmian w projekcie i szukania sposobów udoskonalenia MT. Zadanie to można ująć w ramy ewaluacji rekonstrukcyjnej, gdzie wiedza wszystkich współbadaczy jest równoprawna w trakcie jej tworzenia i w późniejszej rekonstrukcji (Krzychała, Zamorska 2008: 33). Pytania w arkuszach dotyczyły efektywności MT w rozwoju poznawczym, zaobserwowanych przejawów uważności poznawczej, samodzielnego podejmowania aktywności oraz najczęstszych form pracy z *Mindtoyness*. Kolejne pytania odnosiły się do spełnienia oczekiwań użytkowników, a także do tego, co można ulepszyć, zmienić w zestawach, oraz do wpływu, jaki ma korzystanie z MT na warsztat nauczyciela i pracę placówki. Użytkownicy, wypełniając arkusze, używali następujących określeń: *przydatne w stopniu niezadowolającym, dostatecznym, zadowolającym, odpowiednim, wysokim, bardzo wysokim* i wpisywali komentarze zgodnie z własnymi obserwacjami. Wiedza współtworzona podczas dyskusji nad zapisami arkuszy obserwacji oraz kart ewaluacji opracowanych dla poszczególnych pomocy dydaktycznych i wprowadzane na bieżąco korekty stanowiły o zmianie w procedurach korzystania z instrukcji i strukturze zadań dydaktycznych dla poszczególnych pomocy. Ten komponent w połączeniu z rozmowami z użytkownikami zestawów był kluczowym elementem oceny potencjału MT.

### **Projekt MT w warunkach instytucjonalnych „działań rozproszonych” i „rozproszonego badacza” w czasie pandemii**

Badania w ramach projektu MT zostały pomyślane jako działanie zespołowe, opierające się na współbadaczach wywodzących się ze społeczności akademickiej, nauczycielskiej i uczniowskiej. Udział w projekcie wzięli – poza nauczycielami z wcześniej wymienionych placówek (por. przypis 4) – także projektanci i wykonawcy zestawów dydaktycznych *Mindtoyness* oraz pracownicy administracji uczelnianej wspomagający koordynacyjną stronę przedsięwzięcia. Nauczyciele i wychowawcy uczestniczący w projekcie stanowili zmienny liczebno zespół pracujący z grupami dzieci i dorosłych, których liczba na poszczególnych zajęciach wynosiła maksymalnie do 30 osób.

Zamysłem tego przedsięwzięcia było zintegrowanie poszczególnych podmiotów tak, aby obserwowane cechy MT uchwycić z kilku perspektyw (Angrosino 2010: 45–46). W trakcie trwania projektu nastąpiły znaczące zmiany w realizacji przyjętej strategii badawczej związane z pandemią COVID-19, jednak nie zmieniło to samego charakteru badań, których istotnym przejawem było rozproszenie tak powstałej „wspólnoty poznawczej” (Afeltowicz 2008: 168). W projekcie MT współbadacze przejmowali i modyfikowali niektóre zadania na etapie prowadzenia zajęć. W trakcie wywiadów zwracali uwagę, że dużo lepiej im działać w warunkach zadań otwartych, nie do końca sprecyzowanych,

które mogą samodzielnie dostosowywać do swoich wyobrażeń o projekcie (Angrosino 2010: 88). Spostrzeżenia te korespondowały z przyjęciem zasady rezygnacji lidera z części swoich prerogatyw na rzecz dialogicznego podziału ról i wypracowania w trakcie interakcji sposobu realizacji kolejnych faz badań, sposobu gromadzenia danych i wreszcie – ich interpretacji (Krzychała, Zamorska 2008: 37; Lakerveld 2010: 71–73). Ponieważ znaczącym celem tego etapu projektu było zbudowanie wraz z uczestnikami pełniejszej refleksji nad sensem stałego użytkowania zestawów w praktyce danej instytucji, możemy mówić o tworzeniu sieci wzajemnych relacji, które od początku były skoncentrowane na zrozumieniu wzajemnych intencji i szukaniu ścieżek komunikacji (Maciejewska, Matuszewska 2013: 119–120). Ponadto trzeba zaznaczyć, że w warunkach rozproszenia zarówno współbadaczy, jak i podejmowanych działań pojawiły się trudności w koordynacji projektu. Poza pandemią było to wynikiem zbyt małej liczby wcześniej zaplanowanych spotkań „na żywo” w zespole oraz kłopotów organizacyjnych związanych z dystrybucją zestawów MT do placówek. Wszystko to było realnym czynnikiem „rozproszenia” faz badawczych i późniejszych trudności z uspojnieniem poszczególnych elementów. Podczas licznych spotkań online ustalających warunki wspólnej pracy często kwestie realizacyjne wymagały powtórzeń, ponownych omówień. Mogło to być efektem niejasności co do oczekiwań lidera projektu, ale przede wszystkim – co było wyrażane wprost przez uczestników – stanowiło skutek ogólnej niepewnej sytuacji społecznej. W szczególności współpracę z placówkami włoskimi cechowały dynamiczne zwroty i nieprzewidziane wydarzenia związane z dramatycznym przebiegiem pierwszej fali pandemii w tym kraju. Trudności były również związane z logistyką projektu, polegały one na konieczności szybkich zmian w zaplanowanych etapach badań. Na przykład niemożliwa okazała się osobista wizyta liderów projektu w placówkach włoskich ze względu na regulacje pandemiczne. Wszelkie istotne wskazówki siłą rzeczy przekazywane za pośrednictwem uczestników wcześniej przebywających w Polsce ulegały w związku z tym deformacjom lub co najmniej modyfikacjom. Szczęśliwie zjawisko to nie miało większej skali, ponieważ zadziałał mechanizm utożsamienia się z programem MT osób, które wcześniej „na żywo” brały udział we wdrażaniu zestawów w polskiej placówce. Otwarty charakter dydaktyczny MT, swobodne stosowanie zapisów w dołączonych instrukcjach oraz partycypacja wszystkich uczestników w działaniach okazały się w warunkach pandemii walorem umożliwiającym – pomimo niedoboru kontaktów bezpośrednich – realizację części założeń. Przedłużająca się pandemia i ograniczenia w podróżowaniu ostatecznie przekreśliły szansę na bezpośrednią współpracę z placówkami włoskimi. Pomimo to dzięki stałej korespondencji i rozmowom online udało się ustalić, jakie są szanse na kontynuację tego projektu w przyszłości.

### Najważniejsze wątki uwidocznione w fazie ewaluacji projektu

Podczas poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące projektu, odnoszące się do uważności poznawczej, dzięki obserwacjom i wywiadam z uczestnikami projektu, można było zauważyć, że w trakcie manipulacji zestawami MT dzieci wykazały zwiększoną koncentrację, aktywność oraz pomysłowość w ich wykorzystaniu. Uczniowie z grupy szkolnej z dysfunkcjami szczególnie dobrze radzili sobie z zestawem Kółko i krzyżyk podczas ćwiczeń motoryki małej i w działaniach konstrukcyjnych, ponadto dzieci z nadpobudliwością najlepiej oceniali zajęcia, w których mogły samodzielnie używać MT według własnej inwencji. Wartościowym elementem ćwiczeń były liczne interakcje pomiędzy dziećmi, zarówno w działaniach indywidualnych, jak i zespołowych, szczególnie w grupach przedszkolnych<sup>6</sup>. Zaobserwowano okazje do rozwijania myślenia logicznego: analizy i syntezy, rozpoznawania, porównywania i odwzorowywania kształtów. Można wysunąć przypuszczenie, że eksploracja zestawów MT znacząco zaowocowała przeorganizowaniem schematów percepcyjnych. Na przykład wzrost koncentracji uwagi był zauważalny zarówno pod względem czasowym, jak i konsekwencji w podejmowaniu poszczególnych czynności opisanych w instrukcjach. Oznacza to, że MT mogą być elementem metodycznym wspomagającym nauczyciela lub opiekuna w inicjowaniu uważności poznawczej.

Kolejny wątek, który pojawił się w trakcie tej fazy, dotyczy rewizji powszechnie stosowanego modelu metodycznego (Kruk 2017), często zorientowanego na schematy sekwencyjnych czynności nauczyciela i uczących się. Metodyka, rozumiana odmiennie, nieszablonowo, czyli jako praktyka kulturowa, wychodzi naprzeciw oczekiwaniom uczestników projektów, w których łączą się elementy pozakontekstowe (a takim elementem jest *Mindtoyness*) z uwarunkowaniami środowiskowymi. Należą do nich: lokalna kultura edukacji, interakcje i style komunikowania się wewnątrz danej grupy, style pracy dydaktycznej nauczycieli i opiekunów oraz kontekst materialny (wyposażenie, układ i sposób działania środowiska uczącego, harmonogram zajęć itp.). Wymienione składniki decydują o efektywności i atrakcyjności warsztatu dydaktycznego i materialnej przestrzeni, w której przebywają uczestnicy procesu edukacji. W trakcie obserwacji i rozmów potwierdziło się wcześniej sformułowane założenie opisujące metodykę jako autonomiczną praktykę osadzoną w środowisku pracy pedagogów. W połączeniu z wrażliwością na potrzeby otoczenia (dziecka i jego rodziny, grupy rówieśniczej, lokalnych instytucji) możemy szukać korzeni metodycznych związanych z interakcjami w środowisku uczącym (Bländul 2009; Bordovskaia i in. 2016). W trakcie obserwacji prowadzonych nad recepcją *Mindtoyness* zauważalne było stopniowe uwalnianie się uczestników od instrukcji dołączonych do zestawów i poszukiwanie własnych oryginalnych, równie wartościowych poznawczo schematów działania. Dotyczyło to wszystkich elementów MT, z tym że najczęściej możliwości, ze względu na specyficzną konstrukcję, dawało czarno-białe Kulidło (Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2021). Oznaczałoby to, że doświadczenie danej grupy podczas zajęć z tym

<sup>6</sup> W przedszkolu Montessori oraz w gdyńskiej placówce.

zestawem dało efekt odmienny od wcześniej założonych w instrukcji. Była to swoista interpretacja możliwości ukrytych w dostarczonej instrukcji, wcześniej niedostrzeganych przez jej autorów. W arkuszach na pytanie dotyczące spełnienia przez MT oczekiwań uczestników ankietowani odpowiadali twierdząco, jednak w części poświęconej ulepszeniom i możliwościom zmian w kolekcji wskazywali na istotne – w ich opinii – usterki i możliwe sposoby korekty, np. zgłaszano potrzebę poprawy jakości wykonania, zmiany materiału z drewnianego na kompozyt, poprawy niektórych zapisów instrukcji. W późniejszych rozmowach, gdy prowadzący zajęcia uzyskiwali szerszą informację na temat możliwości dydaktycznych MT, następowało skonfrontowanie wyobrażeń pomysłodawcy z rzeczywistymi procesami dydaktycznymi z udziałem MT w danym środowisku uczącym (Stake 1975: 18–19). Tym samym ujawniła się wartościowa cecha procesu ewaluacji, jaką jest jego dialogiczność, wsparta świadomym i konstruktywnym udziałem uczestników w poszerzaniu i redefiniowaniu niektórych funkcji *Mindtoyness*. Bieżące reagowanie na pomysły dzieci i dorosłych korzystających z MT stało się istotnym źródłem refleksji i poprawy jakości pracy dydaktycznej w trakcie realizacji projektu.

Inne wątki obecne podczas realizacji projektu nie były tak widoczne, jednak z wpływem czasu i pod wpływem interakcji z uczestnikami okazały się równie znaczące. W kolejnej części artykułu zostały przedstawione wybrane elementy wpływające na ocenę możliwości kontynuacji całego projektu.

### **Możliwości wprowadzenia *Mindtoyness* do zajęć z dziećmi przedszkolnymi i w klasach młodszych w kontekście zapisów podstawy programowej**

Projekt MT był realizowany w placówkach przedszkolnych oraz w szkole podstawowej (poza placówkami dla dorosłych), które respektując zapisy podstawy programowej, prowadziły jednocześnie własne autorskie zajęcia<sup>7</sup>. Z wypowiedzi uczestników projektu, zarówno przedszkola, jak i szkoły Montessori, wynikało, że dołączenie zestawów MT do codziennej rutyny nie stanowiło problemu organizacyjnego. Wydaje się, że podstawa programowa przedszkola też takich trudności nie stwarzała, zwłaszcza w przedszkolu. Zastanawiając się, jakie szanse ma MT na zaistnienie w edukacji masowej, chciałabym zwrócić uwagę na te aspekty, które mogą kolidować z założeniami wbudowanymi w *Mindtoyness*, nawet przy zastrzeżeniu, że ten konstruktywistyczny projekt może być przez nauczyciela dowolnie modyfikowany. Planując możliwość upowszechnienia projektu i poddając go na tym etapie wspólnej refleksji, chciałabym się odwołać przede wszystkim do kryterium użytkowo-merytorycznego wynikającego z podobieństw i różnic pomiędzy zapisami podstawy programowej a celami dydaktycznymi wbudowanymi w strukturę i instrukcje opisowe dołączone do *Mindtoyness*. Chodzi o adekwatność i podobieństwa, jakie można wyróżnić w procesie dydaktycznym, włączającym MT do codziennej rutyny placówki

<sup>7</sup> Były to gdyńskie przedszkole publiczne oraz przedszkole i szkołę Montessori.

realizującej zapisy podstawy programowej. Część spostrzeżeń uzyskana w trakcie rozmów z uczestnikami projektu została rozszerzona o refleksje wpisane w otwartą część arkuszy ewaluacyjnych<sup>8</sup>. W przypadku tego zadania projektowego znaczenie miało też bieżące konfrontowanie z uczestnikami zapisów zawartych w arkuszach oraz ich bieżących uwag podczas dyskusji. Efektem tego była wspólna refleksja nad sytuacjami dydaktycznymi, które pojawiły się w praktyce nauczycieli i wychowawców (Krzyschała, Zamorska 2008: 24).

W odniesieniu do przedszkola zauważalne jest, że wiele zapisów podstawy programowej sprzyja swobodzie edukacyjnej nauczycieli, dzieci i rodziców. Szczególnie akcentują to pierwsze zadania placówki przedszkolnej, mówiące o „wspieraniu wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju oraz (...) aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych” (Podstawa programowa 2017). Dalej czytamy, że zadaniem przedszkoli jest też: „wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań” (Podstawa programowa 2017). W obszarze rozwoju poznawczego w podstawie znajdują się zapisy dotyczące takich osiągnięć jak: „klasyfikowanie przedmiotów według wielkości, kształtu, grupowanie, tworzenie szeregów i rytmów, odtworzenie i tworzenie układów geometrycznych” (Podstawa programowa 2017). Wymienione zadania i osiągnięcia dziecka przedszkolnego mają być realizowane w warunkach tzw. sytuacji edukacyjnych, w których „elementem przestrzeni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń” (Podstawa programowa 2017). Opierając się tylko na wymienionych zapisach, można bez większych przeszkód wprowadzać innowacje podobne do MT, nie będąc zobligowanym formalnymi ograniczeniami. Spostrzeżenia z wszystkich faz wdrażania projektu MT wskazują, że niektóre jego elementy niczym się nie różniły od warunków wprowadzania innowacji, które często pojawiają się w placówkach publicznych, niepublicznych, prywatnych oraz w fundacjach. Należą do nich: możliwość decydowania o czasie, doborze miejsca i przygotowaniu środowiska uczenia się. Wszystkie te warunki są opisywane w materiałach wspomagających nauczycieli w ich aktywności dydaktycznej i mają sprzyjać swobodzie edukacyjnej danej placówki. Jednak z wypowiedzi uczestników projektu MT wyłania się jeszcze jeden aspekt, słabo zaznaczony w oficjalnych dokumentach

<sup>8</sup> Badacze problematyki ewaluacji zwracają uwagę, że w takich projektach dobór kryteriów nie jest uniwersalny; powinien być dostosowany do potrzeb, możliwości i szans realizacji celów danego działania (Mizerek 2010: 26).

oświatowych. Jest to możliwość zmiany kontekstu i form realizacji zajęć – czyli zgodnie z określeniem Michaela Tomasella – przyjęcia przez uczestników zmiennych perspektyw i ról, w jakich odbywa się aktywność z użyciem danych rekwizytów (w tym wypadku były to zestawy MT), tworzących „scenę wspólnej uwagi” (Tomasello 1999). Ani podstawa programowa, ani też inne dokumenty i zapisy oświatowe **nie wspominają o możliwości bycia jednocześnie badaczem, teoretykiem i praktykiem** w trakcie realizacji zadań opisanych w podstawie programowej. Tymczasem, co wyraźnie pojawiło się w wypowiedziach uczestników projektu, rekonfiguracja różnych ról całego zespołu badawczego – częściowo będąca wynikiem pandemii – spowodowała, że spontanicznie nastąpiło zatarcie podziału funkcji i kompetencji przypisanych do lidera projektu, wykonawców, nauczycieli i uczących się. Sytuacja ta przyczyniła się do ożywienia w zespole, otworzyła nowe wątki dyskusyjne i umożliwiła swobodny przepływ pomysłów. Pojawienie się partnerskich relacji było wartością dodaną, wcześniej braną pod uwagę tylko jako atrybut zadań związanych z ewaluacją. Można zapytać, **czy w edukacji masowej poszerzenie dydaktycznych ról wraz z szerszym repertuarem czynności całego personelu placówki i wzmocnienie jego potencjału badawczego jest możliwe?** Pierwszym warunkiem takiej zmiany byłoby przeformułowanie celów i zadań instytucji wczesnoszkolnych także wyrażonych zapisami podstawy programowej. Odejdźcie od założonych jednolitych celów i zadań placówki na rzecz założeń zróżnicowanych i wynegocjowanych w pracy zespołowej mogłoby być katalizatorem zmiany metodycznej. Jak czytamy: „Sprzyjać temu będzie delibrowanie o lekcji i jej sensach z innymi nauczycielami, którzy też chcą się wyzwolić od presji obowiązującego strukturalnie i językowo dokumentu i zmierzać w rozwoju zawodowym w kierunku rekonstrukcji założeń ideologii edukacji” (Klus-Stańska 2010: 40).

W odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej jako jeden z celów wymienia się: „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, argumentowania i wnioskowania” (Podstawa programowa 2017). W części poświęconej umiejętnościom czytamy o „sprawnym wykorzystaniu narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształceniu myślenia matematycznego”, z pominięciem komponentu związanego z umiejętnościami konstruowania, korzystania z doświadczeń percepcyjnych czy rozwiązywania problemów poprzez działania na konkretach. W części rozwijającej pojawia się zapis o „wykorzystaniu metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowym” (Podstawa programowa 2017). Nie znajdujemy tu wątków związanych z kształceniem operacji myślowych na konkretach. Wygląda to tak, jakby po etapie przedszkolnym samoistnie następował „przeskok” ucznia do myślenia formalnego. Jeżeli w przedszkolu dziecko nie uzyska wystarczającego wsparcia umożliwiającego odpowiedni trening operacyjnego myślenia, skazane jest na własną intuicję lub – w razie jej niedostatku – na uleganie stereotypom poznawczym i powielanie schematów rozwiązań podanych w podręczniku. Etap wczesnoszkolny jest decydujący dla przyszłych umiejętności nieszablonowego podejścia do problemu, jednak może to być dla dziecka

trudne do osiągnięcia, jeśli zabraknie ćwiczeń na odpowiednim materiale w środowisku zachęcającym do aktywności wspierającej myślenie lateralne. W części podstawy poświęconej zadaniom edukacji wczesnoszkolnej zalecane jest „organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujące jego rozwój we wszystkich obszarach” oraz „nabywanie doświadczeń poprzez zabawę, wykonywanie eksperymentów naukowych, eksplorację, przeprowadzanie badań, rozwiązywanie problemów w zakresie adekwatnym do możliwości i potrzeb rozwojowych na danym etapie oraz z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka” (Podstawa programowa 2017). Jest to szansa dla treningu myślenia operacyjnego (zwłaszcza operacji konkretnych), niemniej, podobnie jak na etapie przedszkolnym, zależy to od nauczyciela. W szczegółowych zapisach odnoszących się do osiągnięć ucznia, który „porównuje przedmioty pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, np. długości czy masy; dokonuje klasyfikacji przedmiotów; lub posługuje się pojęciami: pion, poziom, skos” (Podstawa programowa 2017), odnajdujemy takie możliwości.

Wydaje się, że *Mindtoyness* może stanowić dobre wsparcie dla praktyki nauczycielskiej także w formalnym rozumieniu wymogów programowych przedszkola i klas młodszych, wymaga jednak uwolnienia się od gorsetu metodyki instytucjonalnej na rzecz swobody w wykorzystaniu zapisów podstawy do autonomicznych celów nauczyciela. Wprowadzenie na stałe do praktyki pomocy dydaktycznych odpowiadających zróżnicowanym możliwościom poznawczym dziecka wymaga też przeorganizowania stylu pracy nauczyciela. Oznacza to, że zapisane w podstawie trzy strategie uczenia się (percepcyjno-odtwórcza, percepcyjno-wyjaśniająca oraz percepcyjno-innowacyjna) (Podstawa programowa, klasy I–III 2017) stają się niewystarczające. Pominięcie badawczych kompetencji dziecka jako naturalnych mechanizmów kształtujących jego ścieżki uczenia się uniemożliwia dostosowanie do nich innowacyjnych i zróżnicowanych rozwiązań metodycznych. Autonomia metodyczna dotyczy też przeorganizowania miejsca uczenia się w zmienne i elastyczne terytorium badawczo-eksperymentalne służące eksploracji, a także poddawane zróżnicowanym strategiom recepcji, organizacji i konstrukcji określonych treści. Odejście od systemu klasowo-lekcyjnego, zadeklarowane w podstawie na tym etapie kształcenia, nie oznacza jeszcze zmiany w podejściu do najważniejszego elementu procesu dydaktycznego, jakim jest nacisk na operacyjny charakter procesów poznawczych. Rezygnacja z klasycznych lekcji oraz przyjęcie form zespołowych i indywidualnych z wykorzystaniem tzw. sytuacji edukacyjnych (Podstawa programowa, klasy I–III 2017) nie zawsze znacząco zdynamizują procesy poznawcze, jeżeli nie pojawią się warunki sprzyjające swobodnym eksploracjom, wspierane operacjami konkretnymi i formalnymi.

Reasumując, należy podkreślić, że projektowanie zestawów dydaktycznych dla instytucji szkolnych to możliwa, chociaż trudna ścieżka budowania warsztatu pracy nauczyciela i alternatywy dla niektórych treści podręcznikowych i materiałów edukacyjnych. Wyłaniający się z analiz obraz *Mindtoyness* jako otwartych zasobów podlegających modyfikacjom, wprowadzanym zarówno przez pomysłodawcę, jak i samych użytkowników,

musi być wsparty przez sprzyjające warunki instytucjonalne. Świadczy to o sile i jednocześnie niedostatkach *Mindtoyness*. W trakcie wprowadzania MT do placówek elastyczność współpracującego zespołu i samych zestawów niejako „uratowały” całe przedsięwzięcie, gdyż pandemia uniemożliwiła szersze bezpośrednie interakcje i wymianę doświadczeń. Zaangażowanie i wsparcie zespołu współpracującego przy projekcie *Mindtoyness* było jednym z koniecznych warunków jego powodzenia<sup>9</sup>.

## Literatura

- Afeltowicz Ł. (2008), *Rzeczy, za pomocą których myślimy. Rola narzędzi i artefaktów w praktyce badawczej*. W: J. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Olsztyn, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Angrosino M. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blándul V.C. (2009), *Applications of interactive didactic evaluation in pre-academic learning system*. „Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century”, 17.
- Bordovskaia N., Darinskaya L., Zhebrovskaia O. (2016), *Didactic Tools' of Selection in the Use of Active and Interactive Training Methods*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 217.
- Klus-Stańska D. (2010), *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*. Kartuzy, Centrum Inicjatyw Edukacyjnych w Kartuzach.
- Kruk J. (2010), *Badania projektujące i prognostyczne w pedagogice*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kruk J. (2015), *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(28).
- Kruk J. (2017), *Projektowanie w edukacji. Aspekty metodologiczne i praktyczne na przykładzie tworzenia przestrzeni dla doświadczeń percepcyjnych*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1(21).
- Kruk J., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2021), *Mindtoyness. Zestawy dydaktyczne rozwijające zmysły i uważność poznawczą. Wykorzystanie badań ewaluacyjnych w praktyce pedagogicznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(52).
- Krzychala S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

<sup>9</sup> Chciałabym podziękować wszystkim współuczestnikom projektu *Mindtoyness*: Dyrektorce Fundacji Adapa mgr Danucie Kłopotkiej oraz paniom Sylwii Zdziarskiej i Carolocie Rodhigiero, która po pobycie w Fundacji wdrażała zestawy w dwóch placówkach włoskich: w Stowarzyszeniu „Amici del Villaggio” dla dzieci z trudnościami rozwojowymi oraz w fundacji dla osób z niepełnosprawnościami IL Ponte Fattoria Sociale we Włoszech. Dziękuję także Dyrektorce Integracyjnej Prywatnej Szkoły i Przedszkola Montessori w Kościerzynie dr Mirosławie Cybuli i jej zespołowi oraz mgr Paulinie Grzeleckiej z Przedszkola Publicznego nr 7 w Gdyni. Podziękowania kieruję także do dr Kamili Zdanowicz-Kucharczyk współpracującej przy teoretycznej koncepcji projektu.

- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lakerveld J. (2010), *Dialog i rozwój w ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maciejewska M., Matuszewska A. (2013), *Jak uprawiać badania ewaluacyjne w edukacji? Możliwości wykorzystania zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) w ewaluacji jakościowej*. W: H. Kędzierska, H. Mizerek, *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych – refleksje na marginesie projektów badawczych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego.
- Mizerek H. (2010), *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2012), *Dyskretny urok ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mizerek H. (2020), *Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(51).
- Nowotniak J. (2012), *Potencjał fotoewaluacji w badaniu szkolnej codzienności (proste i dobre przykłady ewaluacji wewnętrznej)*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nowotniak J. (2017), *Ewaluacja – badanie nie do końca (za)stosowane*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Nowotniak J. (2018), *Droga od konkluzyjnych ewaluacji w sektorze publicznym do dialogicznych ewaluacji w polskich instytucjach oświatowych*. „Zarządzanie Publiczne”, 1(41).
- Patton M.Q. (1997), *Obserwacja-metoda badań terenowych*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Podstawa programowa (2017), <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>, 12.02.2022.
- Podstawa programowa, klasy I–III (2017), <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, 12.02.2022.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Stake R. (1975), *Evaluating the Arts in Education a Responsive Approach*. Ohio, A Bell & Howell Company.
- Sury Z. (2020), *Ewaluacja w szkole. Konteksty zawodowe i tożsamościowe*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Tomasello M. (1999), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa, PIW.
- Zdanowicz-Kucharczyk K., Kruk J. (2020), „Mindtoyness: Elements for Sense Development and for Experiences” as an Innovative Method of Fostering Cognitive Mindfulness in Children and Adults with Disabilities. <https://ibima.org/accepted-paper/mindtoyness-elements-for-sense-development-and-for-experiences-as-an-innovative-method-of-fostering-cognitive-mindfulness-in-children-and-adults-with-disabilities/>, 12.02.2022.

***Kamila Wichrowska***

ORCID: 0000-0003-3559-9706

Uniwersytet Warszawski

kamila.wichrowska@uw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.06>

***Paulina Marchlik***

ORCID: 0000-0002-4609-1900

Uniwersytet Warszawski

p.marchlik@uw.edu.pl

***Ewelina Zubala***

ORCID: 0000-0001-5160-6369

Uniwersytet Warszawski

ezubala@uw.edu.pl

## **Children's games and activities during remote education**

### **Summary**

The article presents the importance of games and play activities for children in the first years of primary school during and after distance learning caused by COVID-19. The shift of education to online reality has been a challenging experience. Teachers had to find new ways to work with children, whereas kids had to cope with the new school reality. The aim of the article is to present the ways in which play-based activities were used by primary school teachers during remote education, based on an exploratory and descriptive study. The main research question was whether and how games and play-based activities were used during remote education in the first three grades of primary school in the COVID-19 pandemic. The authors conducted semi-structured interviews with primary school teachers and parents of students from grades 1–3. The main conclusion is that play, perceived as an important factor in early childhood education, was used by teachers in remote education to introduce a new topic, expand the scope of the material, involve children in the learning process, assess what they had learned and help to relax during classes, even if there were limitations arising from remote education and the specific needs of the youngest learners.

**Keywords:** game-based learning, remote education, early childhood education, teachers, parents

**Słowa kluczowe:** nauczanie przez zabawę, edukacja zdalna, nauczanie wczesnoszkolne, nauczyciele, rodzice

## Introduction

At the beginning of 2020 many countries were affected by the SARS-CoV-2 virus. As the pandemic started spreading, the functioning of many educational institutions in Poland was restricted without prior notice. The school closures affected the education process for an estimated 1,401,026 children in pre-school education and 4,891,056 students in primary, lower secondary and upper secondary schools and over 513.9 thousand teachers in all types of schools and pre-schools (GUS 2020). Teachers had to start working in a different form, for which neither they nor their learners were prepared. This situation caused anxiety among teachers, pupils and their families. The main task which the teachers faced was to organise remote education and to develop new ways of working with children. In most cases, this process involved, over time, a transition from asynchronous to synchronous teaching, exploring new and modification of known teaching methods.

This article aims to provide an overview of how games and play-based activities were used by teachers of grades 1–3 during remote education as well as challenges and opinions on the subject presented by teachers and pupils' parents.

## Theoretical and empirical foundations

The importance of play in children's lives is highly recognised and reflected in international documents, understood as a human right. Article 31 of the *United Nations Convention on the Rights of the Child* says, "States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts" (1989). Play is widely recognised as an essential part of many aspects of children's well-being as well as their development: physical, cognitive, social, emotional and linguistic (Dewey 1944; Piaget 1951; Vygotsky 1978; Brzezińska et al. 2011; Shafer 2018; Nieto et al. 2021). It is a way to keep children healthy, and a process helping them to deal with everyday stresses and anxieties. It is also a way to accept one's own abilities and limitations and to foster social development by strengthening the sense of acceptance and security (Kędzior-Niczyporuk 2008).

Play in school contexts is critical for the well-being of children (Stone 2017). It is considered an important aspect of teaching and learning approaches used in preschool and primary education. As the cognitive processes taking part in play are comparable to those involved in learning, i.e., repetition, self-regulation, abstract thinking, meaning, and motivation (Goldstein 2012), play-based learning is vital for children's educational experiences in the early years of primary school. "Play (...) allows kids to try out ideas and use what they are learning in their academic subjects in a less pressured environment. Play is a time when mistakes can be deeply explored" (Rogin 2020). In addition, play can strengthen learning motivation and outcomes, enhance children's mastery of academic concepts

(UNICEF 2018), develop children's knowledge of curriculum content as well as support the development of social skills, abilities and aptitude to learn (Wood, Attfield 2013).

According to Brown (2009, 2018), lack of play experiences can result in depression, isolation, reduced self-control, poor resilience, inability to cope with stressful situations in a peaceful way, and a greater tendency to addiction. Lack of time for free play in childhood has serious consequences not only for child development, but also for the quality of life in adulthood (Frost, Jacobs 1995; Brown 2009, 2014; Chojak et al. 2017). Researchers (e.g. Frost, Jacobs 1995; Brown 2009) have found that youth who were deprived of play experiences in childhood can develop antisocial, violent and criminal activities in adolescence and adulthood. A recent study of young people in COVID-19 shows that playing alone (rather than together with peers) and being less active during breaks between classes can have a large impact on reduced well-being in primary school children (James et al. 2021).

School closures and remote classes led to children missing out on essential academic and socio-emotional learning, formative relationships with peers and adults, as well as opportunities for play (Levinson et al. 2020). The absence of proposals for interaction in the peer group and the lack of contact between its participants is also the lack of an opportunity to discover oneself, own values, strengths and talents (Kędzior-Niczyporuk 2008). Traditional early childhood pedagogy is highly instructional and educator-led. However, when children learn from and play with each other, they create their own culture with its special traits and unwritten principles. This type of child culture is constituted by their own knowledge and experience, unwritten rules, meanings understandable only to them. Play is an essential part of everyday life in peer cultures, as they are usually based on the experiences drawn from the rich act of play (Köngäs et al. 2021).

While before the remote education experience young pupils used the internet and electronic devices mostly for fun activities and games after school (Taskiran 2021), the quick transition to remote learning resulted in a complete change of function: the devices they used mainly for play became the heart of their education. Together with the changes in everyday life, children's play also changed (Kourti et al. 2021). Moreover, because of limited contacts with peers due to school closures and social distancing requirements there were concerns about limited access to outdoor play opportunities (Proulx et al. 2021), perceived as particularly important especially for younger children (Bento, Diaz 2017; Gill, Monro-Miller 2020).

The report *Access to Play for Children in Situations of Crisis* says that "In situations of crisis, stress, weakened physical and emotional development, feelings of lack of control and loss of trust steadily multiply if children lack everyday opportunities for play" (King-Sheard, Manello 2017: 4). According to the International Play Association, "being at home for long periods of time and being physically separated from friends, families, routines and cherished places is a new situation for most of us. Playing is a natural and active process that can help us" (Casey 2020). The above opinions point to the power of the arguments for using play during the pandemic. There are severe consequences of its

deprivation in a situation for children. On the other hand, it seems to be an effective method of coping with the difficulties that the pandemic has caused.

## **The study**

The authors conducted an empirical qualitative study in February and March 2021, before the third round of remote teaching of children in grades 1–3 in Polish public primary schools. The research consisted of 20 interviews with primary school teachers and 20 interviews with primary school pupils' parents all from the Mazovian voivodeship. The main question that inspired the authors to write this article was: "Whether and how were games and play-based activities used during remote education in the first three grades of primary school in the COVID-19 pandemic?"

The researchers conducted semi-structured interviews in order to gather information from participants while creating an atmosphere that allowed addressing the issues raised honestly and freely. The study was exploratory and descriptive. The selection of study participants was based on the convenience standard. The interviewees were assured that the information they provided would be confidential and that they would remain anonymous.

As preparation of a restrictive scheme for semi-structured interviews is impossible (Dunn 2005), an interview guide with topics and open-ended questions was prepared (Morgan, Guevara 2008; Adams 2015). All interviews began with the same general question on both lockdowns. The following questions concerned other topics chosen to answer the research question, e.g. the methods and techniques used. The data analysis was conducted within three steps: identifying key ideas from the interview transcripts during initial coding, in-vivo coding to create further categories and preparing higher-level categories of analysis.

The limitations of the study concerned mainly the data collection process. Due to a pandemic situation, the researchers used a video conferencing tool (Zoom) to conduct and record interviews. Another limitation was connected with one of the groups chosen for interviews – parents were not always able to give answers to all the questions, as they did not actively participate in the remote education process of their children, they were mostly observers.

## **Findings**

### ***Children's games and activities in remote social and personal education***

Fun and games during remote education served different purposes. Apart from the strictly educational value, their main tasks were to build a sense of belonging, integration of the students or the acquisition of interpersonal competencies. They served the purpose of

socio-personal education. That is why the school events organised by the teachers, which were important for class life, were extremely important and edifying.

The lessons before Christmas, about Santa Claus, and St. Nicholas' Day were really cool. You know, a bit of fun, some nice moments like that for them, they enjoyed it a lot and couldn't wait [T4].

Such events, enriched with elements of fun and fiction, were mentioned by many respondents, so one might assume them to be really important. Their role seems to be crucial due to the fact that in remote education there was almost no room for free play, given that online classes lasted only thirty minutes instead of the usual 45-min. lessons. What children missed a lot was playtime during school breaks, which appears to be particularly important for the development of social skills:

I think that what my son missed most was being able to play. Because he is generally oriented (...) mainly in a playful way, in terms of contact with peers [P18].

Although parents tried to maintain their children's peer contacts at this time, which was difficult for any relationship, they themselves judged the effects of these efforts to be mediocre. Internet connections provided a gateway for children to connect with other children. Internet play took place both during and after lessons. The parents mentioned that online play did not only involve playing games together on the computer, but it was often simply accompanying each other in real life play.

Her playing with other children was meeting up perhaps once or twice a week. She would join these friends for a while and they would play online. (...) Not that they were gaming. They played with their toys normally. But it wasn't the same [P2].

The social deprivation experienced by children to a large extent depended on their family situation. It was particularly hard for those children who had no siblings and therefore had no one to play with at home and spent their time entirely with adults. One parent recalled:

He is an only child. It was difficult for him: only being locked up with his parents. Now since November we have been organising meetings in small groups. But for the whole lockdown time this spring he has sat alone [P6].

On the other hand, for children who have siblings, the forced isolation and lack of contact with peers was not necessarily so socially disempowering.

No, she hasn't felt it very much. We have a big family so they socialise with each other [P9].

The lack of classical play or real interaction experienced by some learners, in the opinion of the respondents, significantly affected social skills and thus, paradoxically, the ability to play.

Human reactions just disappeared. This is all fading away little by little. And you can also see that they [the children] cope poorly with play interaction in general. Somehow it is hard for them to find their way in this [play] situation [P16].

The respondents pointed to children's tiredness of using the computer. In the parents' opinions, the overuse of this form of contact resulted in a lack of desire to use this medium as a tool for interaction, contact with peers and fun. As a consequence, the free contact opportunities organised by the teachers, lost their attractiveness for some pupils to such an extent that they did not want to use them.

If there were any extra activities, it was in the after-school room. Kids could join in via Teams. He didn't do it, I think he got a bit fed up with the computer, because even when they had breaks they were sitting in front of the computer talking to each other, playing games. So I think he didn't really want to anymore [P1].

Therefore, despite the popular opinion that what children lacked the most was contact with their peers, it seems that the fact that the contacts could be kept online only was sometimes of crucial importance and did not allow children's social needs to be met.

### *Children's games and activities in remote teaching*

It can be seen that school and remote education did not focus solely on socio-personal education and interpersonal relationships. Teachers were preoccupied with the necessity to organise teaching activities in the new conditions during remote education. For this they used various game-based tools – ones previously known or those discovered in the process of implementing remote education. Teachers indicated that during the pandemic they mainly had to resort to modern, advanced technologies to organise educational games. However, they also used tried-and-tested methods such as art and movement games:

There were also some movement activities, for example, go and fetch something, some object, called in English, and bring it and show that you've found it. (...) A lot of things that were either fun or movement-based [P20].

At the beginning of remote teaching, some teachers used games and activities well-known to them, which they usually replaced over time with newly discovered possibilities, i.e. Kahoot, Genially or WordWall. Some of the tools were probably known and used by some of the teachers before remote education was introduced. Justifying the need to use

games as a teaching method during online classes, as well as presenting a certain nostalgia for traditional play tools, one teacher said:

In my school there is a lot of emphasis on children not working in a group, not mixing with each other, not getting up from their desks. For me it is a substitute for playing in a group, when I can divide the children into groups and they do the task without touching the props, dice or pawns [ET1].

Games and play-based activities proved to be a meaningful teaching tool, present in transfer of knowledge in many fields, such as language, mathematics, science, religion, art, PE as well as music education. Its uses in teaching were varied. One of them was the introduction of the topic.

We tried to find such interesting films, some fun games, so first there was a picture, then there were some activities, and then we moved to the textbook, to exercises – as a kind of consolidation [T7].

Other uses of games were to encourage pupils to go beyond the basic required material, to supplement their knowledge or to catch up on existing gaps:

I uploaded some educational games so that they could do something extra on their own [T4].

Some saw the main value of didactic games in their energising function, in stimulation.

And just when the children were falling asleep during the classes, to activate them it was nice to turn on such a game and they woke up straight away [T3].

The introduction of games by teachers was often intended to encourage participation and keep pupils focused.

I think these interactive aids were also really useful and helped me keep the students' attention, so that they would stay focused, and helped the students to be linguistically active [ET1].

On the other hand, some teachers mentioned using games and play just to help children relax a bit during classes. As remote work was physically and mentally demanding, especially for early primary pupils, elements of activities that would allow them to unwind seemed important as well:

And it worked because the kids were busy with something. They could just even relax for a while, right? From all that writing, reading [T7].

The topic of play in the context of assessing pupils' knowledge emerged in many responses. It appears that this is probably one of the most effective forms of assessment, at least in the case of the youngest children. One teacher, during an interview, completed the sentence "I assessed my students' knowledge..." with the following statement:

In fact, with quizzes and by playing [T12].

Teachers shared a common view of the most effective teaching methods. One of them stated:

The methods that proved most successful in remote classes were the active methods. All sorts of sites with games, quizzes, crosswords to complete [T8].

The opinions of some were supported by an element of competition that indicated the effectiveness of the methods. What emerged from the teachers' statements was the widespread use of games and play in the remote teaching of young learners.

It is worth noting that games and play-based activities appeared in the respondents' accounts on remote instruction not only in the context of synchronous teaching. This tool was also used by teachers in instructions given to parents of children participating in asynchronous education. Teachers mentioned that they provided parents with suggestions and instructions for recommended games and activities to be implemented at home. This was confirmed by the parents in the interviews. One of them recalled:

We got a kind of a package for each day. You could check what kind of work... and there was also some fun stuff, some quizzes... [P19].

Although many teachers seem to be aware of the value of play in the process of socio-personal education and teaching, not all of them used this tool during their remote teaching. It was confirmed by the parents:

The teacher was giving an academic lecture. I caught my child playing on her mobile or reading a book more than once. It was just the teacher [talking] somewhere [in the background] or even the sound was muted [P6].

For those who recognise the variety of opportunities arising during remote education, the lack of their implementation seemed particularly striking. One such opinion was vividly presented by a parent, a teacher by profession, who said:

My daughter wants to burn the computers, so additionally she sees me participating in online activities and she sees how these activities look, that we laugh with the kids, play different games, that I show them various pictures. She hasn't had this and it adds to her dislike of remote classes [P4].

Parents, although most of them are not professional teachers, probably intuitively also saw the value of playwork. What is more, they seem to know that remote forms of work are demanding and might be difficult for teachers to implement and develop. For some, as the following example shows, it is hard to even imagine the possibilities available to teachers in remote work.

I'm sure if it were supported by maybe some games and educational activities... all you can do in the classroom, it would definitely not be so dry – dry knowledge given to children. But I think it's an issue of remote learning. I don't know what possibilities there are to do it online, via the Internet [P12].

Some teachers probably found it difficult to introduce active learning methods. As it seems, relying on fun and games during lessons may present some complications, such as maintaining discipline or adapting the level or pace of lessons to suit all pupils. One of the parents said:

I had the impression that it was a waste of her time to have the kids entertained. That a couple of kids can have too much fun and calming them down would probably take too long [P14].

Although games and activities accompany teachers of the youngest pupils in their work in the classroom, introducing them during remote education proved to be a challenge and required effort on the part of the teachers. Undoubtedly, however, teachers realise the great importance of learning and educating through play. Consequently, games and play have become one of the main forms of work during remote education. Many of the skills related to the use of games and play acquired by teachers during the forced technological transition have stayed with teachers and have been transferred to in-class work especially as they proved to be an extremely interesting form of work and were well perceived by the pupils.

Now we sometimes go back to that time of remote teaching and the pupils say that they remember that I showed this or that activity or we played this or that game during the remote lessons and they want us to play it in the classroom. They remember and they want to repeat it, they enjoyed it [ET1].

## **Discussion and conclusions**

Teaching and learning during a pandemic are certainly important. However, health, safety and well-being should always be a priority. Schools and teachers must act by taking into account the whole experience of the pupil: home life, mental, emotional and physical stresses faced by both students and those around them (Doucet et al. 2020).

There have been many challenges in the process of transition to remote education. The fact that the shift happened very quickly, with no guidelines and schemes for implementation, caused a lot of confusion and anxiety. Principals and teachers had to develop their own strategies to enable remote learning for their students, and sought knowledge about methods and tools to work with children and parents remotely (Marchlik et al. 2021; Wichrowska, Marchlik 2021). Providing children with the right environment for development in terms of social and personal education as well as learning proved to be a huge challenge. UNESCO experts, considering the issue of children's well-being during the pandemic, concluded that the most important thing is the children's mental state, not didactics or curriculum delivery. Their recommendation is to focus first on the psychological needs of children, along the slogan "Maslow before Bloom" (Doucet et al. 2020), as one of the most effective methods used when working with the youngest pupils is play (Hirsh-Pasek, Golinkoff 2008; Van Oers, Duijkers 2013).

As this study demonstrates, play can successfully be transferred to the world of distance education, in both synchronous and asynchronous forms. This was also observed in the authors' previous study on the use of information and communication technologies by language teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland, which showed that in remote classes teachers of English to young learners used many synchronous and asynchronous teaching tools (Marchlik et al. 2021). Most of them are by their nature play-based. Unfortunately, as other research shows (Plebańska et al. 2020), during remote classes 8–9% of pupils had the opportunity to carry out projects or at least interactive, ready-made tasks on various educational websites and only 2.6% of pupils participated online in educational games and activities. Although teachers used more interactive quizzes, games and experiments than before the transition to remote education, the use of presentations and videos prevailed (Plebańska et al. 2020). This is confirmed by the experience of some of the respondents, who observed the traditional form of work, irrespective of the fact that the education concerned the youngest children and regardless of various recommendations. Online education was found to lack the learning atmosphere and social interaction to involve young children, thus leading to poor academic performance (Dong et al. 2020). It is worth mentioning that the vast majority of students in the first three grades of primary school (in contrast to older pupils) had no problem with working with their cameras on. Children had a great need for social contacts and wanted to see other pupils and the teacher (Śliż 2021). Lack of face-to-face contact with peers and teachers was considered one of the biggest risks of online education (Plebańska et al. 2021).

Our study indicates that some respondents think of the difficulty in maintaining discipline as a reason for teachers not to prepare classes that would use active methods. However, another study showed that teachers had no difficulty in controlling a class gathered in front of a screen at home during a live online class – this was the opinion of 60% of students, with 15% of the respondents believing that the teacher had such difficulties only occasionally (Ptaszek et al. 2020). Another reason might be connected with teachers' initially low level of digital competences (Buchner, Wierzbicka 2020). Nevertheless, it should be

stressed that some teachers had been familiar with these modern game-based tools even before the emergency online teaching started (Marchlik et al. 2021).

As this study shows, learning assessment is an area in which games have been used extensively when working with children of grades 1–3. However, it is worth noting that the number of teachers who give grades on the basis of results obtained from participation in quizzes and interactive exercises has decreased – in 2020, 21% of teachers declared such a form, and in 2021 – 16.7% (Plebańska et al. 2021). Unfortunately, we do not have data on teachers working with the youngest pupils, whose possibilities of assessing students' knowledge are limited by children's skills and abilities.

Apart from checking the knowledge, there is more to play in education. As our study shows, play-based activities and games are used widely to introduce the new topic, supplement the students' knowledge, expand the scope of the material, make children involved, focus their attention as well as help them relax during remote classes. This is a significant fact, given the prevailing opinion that “distance education, particularly online learning, may not be appropriate for young students, especially those who have minimal or irregular adult supervision while at home. They may be distracted/worried, lose track of their schedules if not followed well, or may be negatively impacted by limited social interactions or delayed feedback from teachers. Their days may be better spent in nature, cooking, doing chores and in meaningful play” (Doucet et al. 2020: 13). As being away from school as well as teachers and peers affects children's mental and physical health (Fontenelle-Tereshchuk 2020; Misirli, Ergulec 2021), during long periods of emergency remote education children may need more attention and support. Therefore, it is recommended that the family play games together (not online), i.e. board games, and engage in sports activities at home (Singh et al. 2020).

Before the return of students to regular school classes in May 2021, the Polish Ministry of Education and Science prepared a set of recommendations for teachers to follow. It included advice and tips to help organise a friendly school environment for students and parents. One of the recommendations was: Developing interpersonal relationships at teacher–student and student–student level, which should be reflected in the use of play and games during designated lesson hours as well as during breaks (MEiN 2021). Poland was not the only country that suggested educational guidelines to support children's well-being after the obligatory remote teaching. In May 2020 the British government received a letter with recommendations from the academic society, which highlighted that during this difficult time of transition, it is play that should be teachers' and parents' priority rather than the learning progress (Cartwright-Hatton et al. 2020). The importance of play was identified long before the spread of coronavirus. For instance, a non-profit organisation *Right to Play*, which was funded in the year 2000, enables disadvantaged children to overcome the effects of war, poverty and disease around the world through play. *Right to Play* operates under the slogan: “play can save lives”. Other international organisations have also made it clear how important children's well-being is when returning to school and that play can have a positive impact on it. A research report: “The health and wellbeing of children in the

early years” prepared by *Children’s Alliance* (2021) emphasises the importance of playing at home with parents, at the playgrounds, at educational institutions, as well as shows the positive effects of play therapy. UNICEF (2021) also highlights the significance of play. One of its recommendations in “8 ways teachers can support students’ mental health during COVID-19 school returns: Transitioning back to in-person classroom learning” states that after students return to school it is vital to ensure the opportunity to connect, play and interact with the peers they have missed for so long.

Taking into consideration the results of multiple studies and various guidelines, it seems clear that the extensive use of games and play in early childhood education is a step in the right direction. Should there be another need for online teaching we recommend that teachers focus more on play-based activities, as it can be beneficial for students’ learning as well as their well-being. As play is a natural activity for children, it may be very helpful in overcoming the stress and boredom associated with isolation from peers. Play-based teaching can easily be recognised as one of the best practices of remote education. It seems useful to support teachers in further developing their digital skills to encourage them to implement games and play-based activities, so that the experiences gained during the pandemic can be used in different situations that may involve remote learning.

## References

- Adams W.C. (2015), *Conducting semi-structured interviews*. In: J.S. Wholey, H.P. Hatry, K.E. Newcomer (eds.), *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bento G., Dias G. (2017), *The importance of outdoor play for young children’s healthy development*. “Porto Biomedical Journal”, 2(5).
- Brown S.L. (2009), *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, Avery.
- Brown S.L. (2014), *Consequences of play deprivation*, “Scholarpedia”, 9(5), [http://www.scholarpedia.org/article/Consequences\\_of\\_Play\\_Deprivation](http://www.scholarpedia.org/article/Consequences_of_Play_Deprivation), 11.11.2021
- Brown S.L. (2018), *Play deprivation can damage early child development*. Child and Family Blog, October, <https://childandfamilyblog.com/play-deprivation-early-child-development/>, 10.11.2021.
- Brzezińska A.I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamęcka N. (2011), *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*. “Wychowanie w Przedszkolu”, 10.
- Buchner A., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Edycja 2. Warszawa, Centrum Cyfrowe.
- Cartwright-Hatton S., Dodd H., Lester K., Banerjee R., Gibson J., Hurding R., Pike A., Ramchandani P., Reynolds S., Russell W., Singh Z., Yuill N. (2020), *Play first: Supporting children’s social and emotional wellbeing during and after lockdown*. <https://www.playscotland.org/resources/play-first-supporting-childrens-social-and-emotional-wellbeing-during-and-after-lockdown/>, 10.11.2021.
- Casey T. (2020), *IPA play in crisis: Support for parents and carers*. International Play Association. <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2020/04/IPA-Play-in-Crisis-Booklet-for-parents-and-carers-2020.pdf>, 11.11.2021.

- Children's Alliance (2021), *Early years report*. London, All Party Parliamentary Group and Children's Alliance.
- Chojak M., Grochowska I., Jurzysta K., Mełgieś M., Karpińska A. (2017), *Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dziecka i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki*. "Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 36(1).
- Dewey J. (1944), *Democracy and education*. New York, The Free Press.
- Dong C., Cao S., Li H. (2020), *Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes*. "Children and Youth Services Review", 118.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K., Tuscano F.J. (2020), *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures*. [https://issuu.com/educationinternational/docs/2020\\_research\\_covid-19\\_eng?-fr=sYTY3OTEwMzc2ODU](https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng?-fr=sYTY3OTEwMzc2ODU), 10.11.2021.
- Dunn K. (2005), *Interviewing*. In: I. Hay (ed.), *Qualitative research methods in human geography*. Melbourne, Oxford University Press.
- Fontenelle-Tereshchuk D. (2020), *Mental health and the COVID-19 crisis: The hopes and concerns for children as schools re-open*. "Interchange", 52.
- Frost J., Jacobs P.J. (1995), *Play deprivation: A factor in juvenile violence*. "Dimensions of Early Childhood", 23(3).
- Gill T., Monro-Miller R. (2020), *Play in lockdown: An international study of government and civil society responses to COVID-19 and their impact on children's play and mobility*. International Play Association, 24 August. <https://ipaworld.org/wp-content/uploads/2020/08/IPA-Covid-report-Final.pdf>, 10.11.2021.
- Goldstein J. (2012), *Play in children's development, health and well-being*. Brussels, Toy Industries of Europe.
- GUS (2020), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Warszawa–Gdańsk, Główny Urząd Statystyczny.
- Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M. (2008), *Why Play = Learning*. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.De. V. Peters, M. Boivin (eds.), *Encyclopedia On Early Childhood Development* (online). <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffANGxp.pdf>, 17.08.2022.
- James M., Jones H., Baig A., Marchant E., Waites T., Todd C., Hughes K., Brophy S. (2021), *Factors influencing wellbeing in young people during COVID-19: A survey with 6291 young people in Wales*. "PLoS ONE", 16(12).
- Kędzior-Niczyporuk E. (2008), *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*. <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/10958/edition/10086/content>, 10.11.2021.
- King-Sheard M., Manello M. (2017), *Access to play for children in situations of crisis play: Rights and practice. A toolkit for staff, managers and policy makers*. International Play Association, <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2017/07/IPA-A4-ACCESS-TO-PLAY-IN-SITUATIONS-OF-CRISIS-TOOLKIT-LR.pdf>, 12.11.2021.
- Kourti A., Stavridou A., Panagouli E., Psaltopoulou T., Tsolia M., Sergeantanis T.N., Tsitsika A. (2021), *Play behaviors in children during the COVID-19 pandemic: A review of the literature*. "Children", 8(8).
- Köngäs M., Määttä K., Uusiautti S. (2021), *Participation in play activities in the children's peer culture*. "Early Child Development and Care", <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/3004430.2021.1912743>, 15.11.2021.

- Levinson M., Cevik M., Lipsitch M. (2020), *Reopening primary schools during the pandemic*. "The New England Journal of Medicine", 383(10).
- Marchlik P., Wichrowska K., Zubala E. (2021), *The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland*. "Education and Information Technologies", 26.
- MEiN (2021), *Wytyczne dotyczące działań skierowanych do uczniów i rodziców oraz kadry pedagogicznej po powrocie do szkół i placówek*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, 17 May, <https://www.gov.pl/attachment/fa4fa7b2-7056-4050-acfd-0906053c9e91>, 15.11.2021.
- Misirli O., Ergulec F. (2021), *Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives*. "Education and Information Technologies", 26.
- Morgan D.L., Guevara H. (2008), *Interview guide*. In: L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc.
- Nieto A., Redinger S., Mitter R., Elliott M., Solis L., Popp J. (2021), *The power of play in the pandemic*. UNICEF, 30 June 2021, <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/the-power-of-play-in-the-pandemic/>, 11.11.2021.
- Piaget J. (1951), *Play, dreams and imitation in childhood*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Plebańska M., Sieńczewska M., Szyller A. (2021), *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii? Raport z badania*. Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Warszawa, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Proulx K., Lenzi-Weisbecker R., Hatch R., Hackett K., Omoeva C., Cavallera V., Daelmans B., Dua T. (2021), *Responsive caregiving, opportunities for early learning, and children's safety and security during COVID-19: A rapid review*. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.02.10.21251507v1.full-text>, 13.11.2021.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rogin M. (2020), *Emphasizing the importance of play during distance learning*. "Edutopia", 6 July, <https://www.edutopia.org/article/emphasizing-importance-play-during-distance-learning>, 11.11.2021.
- Shafer L. (2018), *Summertime, playtime*. Harvard Graduate School of Education, 12 June, <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/06/summertime-playtime>, 11.11.2021.
- Singh S., Roy D., Sinha K., Parveen S., Sharma G., Joshi G. (2020), *Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*. "Psychiatry Research", 293.
- Stone S.J. (2017), *The essential role of play in school contexts for the well-being of children*. "LEARNing Landscapes", 10(2).
- Śliż K. (2021), *Kompetencje nauczycieli w zakresie prowadzenia edukacji zdalnej – z doświadczeń drugiego roku pandemii*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Lublin, Wydawnictwo Episteme.
- Taskiran A. (2021), *Psycho-social well-being of young learners during emergency remote teaching: General scope and suggestions for improvement*. In: A. Bozkurt (ed.), *Handbook of research on emerging pedagogies for the future of education: Trauma-informed, care, and pandemic pedagogy*. IGI Global, Hershey.

- UNICEF (2018), *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York, UNICEF.
- UNICEF (2021), *8 ways teachers can support students' mental health during COVID-19 school returns. Transitioning back to in-person classroom learning*. <https://www.unicef.org/coronavirus/8-teacher-tips-student-mental-health>, 18.11.2021.
- United Nations convention on the rights of the child*, November 20, 1989, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, 10.11.2021.
- Van Oers B., Duijkers D. (2013), *Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children*. "Journal of Curriculum Studies", 45(4), DOI: 10.1080/00220272.2011.637182, 17.08.2022.
- Vygotsky L. (1978), *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wichrowska K., Marchlik P. (2021), *Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. W: J. Pękala, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wood E., Attfield J. (2013), *Play, learning and the early childhood curriculum*. Thousand Oaks, Sage Publications Ltd.

***Joanna Ludwika Pękala***

ORCID: 0000-0003-4554-1962

Uniwersytet Warszawski

jpekala@uw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.07>

***Kamila Wichrowska***

ORCID: 0000-0003-3559-9706

Uniwersytet Warszawski

kamila.wichrowska@uw.edu.pl

## **Play and participation in preschool children's project activities**

### **Summary**

This article presents playful activities undertaken with children during the three years of the BRIDGING project. The authors try to show the pupils' participation expressed through play in its different types. During the implementation of the project activities, it was important to have the attentive presence of adults who showed direction and tried to always remind children as well as other partners (from partner institutions) about the purpose of the playful activities. However, the educators did not show ready-made solutions and allowed the children to express their own opinions, to be creative and to work on their own, and to have fun. The cooperation of adult participants in the project – teachers, tutors and university lecturers – enriched the project with a diverse perspective on children's activities, play and the issue of participation. The implementation of the BRIDGING project in Poland became an opportunity to develop the idea of equal involvement of adults and children. This idea has been disseminated in the local community, firstly among parents, and also among other people involved in the project through activities (including play activities) undertaken during the project.

**Keywords:** BRIDGING project, children, play, playful activities, participation, ECEC

**Słowa kluczowe:** projekt BRIDGING, dzieci, zabawa, działania zabawowe, partycypacja, wczesne nauczanie i opieka

### **Introduction**

Preschool children's interest in the world around them, their desire to explore the closest surroundings and to learn about what is new, is usually expressed through play. This kind of play-based exploration of citizenship topic took place in BRIDGING – an international

project funded by the Erasmus+ programme, in the years 2018 and 2021<sup>1</sup>. It involved four European countries working together – Portugal (the project leader), Belgium, Finland, and Poland. The project was constructed on the basis of cross-disciplinary collaboration that aims to enrich the knowledge and perspectives of children, their educators, cultural institutions, staff, and researchers through the bridging of such different paradigms. The main purpose of BRIDGING was to improve the quality of early childhood education and care (ECEC) practice through the participation of all of the groups mentioned above and exploration of varied public spaces in all partner countries. It was built on a project-based approach that promotes equal involvement of adults and children, respecting the ideas of both parties, sharing their work and collaborating with friends from other countries. The role of children in the project was valuable as BRIDGING actions were always in line with the children's needs and opinions: "Children's self-directed exploration of the characteristics and possibilities of their worlds is an expression and extension of their unique social selves" (Juster, Leichter-Saxby 2014: 77). Children have to be perceived as experts on their own lives and that is why adults need to find meaningful ways to not only listen to them but actually hear and respect their opinions (Zwiernik 2012; Roberts 2017). The project was rooted in a sense of citizenship (local, national, and European) through the process of collaboration and communication of grown-ups and kids as equal project participants. One of the main concepts of BRIDGING was to develop children's social skills and citizenship through their active exploration of the urban context in a playful manner. This gave a boost to "building bridges" rather than barriers so that children could improve interpersonal relationships by sharing and valuing diverse experiences, working together, and finding mutually acceptable solutions. Children were able to identify with broader social groups and they were not dependent on their immediate environment, but were active in contexts they could explore and discover (Jans 2004). As it is an international initiative, it was crucial for the country partners to enable children to gain confidence in communicating with peers in partner schools who speak a different language and may use other nonverbal and artistic ways of expression. Children together with adults (teachers in preschools and primary schools, caretakers in daycares) explored their immediate neighbourhood in cooperation with academic and cultural institutions, discussing the meaning of being a citizen of one's own city, country, but also Europe. After each phase of the project, children prepared artworks and visuals inspired by the exploration of the established topic (e.g., bridges in our neighbourhood, building cascades, interpretation of *Children's Games* by Pieter Bruegel the Elder). The project was thoroughly documented in the partner countries' portfolios which are the results of a collaborative process involving children, teachers/caretakers, parents, experts, and researchers, who were invited by the participants to contribute with their feelings, ideas and thoughts on the ongoing BRIDGING challenges. The idea of using a portfolio was a purposeful way of gathering insights

---

<sup>1</sup> BRIDGING was originally planned for the years 2018–2020, but due to the spread of COVID-19 the project actions were prolonged for the year 2021.

that may help adult project members understand children and their way of working and exploring chosen topics more fully and in a broader perspective (Hebert 2001). The final result of the project was an album with photos of children's works of arts, their paintings, sketches, and insights of all "Bridgers".

## Play

All the BRIDGING activities prepared with and for children had a play manner. Children learn through play, observation and being actively engaged in their own communities. Although what is play? Is it any activity undertaken by children? Can only children be involved in play? It is quite a complicated issue and may have different definitions. Johan Huizinga, in his widely recognizable work *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, stated that play may be referred to as "a free activity standing quite consciously outside 'ordinary' life as being 'not serious', but at the same time absorbing the player intensely and utterly. It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it. It proceeds within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner. It promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their differences from the common world by disguise or other means" (Huizinga 1949: 13). According to Burghardt (2010), an action may be called an act of play, when it: 1) is incompatible with the function in the context in which it occurs; 2) is spontaneous, enjoyable, rewarding and may also be voluntary; 3) differs from other more serious activities in form (e.g., excessive) or timing (e.g., in childhood); 4) is repeated but not in a conventional and unchanging stereotyped form; and 5) is initiated when its participants are not under stress. As Huizinga referred to play as a cultural phenomenon, it is only fair to presume that thanks to play, people of all ages are brought closer together and may form relationships. That was one of BRIDGING's assumptions – children could play with their pupils as well as with adults. Being together with peers is vital for their learning development but also their wellbeing, as it provides social, emotional, and physical advantages (Anderson-McNamee 2010; Roop-naire 2010; Ostroff 2020; Ramsey 2020). In order for play to develop as an enjoyable, cognitively relevant, and socially adaptive skill of a young human, it requires the support of an adult. Such support helps to enhance children's play at different ages and at different stages of cognitive development (Singer 2006). Siraj-Blatchford and Sylva (2004) described findings of two research projects on effective British pedagogy in the early years. In the most effective ECEC facilities, children spent about half time on free play activities. The other half of the time spent in the educational settings should be used by adults to involve children in a planned and targeted way. The researchers found that the most effective environments combined opportunities for playing freely within an open framework, while group work required more direct instruction. The belief that play can lead to the development of social and cognitive skills such as flexible thinking, maximising performance,

problem solving skills, creativity, divergent thinking, and language acquisition, is widely recognizable (Burris, Tsao 2002; Pellegrini 2009; White 2012). In 2011 the European Commission presented an *EU Agenda for the Rights of the Child*. It focused mainly on the importance for the society of meeting children's needs for the sake of their safety, well-being, developmental needs, and right to play. The text states: "A renewed commitment of all actors is necessary to bring to life the vision of a world where children can be children and can safely live, play, learn, develop their full potential, and make the most of all existing opportunities."

## Participation

Although play may be considered one of the most natural and beneficial of the child's activities, there is still not enough stress put on the engagement of the child in the decision making process. Up to this day, children remain mostly outside the participatory processes and are not treated as partners, having little to no influence on making decisions concerning them, their future, their education, etc. It should be considered a duty of adults to ensure that children are equipped with the knowledge and skills to be effective citizens and participate in every process that concerns them (Winters 2010). "Participation means more than taking part. (...) Children's participation is an ongoing process of children's expression of opinion and active involvement in decision-making at different levels in matters that concern them" (Lansdown 2004: 5). It is the known and volitional involvement of each child, including the most marginalised and those of different ages and capabilities (including those with disabilities), in all issues that have an impact on them (O'Kane 2013). Children have the right to communicate their own views and to participate in decisions that affect their lives (Harcourt, Einarsdottir 2011). A Scottish study carried out by Applied Educational Research Scheme (AERS) found that teachers perceived engagement as participation in learning tasks chosen by them and performed in the way they expected. For children the engagement came from their active participation, autonomy and the possibility to choose. Children were enthusiastic about active and open-ended tasks, such as PE, where teacher supervision was provided from a distance (Martlew et al. 2011). With that in mind, adult participants of the BRIDGING project made it a priority to listen to children's voices, discuss their preferences, and include them in the project actions and decision making process. As an example, the BRIDGING project involved children from four countries, so it was obvious for the children to ask about each other's cultures and at the same time, share facts about their own lives and customs. Children in all four sites were asked what they would like to share and could prepare their own materials, like pictures, drawings, recipes for their favourite food, letters (in their native language), and small gifts, that were later packed and sent by the children themselves. Each time a package came to the BRIDGING partner, the children would be the ones to open it and explore what was inside. They would discuss

the contents and plan the next gift for another partner. But most importantly the activities were organized in a playful manner. Children were always excited and had fun during each and every BRIDGING activity.

### The project actions

For the purposes of this article, activities undertaken in Poland should be considered and presented in two groups depending on the institution in charge. Some of the activities were prepared by the kindergarten (children and their teachers), whereas others were initiated by BRIDGING partners from the university. However, this division is arbitrary, as all members of the project cooperated closely. Children's participation in the decision making process and their voice being heard (Maybin 2013) during each playful action were the main and common factors throughout the whole process.

Starting this description with activities that were conducted in the preschool as a part of the first project theme: "Architecture in my city" in November 2018, children participated in architectural workshops organized by the National Institute of Architecture and Urban Planning. They learned about the profession of an architect, and were introduced to the new conceptual category of "mock-up models". What is more, the process of producing bricks in the past was presented to them. As a result of the workshop, especially the part of it that concerned building decoration, children created their own mosaic designs using various materials – beads, pompoms, and pebbles. At the end, they designed and constructed a building of foam bricks. Moreover, inspired by the architectural training, children made several models of the most important buildings in the kindergarten's closest neighbourhood. This play activity went beyond the framework of the workshops. The discussion that was subsequently raised by children after the experience, led them to the conclusion that the most characteristic urban element of Warsaw is the subway. One of the questions that appeared during the group task was: *What is the other specific element of our neighbourhood?* Children who commute to preschool by car, pointed to traffic jams as a key cityscape element, which was illustrated by using toys and making sounds in a free play activity (Iacoboni 2009; Ledin, Samuelsson 2016).

It is worth mentioning that the Polish part of the BRIDGING project is somehow determined by the character of one of the project partners – the kindergarten. The partner preschool is an inclusive educational institution, which means that children with special needs are also the participants and main actors of the BRIDGING project (Glassman 2000). There were numerous opportunities to give voice to the children with special needs. For instance, Adam – a boy with a passion and Down syndrome, inspired and invited us to share his artistic adventures. He painted various pictures with the use of poster paint. When the work was ready or sometimes in the process of working, he was explaining to his individual carer the meaning of a particular illustration. During the time of the project, there was an exhibition of his works of art organized in the preschool. This event opening

was accompanied by music played by the preschool teacher. The exhibition described here was an opportunity to integrate the whole kindergarten community as among the invited guests there were children's parents, their families, teachers, and by all means – pupils, the author's preschool mates. All parties could participate in this unique experience on the same basis and have the same rights to freely share their thoughts and feelings on the artwork of their friends. Inclusion of children with special needs in every kindergarten's activities and individual work with them is possible because of the number of Polish preschool staff and their qualifications. There are 10 teachers, 5 teachers' assistants, 7 specialists including: psychologists, speech therapists, physiotherapists etc. who give support to all children in kindergarten. However, for pupils with disabilities, these specialists give the chance to participate in all actions taken up in the preschool.

Even though the partner preschool is located in the capital of Poland, one of the subjects that was taken up as a part of the BRIDGING project was "Nature in my city". Children had the opportunity to visit a small forest placed nearby observing how nature changes through different seasons of the year. During one of the walks, pupils noticed different conifers, their characteristics and collected various cones. That way "The Pinecone Project" emerged from children's ideas during one of their trips. Children explored the shapes and textures of the cones, finding out where the seeds were hidden and how they got out and of course – played with them. Cone study led to organizing an experiment: children observed how the cones perform in water or in a very dry environment (on the radiator). They worked on a mind map of the Pinecone Project during the whole process and the final result of the project was its presentation to the other groups of pupils, teachers and parents in kindergarten.

We would like to indicate that children's initiatives could also lead to innovative solutions in the educational institution. Pupils in our partner preschool were really into looking out of the kindergarten windows. That was the way in which one day the discussion started with questions: what are the advantages of having windows? What are they for? Children observed and named the things they noticed. There were birds outside, children could watch them and feed the birds in winter. The children's interest led to the purchase of a camera to watch the life of birds in the nesting box. Using a screen placed on the wall in the preschool hall, all children were able to observe the changes that occurred there (the laying of eggs by the birds and then the subsequent raising of chicks, etc.).

Another group of activities were taken up by the academy, however with strong cooperation with the partner kindergarten. At the beginning of the project, partners from the university decided to present the campus of the University of Warsaw to children and explain the work of an academic lecturer and researcher. The two oldest groups (5 and 6 year olds) were invited to the auditorium in the building of the Old Library. The monumental interior and classic design made a great impression on the young project participants. The children were really curious and wanted to know more about the university. Together with the teachers and academics they talked about some important numbers, for instance: the number of lecturers (nearly 4,000) and students (more than 40,000) teaching and learning

at the University of Warsaw. The Nobel Prize Winners (6) who studied at the presented academy as well as archival photos were also discussed and it is worth mentioning that the sight of the horse-drawn carriage set up in front of the academy in 1896 was the greatest surprise for children. They were also interested in the traditional university attire – the special cap and toga worn by the speaker. What is more, the academic partners were asked by the pupils why adults are obligated to attend school.

“The Warsaw mosaic” was the next proposed playful project. The title was in reference to the variety of possibilities waiting for people coming to Warsaw from abroad. The children took part in a discussion about the places and institutions dedicated for foreigners. The children could discuss the meanings of such words as e.g. embassy, airport, temple. The pupils’ duty was to put the puzzle-picture of the place together and match it with the appropriate name of the institution or location. Children worked in groups; however, none of the groups had the right (matching) word in the envelope. They had to communicate and swap – places or envelopes to complete the task. Everybody succeeded, some of the groups requested help from an adult, which, in fact, was an additional interesting experience that also required communication.

The third general topic in the BRIDGING project referred to the issue of inclusion. Children prepared and conducted an interview. The interviewee was a man with special needs, who was involved in the project from its very beginning. Asking questions and taking photographs was the children’s responsibility. At the end of the task pupils prepared an album with photos, pictures and short descriptions of the interview. Every child (not only from the group that organized the event) could take the album home to present it to the family and share the experience with them.

## **Conclusions**

The activities presented above are only a few of many that were undertaken in the BRIDGING project by children in cooperation with adults – teachers and lecturers, where all parties were equal participants of the experience. Pupils had the opportunity to plan the process, prepare materials, use them independently, as well as summarize and evaluate their project actions, but most importantly they had a lot of fun conducting the activities. They were highly motivated by the fact that they could be decisive, and that those decisions would impact the outcomes of the project shared with children from other partner countries. All of the undertakings had a playful manner. They were enjoyable and fun for children, but with the involvement of adults, they were also cognitively valuable. Possibly one of the most important advantages of play is the potential it has for creating a participatory learning environment because of its inclusive and interactive qualities which, when used effectively, can influence the play participant in creative ways (Colucci, Wright 2015). The activities in the BRIDGING project were play-based so that they were in line with the children’s abilities and activities that are natural to them. They were designed specifically

in response to the central theme of the project, which was citizenship. All project actions were altered to the children's age (in Poland all child participants were attending preschool, which means they were between 3 and 6 years old). The BRIDGING project was aimed to support play-friendly activities that were used to meet children's natural needs, empower them as active participants in local and international contexts but also to adjust and survive in a complex social world (Köngäs et al. 2021). Even though the children were of such a young age they did have the capacity to foster the participatory abilities. The skills fostered through play contributed to children's meaningful and collaborative participation in the decision-making processes. The authors of this text noted that play-based activities have a great potential for children's development in becoming active social agents in their self-development (Uprichard 2008). Such an approach undertaken by other educators may have a great impact in searching for new methods of working with children and giving them the opportunity to have the impact on their own educational process.

## References

- Anderson-McNamee J.K. (2010), *The Importance of Play in Early Childhood Development*. A Self Learning Resource from Montana State University Extension. <http://lanefacs.pbworks.com/w/file/attach/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>, 5.08.2021.
- Burghardt G. (2010), *Defining and recognizing play*. In: P. Nathan, A.D. Pellegrini (eds.), *The Oxford handbook of the development of play*. New York, Oxford University Press.
- Burriss K.G., Tsao L-L. (2002), *Review of Research: How Much Do We Know about the Importance of Play in Child Development?* "Childhood Education", 78(4).
- Colucci E., Wright L. (2015), *Moving children's participation forward through Article 31 – The right to Play*. "The Canadian Journal of Children's Rights", 2(1).
- European Commission (2011), *EU Agenda for the Rights of the Child*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52011DC0060>, 5.11.2021.
- Glassman M. (2000), *Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy*. "Early Childhood Research & Practice", 2(1).
- Harcourt D., Einarsdottir J. (2011), *Introducing children's perspectives and participation in research*. "European Early Childhood Education Research Journal", 19(3).
- Hebert E.A. (2001), *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco, Jossey-Bass Education Series.
- Huizinga J. (1949), *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Iacoboni M. (2009), *Imitation, empathy, and mirror neurons*. "Annual Review of Psychology", 60.
- Jans M. (2004), *Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation*. "Childhood: A Global Journal of Child Research", 11(1).
- Juster A.H., Leichter-Saxby M. (2014), *Citizens at Play: children's participation through community-based opportunities for child directed play*. "Global Studies of Childhood", 4(2).

- Köngäs M., Määttä K., Uusiautti S. (2021), *Participation in play activities in the children's peer culture*, "Early Child Development and Care", <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1912743>, 5.11.2021.
- Lansdown G. (2004), *Participation and young children*. "Early Childhood Matters", 103.
- Ledin P., Samuelsson R. (2016), *Play and Imitation: Multimodal Interaction and Second-Language Development in Preschool*. "Mind, Culture, and Activity", 24(1).
- Martlew J., Stephen C., Ellis J. (2011), *Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy*. "Early Years", 31(1).
- Maybin J. (2013), *Towards a sociocultural understanding of children's voice*. "Language and Education", 27(5).
- O'Kane C. (2013), *Children's Participation in the Analysis, Planning and Design of Programmes*. A guide for Save the Children staff. Save the Children, [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7768/pdf/children\\_participation\\_in\\_programming\\_cycle.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7768/pdf/children_participation_in_programming_cycle.pdf), 27.08.2021.
- Ostroff W.L. (2020), *Teaching Young Children Remotely*. "The Early Grades", 73(3).
- Pellegrini A.D. (2009), *Research and Policy on Children's Play*. "Child Development Perspectives", 3(2).
- Ramsey D.S. (2020), *Play & Playfulness: Definitions & Conceptions*. <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/play-playfulness-definitions-conceptions.pdf>, 5.08.2021.
- Roberts H. (2017), *Listening to children: and hearing them*. In: A. James, P. Christensen (eds.), *Research with children: Perspectives and practices*. New York, Routledge.
- Roopnaire J.L. (2010), *Cultural Variations in Beliefs about Play, Parent-Child Play, and Children's Play: Meaning for Childhood Development*. In: P. Nathan, A.D. Pellegrini (eds.), *The Oxford handbook of the development of play*. New York, Oxford University Press.
- Singer D.G. (2006), *Epilogue: Learning to play and learning through play*. In: D.G. Singer, R.M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek (eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford I., Sylva K. (2004), *Researching pedagogy in English pre-schools*. "British Educational Research Journal", 30(5).
- Uprichard E. (2008), *Children as 'Being and Becomings: Children, Childhood and Temporality*. "Children & Society", 22(4).
- White R.E. (2012), *The power of play: A research summary on play and learning*. Saint Paul, MN, Minnesota Children's Museum, <https://academy.schooleducationgateway.eu/documents/1508261/0/power+of+play/ec599a0c-c9e5-405d-9c0c-c65872fe1e21>, 5.11.2021.
- Winters J. (2010), *Children's Participation in Planning and Regeneration*. "Journal for Education in the Built Environment", 5(2).
- Zwiernik J. (2012), *Podjęcie mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. "Przegląd Badań Edukacyjnych", 2(15).

*Jarosław Jendza*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.08>

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Uniwersytet Gdański

jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

## **Pomiędzy zabaw(k)ą a materiałem i pracą w praktyce pedagogii Montessori**

### **Summary**

#### **Between educational toy/play and material/work in Montessori pedagogy practices – research report**

The article presents the results of qualitative research conducted among thirty-one Montessori 3–6 guides from Polish kindergartens. The main scope of the text is to outline the conceptions of play and work and the ways in which they are intertwined. The outcome space consists of four categories: 1. play as ethical and organizational challenge; 2. play as the obstacle in children's development; 3. play as activity with no value; 4. play as work/work as play. The first category is framed by the rationality of play being important for the teachers and thus creating a dilemma whether to follow the child and let them play or to follow the Montessori curriculum and focus on free work? The second and the third categories are related with play being insignificant or negative for the development. The last category is the mode of thinking in which one cannot tell play and work apart. From this perspective both play and work are essential for the development of the child and the border between these two forms of activities is blurry. The last category initiates and invites to discuss and perhaps redefine the very concept of work in Montessori prepared environment.

**Keywords:** Montessori, work, play, early education

**Słowa kluczowe:** Montessori, praca, zabawa, wczesna edukacja

### **Wprowadzenie**

Niniejszy tekst składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej z nich dokonuję analizy dwóch kategorii, które w środowisku praktyków i teoretyków pedagogii Marii Montessori stanowią interesującą oraz kontrowersyjną opozycję. Mam tu na myśli rozróżnienie pomiędzy *pracą* a *zabawą*. Warto już na wstępie zasygnalizować, że Maria Montessori wielokrotnie podkreślała w swoich dziełach znaczenie pracy dziecka w przygotowanym otoczeniu, zarazem wyraźnie rozróżniając ten typ aktywności od zabawy. Kontekst owego rozróżnienia jest o tyle istotny, że do dziś wpływa na rozumienie pożądaney aktywności dzieci w placówkach edukacyjnych tego typu.

Następnie relacjonuję wybrane wyniki badań empirycznych prowadzonych wśród praktyków Montessori pracujących z dziećmi w wieku 3–6 lat. W tej części koncentruję się przede wszystkim na znaczeniach nadawanych *zabawie* i *pracy* dziecka, a jednocześnie na powiązanych z nimi tematyzacjami dotyczącymi kategorii *zabawki dydaktycznej* oraz tzw. *materiału rozwojowego*. Jeśli przyjmiemy – przynajmniej w podstawowych założeniach – tezę o językowym charakterze poznania i powiązaniego z tym specyficznego działania w rzeczywistości (w zgodzie z interpretatywnymi strategiami uprawiania badań społecznych), to owe koncepcje znaczeń będą stanowiły horyzont rozumienia, w którego obrębie realizują się aktywności związane z edukacją dzieci w placówkach montessoriańskich. Z tego punktu widzenia dwie wspomniane etykiety językowe odnoszące się do określonych materialności obecnych i pożądaných i/lub źle widzianych w przestrzeni uczenia się dzieci mają fundamentalne znaczenie dla kształtu wczesnej edukacji w tym nurcie.

Artykuł kończę zaproszeniem do *prze-myślenia* znaczenia zabawy w edukacji Montessori, a tym samym do zredefiniowania i uaktualnienia niektórych elementów tego podejścia.

## Praca i zabawa w pedagogii Montessori

Pojęcie pracy jest jednym z ważniejszych konstruktów w praktyce i teorii Montessori. Można zaryzykować twierdzenie, że zapytany o to, co dzieci robią w placówkach, pedagog pracujący w tym nurcie bez wahania odpowie – dzieci pracują w przygotowanym otoczeniu. Jeśli wnioskować na podstawie treści i struktury przestrzeni wynikowej badań nad nauczycielami Montessori (Moll 2004; Cossentino 2006; Carter 2016), to właśnie praca i przygotowane otoczenie stanowią kategorie osiowe organizujące wzorce myślenia o praktykach kształceniowych. Innymi słowy, zarówno samej *pracy*, jak i roli *przygotowanego otoczenia* nadaje się ogromną rangę, a jednocześnie można zauważyć marginalne odnoszenie się do *zabawy*. Co więcej, w niektórych odczytaniach jest ona waloryzowana ujemnie, do czego zresztą niekiedy krytycznie odnoszą się badacze tej problematyki (Lino, Parente 2018).

Sama Montessori wielokrotnie w swoich dziełach odnosi się do definicji i znaczenia pracy, ale najpełniej wyklada swoją wizję tego pojęcia w *Sekrecie dzieciństwa*, kiedy charakteryzuje różnice pomiędzy pracą dorosłych i dzieci (Montessori 2018: 248). Odnosząc się do pokolenia starszego, autorka zwraca uwagę na zorientowanie produktywnościowe jako zasadę organizującą logikę pracy. W tym sensie praca dorosłego podobna jest aktywności opisanej przez Hannah Arendt jako *wytwarzanie*. Jak pamiętamy, Arendt, określając trzy modusy aktywności człowieka, opisuje: *pracę*, *wytwarzanie* i *działanie* (Arendt 2010: 35–36), jednocześnie najwyżej oceniła *działanie*. Praca w rozumieniu Arendt służy wyłącznie biologicznemu przetrwaniu, podczas gdy Montessori pisze o niej jako o działaniu zewnętrznym, wynikającym z konwencji społecznej i podlegającym pragnieniu zmiany świata natury oraz produkowania dóbr (Montessori 2018: 248). Oprócz owego zewnętrznego motywowania praca osób dorosłych wiąże się z *prawem minimalnego wysiłku* (Montessori 2018: 249). Osoby dorosłe, podejmując aktywność zwaną pracą, pragną

zatem uzyskać jak najkorzystniejszy bilans pomiędzy nakładem środków a uzyskanym efektem, kierują się zatem zasadą opłacalności. Montessori krytykuje ten – jakże przecież aktualny – sposób myślenia o funkcjonowaniu dorosłych (Lewartowska-Zychowicz 2010) i przeciwstawia mu aktywność dziecięcą (Montessori 2018: 251).

Zdaniem słynnej włoskiej pedagogażki praca dziecka jest nieświadoma i twórcza zarazem. Dziecko nie jest świadome całościowego potencjału swojej pracy, lecz jej przeznaczeniem jest tworzenie człowieka, co pozwala Montessori skonstatować, że: „dziecko jest prajcem człowieka” (Montessori 1985: 159). Praca dziecka polega na *ćwiczeniu* i ma charakter *konstruktywny* (Montessori 2018: 252), a także można w niej wyróżnić zarówno cel bezpośredni, jak i pośredni, przy czym – w odróżnieniu od osoby dorosłej – owe cele nie mają charakteru zewnętrznego.

Jak wskazuje Montessori, dla dziecka celem pracy jest sama praca. Widać tu bardzo wyraźnie orientację psychoedukacyjną, współcześnie często określaną jako *orientacja na proces* (Klus-Stańska 2012; Klus-Stańska, Nowicka 2013), kojarzoną z konstruktywistycznymi inspiracjami w edukacji. Praca jest zatem wykonywana przez dziecko w toku powtarzanych ćwiczeń, podejmowana w przygotowanym otoczeniu z pobudek wewnętrznych i zorientowana na proces.

Innymi słowy, dziecko samodzielnie podejmuje decyzję, z czym chce pracować, a następnie, motywowane wewnętrznie, pracuje tak długo, jak uzna za stosowane, czerpiąc radość z samego aktu pracy, nie zaś ze zrealizowania jakichś odgórnie narzuconych efektów. Taka aktywność jest zatem związana z inną logiką, lokującą się poza racjonalnością ekonomiczną. W tym miejscu Montessori używa metafory *silnika* (Montessori 2018: 255), stwierdzając jednocześnie, że dorośli i dziecko są napędzani właśnie różnymi silnikami.

Dziecko, zamiast zmęczenia po wykonanej pracy, czuje radość i energię, nie potrzebuje zewnętrznych nagród, bo sama praca wiąże się z odczuwaniem szczęścia, pomimo że na ogół stanowi trudność i wyzwanie, co zresztą łączy ją ściśle z aktywnościami znajdującymi się w *strefie potencjalnego rozwoju* Lwa Wygotskiego (2002), a zatem „wyprowadza” dziecko ze strefy komfortu poznawczego. Montessori, idąc tym tropem, stwierdza, że dziecko w sprzyjających warunkach edukacyjnych doświadcza imperatywu pracy, która w zasadzie tożsama jest z życiem (Montessori 2018: 255). Inaczej rzecz ujmując, dziecko musi pracować, bo tak „podpowiada” mu jego twórczo i konstrukcyjnie zorientowana natura. Oczywiście, otaczające środowisko może sprzyjać lub blokować tego rodzaju aktywność. Dorośli towarzyszący dziecku, napędzani *silnikami produktywności*, efektywności czasu i nakładów, przenoszą własną logikę, bez zrozumienia i szacunku dla logiki funkcjonowania dziecka, często powodowani pychą i przekonaniem o wyższości intelektualnej i w ten sposób niszczą dziecięcą zdolność i gotowość do podejmowania pracy.

Określiwszy cechy pracy dziecka według Montessori, warto sobie zadać pytanie o to, czym tego rodzaju aktywność miałaby się różnić od zabawy. Aby się zmierzyć z tak postawionym pytaniem, trzeba nieco ukontekstować warunki powstawania tej idei pedagogicznej.

Jak słusznie zauważają zarówno biografowie Marii Montessori (Kramer 1976), jak i sam Mario Montessori Jr (Montessori Jr 2017: 24), propozycja edukacyjna dostępna

w ówczesnych Włoszech dla dzieci w wieku przedszkolnym, czyli pod koniec XIX i na początku XX stulecia, była bardzo uboga. Wiedza na temat psychologii rozwoju dopiero powstawała. Jeszcze gorzej było ze świadomością rodziców. Dzieci, jeśli miały jakąś zorganizowaną opiekę, na ogół trafiały do placówek prowadzonych przez pielęgniarki, gdzie były otoczone zabawkami, będącymi – jak wówczas sądzono – jedynymi materialnościami, z którymi dziecko może się spotkać i którymi może manipulować dla „zabicia czasu”.

Montessori, konstruując specyficzne pomoce, nazywane przez nią *materiałem rozwojowym*, przypisała im zupełnie inne zadanie. Owe obiekty były frapujące, niecodzienne, skłaniające do specyficznej pracy intelektualnej, angażowały w przemyślany sposób różne zmysły, dostarczały dzieciom okazji edukacyjnych poprzez swoją konstrukcję, formę oraz inną ważną cechę – oferowanie samokontroli błędów (Miksza 2010).

Kolejny kontekst stanowi eksperyment pedagogiczny trwający kilka dekad, a zainicjowany w San Lorenzo (Rzym) w styczniu 1907 r. Montessori początkowo umieściła w przygotowanym otoczeniu zarówno dobrze znane i dostępne zabawki, jak i inne obiekty stopniowo wprowadzane dzięki inspiracjom różnymi innowacjami pedagogicznymi. Systematyczna obserwacja dzieci w stosunkowo krótkim czasie doprowadziła do postawienia i późniejszego wielokrotnego weryfikowania hipotezy o większym potencjale edukacyjnym oraz rozwojowym zabawy niż innych rzeczy, które to przekonanie trwa do dziś (Lillard 2012), tzn. o większym potencjale tego, co w tej konwencji nazywane jest *materiałem* w odróżnieniu od *zabawek*. Montessori, próbując uwrażliwić globalną opinię publiczną na kluczowe znaczenie wczesnej edukacji, zastosowała pojęcie *pracy*, jednocześnie jawnie deprecjonując określenie *zabawy*, ale czyniła to w bardzo konkretnym miejscu i czasie.

Ustaliwszy powyższe, stajemy jednak w obliczu kolejnego pytania – czy granica pomiędzy *materiałem* (oraz związanym z nim pojęciem *pracy*) a *zabawką* (oraz związanym z nią pojęciem *zabawy*) leży współcześnie w tym samym miejscu?

Próby teoretyczno-empirycznego zmierzenia się z tak zarysowaną kwestią dokonała m.in. Angeline S. Lillard w pracy porównującej koncepcje i praktyki uczenia się oparte go na zabawie (*playful learning*) oraz edukacji Montessori (Lillard 2013). Wyróżniwszy jedenaście kryteriów różnicujących, Lillard konkluduje, że Montessori spełnia jedynie część z nich. Oznacza to, że nie można jednoznacznie stwierdzić, czy edukacja Montessori wpisuje się w logikę klasycznie pojmowanej pedagogiki zabawy (Zaorska 1995; Wimmer 1998), ale jednocześnie nie można skonstatować, że pedagogia Montessori leży zupełnie poza nią.

Wracając do materialności w przygotowanym otoczeniu i ewentualnego powinowactwa materiału rozwojowego oraz zabawek (dydaktycznych), należy wyraźnie podkreślić, że sprawa jest bardziej złożona, niż na pierwszy rzut oka może się wydawać. Z jednej strony w metodyce Montessori na ogół prezentacja materiału przez nauczyciela poprzedza swobodną aktywność dziecka z określoną materialnością. Takie ustrukturyzowanie i sekwencja działań stoją w wyraźnej sprzeczności z założeniami wolnej zabawy, w której dzieci używają zabawek w nieskrępowany sposób, najczęściej bez jakiegokolwiek wprowadzenia (Chou 2017).

Z drugiej strony w metodyce Montessori dzieci mają szansę na samodzielną eksplorację materiału, indywidualne interpretacje użycia poszczególnych materialności, mniej lub bardziej posuniętą wolność w manipulowaniu materiałami rozwojowymi (Lillard 2013: 142). To, jak bardzo instruktażowe będzie podejście do Montessori, w praktyce jest uzależnione – zdaniem badaczy – od kręgu kulturowego i lokalnej kultury dydaktycznej (Rogoff i in. 1975: 368).

Montessori w zakresie typu aktywności dzieci także nie wpisuje się w pełni w nurty pedagogiczne wysoko ceniące rolę zabawy. Oczywiście, w placówkach Montessori dzieci mogą *bawić się* w nieskrępowany sposób, ale wyłącznie poza czasem *pracy własnej*, która zajmuje na ogół większą część dnia, ale nie mniej niż trzy godziny dziennie (Aljabreen 2020).

Zabawy w fikcyjne role, zabawy z wykorzystaniem fantazjowania, zabawy z wykorzystaniem materialności otwartych na różne interpretacje nie stanowią istotnego elementu edukacji montessoriańskiej (Hyde 2011; Lino, Parente 2018), zaś w trakcie kursów przygotowujących przewodników Montessori do pracy z dziećmi tego rodzaju aktywnościom nie poświęca się nawet chwili. Jednocześnie jednym z fundamentów pedagogii Montessori jest imperatyw profesjonalizacji nauczycieli poprzez rozwijanie naukowego podejścia do własnej praktyki (Montessori 2014: 66). Innymi słowy, Maria Montessori narzuca nauczycielom aktualizowanie wiedzy na podstawie najnowszych wyników badań. W sytuacji gdy dowiadujemy się o ogromnym potencjale rozwojowym zabaw dziecięcych, być może należałoby zredefiniować pojęcie pracy montessoriańskiej, przemyśleć obecność osób dorosłych w przygotowanym otoczeniu, a także zastanowić się nad implementacją innych form pedagogicznych poza *pracą własną* (Carter 2016). Wróć do tych zagadnień po prezentacji wybranych wyników badań własnych nad nauczycielami Montessori w Polsce, ale zanim to nastąpi, scharakteryzuję krótko metodologię postępowania badawczego.

## Metoda

Badania prowadzone wśród pedagogów Montessori początkowo w Polsce (w latach 2017–2020), a następnie w kilkunastu krajach (2020–2022) realizowałem, wykorzystując jakościowe strategie badawcze (Denzin, Lincoln 2009), przede wszystkim indywidualne wywiady fenomenograficzne (Marton 1988). Na potrzeby niniejszego tekstu wykorzystałem wyłącznie część wywiadów z pedagogami polskimi (n = 31), pracującymi z dziećmi pomiędzy 3. a 6. rokiem życia.

Podstawowym celem badania była eksploracja znaczeń nadawanych praktykom kształceniowym ze szczególnym uwzględnieniem roli *pracy*. Tak sformułowany cel badań doprowadził do określenia dwóch problemów badawczych, ujętych w formie następujących pytań:

1. Jakie znaczenie ma zabawa dziecka w praktyce placówek przedszkolnych Montessori?
2. Jakie znaczenie ma praca własna dziecka w praktyce placówek przedszkolnych Montessori?

Materiał empiryczny w postaci dosłownych transkrypcji poddawałem analizie zgodnie z procedurą fenomenografii (w aspekcie budowania przestrzeni wynikowej), posiłkując się propozycją rozwijającej się matrycy autorstwa Raymonda Padilli (1994) oraz kierując się wskazaniem wyłożonymi przez Steinara Kvale (2004) co do kolejnych kroków postępowania badawczego z wykorzystaniem wywiadu jako głównego sposobu gromadzenia danych.

Próbę badawczą stanowiły nauczycielki Montessori pracujące w placówkach Montessori na poziomie przedszkola, w mieszanych wiekowo grupach dzieci. Łącznie w ramach tej grupy rozmówców przeprowadziłem 31 rozmów, trwających 42–111 minut. Wszystkie rozmówczynie, które zgodziły się wziąć udział w badaniach, pracowały bądź nadal pracują w placówkach niepublicznych.

Zarówno brak zróżnicowania płciowego badanych, jak i brak obecności osób pracujących w placówkach państwowych stanowi mankament prezentowanego badania. Niemniej jednak dołożyłem wszelkich starań, żeby przestrzeń wynikowa była jak najbardziej „wysyciona”, a propozycja klasyfikacji kategorii opisów trafna i właściwie oddająca logikę zidentyfikowanych koncepcji znaczeń. W tym celu przeprowadziłem 11 wywiadów kontrolnych po zwyczajowym w przypadku fenomenografii zrealizowaniu 20 rozmów (Marton 1994). Na potrzeby prezentowanego artykułu szczególnej analizie poddano te fragmenty rozmów, które odnosiły się do kwestii: pracy, materiału rozwojowego oraz zabawy i zabawek.

## Praca i zabawa w narracjach praktyków Montessori

### *Zabawa jako wyzwanie etyczno-organizacyjne i zakłócenie pracy*

Pierwsza – dominująca w narracjach – konfiguracja pracy i zabawy jest związana z wyraźnym rozróżnieniem obu typów aktywności, co jest zresztą cechą wspólną całej przestrzeni wynikowej. W obrębie tego rozumienia mamy do czynienia z koncepcją zabawy tematyzowanej jako jednocześnie wyzwanie oraz zakłócenie pracy. Nauczyciele Montessori, zauważają, że dzieci mają potrzebę własnego, autorskiego *profanowania* (Agamben 2006) materialności dostępnych w przygotowanym otoczeniu.

Hm, no zwykle dzieci **rozchodzą się do pracy własnej i bawią się** [śmiech]. No ale oczywiście są **zabawy takie, że tak powiem, żeby miały więcej wspólnego z Montessori niż po prostu ze swobodną zabawą**, ale wiadomo, że no najbardziej chwytliwą pomocą są po prostu, nie wiem, zwierzątka. Zwierzątka Afryki albo zwierzątka Europy, i te zwierzątka potem przybierają różne formy, i są łączone z różnymi innymi pomocami... No są budowane domki dla tych zwierzątek, no i **też to taka zagwozdzka, jak, jak przekierować tę zabawę ze zwierzątkami na pracę** [W2].

W tej sytuacji pedagodzy stają w obliczu konfliktu dwóch wartości ważnych dla pedagogii Montessori. Podążać za dzieckiem, uczyć się od dzieci, inspirować się ich spontanicznymi aktywnościami oraz twórczością (być może wyzyskując je edukacyjnie) czy też przekierowywać działania dzieci ku korzystaniu z materiału rozwojowego „zgodnie z jego przeznaczeniem” określonym przez przewodniki metodyczne, zwane w tej konwencji *albumami*?

Z mojej perspektywy dzieci też **wykonywały jakąś pracę, bawiąc się** z tymi walcami, ale **no to było takie dyskusyjne też, czy rzeczywiście**. I, no i też się zastanawialiśmy, jak przekierować tę pracę, żeby to faktycznie była trochę **bardziej praca montessoriańska** niż taka **swobodna zabawa** [W8].

Inaczej rzecz ujmując, praktycy doświadczają bardzo konkretnego dylematu. Materiał rozwojowy ma swoje opisane metodycznie przeznaczenie i tylko wykorzystywany w określony sposób, poprzedzony prezentacją nauczyciela ma potencjał realizacji celu bezpośredniego określonego w jego charakterystyce. Z tego powodu nauczyciel pragnący, aby dziecko rozwijało pewną umiejętność, doskonalilo konkretny zmysł, pracowało z ukonkretnioną abstrakcją i w ten sposób konstruowało określone pojęcia, powinien zachęcać dzieci do pracy z materiałem w zgodzie z instrukcją.

Z kolei podążanie za dzieckiem, uczenie się od niego, baczna i metodyczna obserwacja jego zachowań stanowią również cechę dystynktywną tego podejścia edukacyjnego. Warto dodać, że każda materialność w podejściu Montessori ma przypisany cel bezpośredni oraz pośredni. W zależności od tego, który z owych celów wydaje się nauczycielowi ważniejszy, rzeczony dylemat będzie rozwiązywany na jeden ze sposobów – pozwalanie dziecku na pracę „niezgodnie z przeznaczeniem” przy jednoczesnym obserwowaniu, czy w tej aktywności realizuje się cel pośredni, lub przekierowywanie, przerywanie *zabawy* i zapraszanie do *pracy*. Naturalnie rozstrzygnięcia w obrębie tego dylematu wynikają także z indywidualnych, nauczycielskich hierarchii wartości oraz poziomu etyczno-intelektualnego usytuowania pedagoga w alternatywnie Montessori.

(...) nie wymagam od nich, żeby to była taka, **typowa praca z pomocami**, bo... no **bo też tej swobody takiej się dzieci domagają**. (...) Ja się boję, że to się trochę im miesza. I... no i to jest ciężkie też do organizacji i na przykład no, ustalałyśmy, że w czasie pracy własnej możemy łączyć dwie, maksymalnie tam, no, dwie maksymalnie pomoce, chyba że to są pomoce typu „Brązowe Schody”, „Różowa Wieża” i „Czerwone Belki”, no to wtedy, można ich więcej połączyć... [W23].

Jednocześnie, co jest widoczne w przytoczonym cytacie, nauczyciele poszukują jakiejś organizacyjnej formy, która łączyłaby obie opcje dylematu, lub przyjmują, że tylko pewne pomoce dydaktyczne można używać nieco inaczej i w ten sposób godzą ze sobą konkurencyjne przekonania pedagogiczne.

Funkcjonując „głęboko”, na poziomie ogólnych wartości czy ideologii nowego wychowania, nauczyciele będą skłonni akceptować i doceniać dziecięcą twórczość w zakresie manipulowania materiałem, lecz w sytuacji rozumienia Montessori przez pryzmat metody(ki) do głosu będzie dochodziła racjonalność nieco bardziej technologiczna oraz przekonanie, że tylko określone działanie z materiałem przyniesie pożądany edukacyjny i rozwojowy rezultat (Woolsey 2008).

### ***Zabawa jako przeszkoda w rozwoju***

Drugi wyróżniony w toku analiz materiału sposób postrzegania dwóch typów aktywności dzieci w przedszkolach Montessori negatywnie waloryzuje zabawę i podnosi pracę do rangi jedynej drogi ku rozwojowi. W takiej optyce jesteśmy bardzo blisko literalnego i nieaktualnianego odczytania słów Marii Montessori odnośnie do różnicy i wartości pomiędzy pracą i zabawą.

Także no, tak jak powiedziałam, kiedy jest praca własna, taka uporządkowywana, i rzeczywiście **te zasady są sztywne, ale tylko tak dzieci dostają coś wartościowego**. No faktycznie mniej, na mniej im pozwalamy takiej swobody, nie wiem, chociażby właśnie związanej z, z **generowaniem hałasu czy zabawianiem się jakimiś rzeczami**. Zresztą no te nasze dzieci nie są jakieś takie bardzo głośne, tak? Także z grubsza tak to wygląda. No i najważniejsze dla nas jest, żeby była dwójka, co najmniej te dwie osoby na pracy własnej, nie? Bo wtedy jest jedna z nas, to zazwyczaj to wygląda tak, że, że samo to, nie wiem, pisanie tych wyrazów po śladzie prowadzi czy wpisywanie dzieciom tematów do pamiętnika z pracy, żeby oni też widzieli i mieli taką informację z czym, z czym pracują, (...) no a druga dba, żeby nie było jakichś **durnowatych zabaw, tylko dobra praca** [W15].

Albumy mamy i tam są **opisane wszystkie prezentacje krok po kroku**. Tytuł, było zdjęcie i tam krok po kroku, jakieś tam wskazówki, są cele, był wiek dziecka, w jakim powinno się pomoc przedstawić. **No i ktoś to wymyślił, nie? No chyba nie po to, żeby kombinować, nie? To naprawdę jest dobry materiał i mamy dobre efekty** [W28].

Swoboda dziecka jest tu postrzegana jako możliwość pracy z materiałem samodzielnie wybranym, w dowolnym momencie i poświęcanie mu takiej ilości czasu, jaką dzieci uznają za stosowne. Innymi słowy, dziecko może robić to, co chce, o ile *pracuje* z materiałem zgodnie z jego przeznaczeniem. Przedszkole nie jest tu przestrzenią zabawy, nie do tego jest powołane. Zgodnie z wykładnią samej Montessori odbywa się tu ogromna praca dziecka nad własnym rozwojem, ale żeby było to możliwe, najpierw dzieci muszą wiedzieć, *jak* się z danym materiałem pracuje. W przeciwnym razie rozwojowy potencjał materiału zostaje zaprzepaszczoney.

### ***Zabawa jako czas jałowy rozwojowo***

Kolejna kategoria analityczna obejmuje tematyzację, zgodnie z którymi zabawa jest aktywnością przez pedagogów akceptowaną, ale jednocześnie minimalizowaną w placówkach edukacyjnych. Wynika to z przekonania, że zabawa nie może w sensie potencjału rozwojowego równać się z pracą. Praca ma charakter rozwijający, a zabawa jest po prostu marnotrawieniem czasu. Przedszkola Montessori są zaś miejscami powołanymi do wspierania rozwoju i dlatego nie proponują dzieciom zabaw.

W tej optyce nauczyciele Montessori przyjmują, że zabawa jest naturalnym zachowaniem dziecka, ale jednocześnie, poprzez jasne zdefiniowanie roli placówek przedszkolnych, nie uważają, że warto tę formę aktywności wspierać.

Dla mnie jest oczywiste, bo po pierwsze, jestem takim nauczycielem, który, no my nie mamy za wiele zabawek w otoczeniu. **Autka, klocki i inne tandetne, grająco-świszczące zabawki, które dziecku nie nie dają**, które są na pięć sekund, ewentualnie po to, żeby się pokłócić z kolegą, no to tak, można się kłócić o patyk, o kamyk, o cokolwiek [W4].

I okazało się, że **metoda Montessori jakby w moim przynajmniej postrzeganiu jest doskonała, ona jest skończona. Jest to doskonały przepis**, które my mogliśmy wziąć. Bo mogliśmy patrzeć, nie wiem, w stronę przedszkoli waldorfskich albo demokratycznych, mogliśmy to robić w inny sposób, mogliśmy pójść bardziej w kierunku – no wiesz – *play based learning*. Dla nas metoda Montessori była rozwiązaniem prowadzenia edukacji, ale i okazało się, [że] ona dała nam dużo, dużo więcej, a tak tylko jałowe zabawy. (...) **My rzeczywiście patrzemy na potrzeby dzieci i dlatego właśnie pracujemy** [W17].

### ***Zabawa to praca, praca to zabawa***

Ostatnią kategorię stanowi racjonalność, zgodnie z którą granice pomiędzy pracą a zabawą są albo niemożliwe do wyznaczenia, albo nieadekwatne w kontekście wiedzy naukowej związanej z potencjałem rozwojowym zabawy. Przedszkola Montessori z tego punktu widzenia muszą wpiąć zabawę i traktować ją jako formę pracy, uzupełnianą klasycznie pojmowaną pracą z materiałem rozwojowym.

Dzieci [w naszej placówce] się swobodnie bawią, mają tam dużo takich, jest taki teren o tyle fajny, że mają takie elementy, powiedzmy, trochę dzikie, że trochę jest... takie jakieś łąki są, jakieś opony, na których się mogą bawić, także mają dużo też swobody w wyborze tych, tych zabaw, jakie tam im przyjdą do głowy. A jakie cuda z materiałem wyprawiają! Musiałbyś to zobaczyć! Wspaniale! [W5]

To jest różnie, oni, **my generalnie przyjęliśmy, że oni [dzieci] mają czas zupełnie swobodny, czas na zabawę. To jest niezbędne**. My czasem proponujemy jakieś, nie wiem, czytanie na przykład, ale też nie jest tak, że, że czytanie jest obowiązkowe dla wszystkich, zazwyczaj się zbiera jakaś grupka chętnych, ale, ale jest też część taka, która na przykład, nie

wiem, robi tylko plastyczne rzeczy, albo pracują z pomocami i jakby nie są zainteresowani czytaniem, albo słuchają tam jednym uchem i jednocześnie coś tam układają. Zasada jest tylko taka, żeby tam byli w miarę cicho i nie przeszkadzali w słuchaniu innym, tak? [W2]

Natomiast no tam z zabawami jakimiś takimi, czasem z jakimiś propozycjami wychodzimy, natomiast to też nie jest taki jakby element nieodzowny, stały, jakby to jest coś takiego, co się czasem wydarza. **Na ogół dzieci same znajdują sobie zabawy.** Czasem robimy im coś takiego, że włączamy im jakąś muzykę, rozkładamy instrumenty, które, które mamy, często to są instrumenty porobione przez nas albo przez dzieci jakieś, nie wiem, różnego rodzaju perkusyjne instrumenty, **na zasadzie takiego spontanicznego grania, pracy i bawienia się muzyką na raz.** Bez, bez też takiego organizowania z naszej strony, **jakby tutaj jesteśmy zgodne z tą moją koleżanką co do tego, że najlepsze są takie formy spędzania czasu, które wychodzą od dzieci** [W9].

Moim zdaniem, oni jakby mają okazję w tych licznych godzinach swobody i totalnej zabawy doświadczyć naprawdę bardzo wielu sytuacji takich społecznie ważnych, moim zdaniem. I że zupełnie, jak czasem, mówię ci, no czasem robimy jakieś tam zabawy, **ja w ogóle nie mam poczucia, że to, co ja im organizuję w tym, nie wiem, przez te piętnaście minut, jest jakoś bardziej wartościowe niż to, co oni by mogli zrobić właśnie trochę się nudząc, czy wiesz, wybierając jakieś tam, samodzielnie, nie wiem, zabawy typu Minecraft na żywo, czy coś innego, rozumiesz?** Ja uważam, że to jest mega, megawartościowe. My raczej im się staramy nie dawać kolorowanek, ja w ogóle jestem, jestem przeciwna kolorowancom, mam poczucie, że to jest jakby wyjątkowo ogłupiające... [W18]

Przytoczone wypowiedzi wskazują na zredefiniowanie roli pracy w rozumieniu montesoriańskim. Obok pracy z materiałem w przedszkolach funkcjonują inne, równie wartościowe aktywności, wśród nich zabawy różnego typu, które służą rozwojowi dzieci. Czas upływający na zabawach i czas pracy są trudne albo niemożliwe do odróżnienia. W tym ujęciu zabawa przechodzi w pracę, a praca w zabawę. Można powiedzieć, inspirując się choćby foucaultowską *wiedzą/władzą* (por. Foucault 2020), że mamy tu do czynienia z *zabawą/pracą*. Nie ma pracy bez zabawy i każda zabawa jest w jakimś sensie pracą.

## Podsumowanie

W nawiązaniu do pierwszej oraz ostatniej z opisanych kategorii proponuję prze-myśleć kwestię zabawy i pracy w kontekście pedagogii Montessori. Słynna włoska pedagogka wielokrotnie namawiała adeptów zawodu nauczycielskiego, dorosłych przygotowujących się do roli przewodników dzieci, aby to ustalenia naukowe oraz wrażliwość na dzieciństwo były najważniejszymi drogowskazami dla praktyk kształceniowych.

Skoro korpus wiedzy dotyczący zagadnienia zabawy i jej niebagatelnej roli we wspieraniu dzieci w rozwoju jest ogromny, skoro dostrzegamy na poziomie wiedzy naukowej istotność samostanowienia celów edukacyjnych, ważności celów pośrednich i kapitalnego

wprost znaczenia ukrytego programu kształcenia, to może warto zrewidować najbardziej „nieproblematyczne” dogmaty tejże pedagogii? Maria Montessori ponad sto lat temu miała pełne prawo definiować specyficzną aktywność dziecięcą jako *pracę*, aby nadać jej ważność, aby uwrażliwić być może nieświadome społeczeństwo na warunki rozwoju wiedzy i optymalne otoczenie edukacyjne, aby wyraźnie zarysować różnicę pomiędzy antyrozwojowymi rozwiązaniami ówczesnych „ochronek” a ustaleniami czynionymi na podstawie własnych badań oraz innych uczonych. Dzisiaj jednak trzeba spojrzeć na to zagadnienie z perspektywy trzeciego milenium, nie odwracając się od licznych danych, które do nas spływają ze świata nauki, tylko dlatego aby zachować tzw. czystość metody.

## Literatura

- Agamben G. (2006), *Profanacje*. Warszawa, PIW.
- Aljabreen H. (2020), *Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education*. „International Journal of Early Childhood”, 3(52).
- Arendt H. (2010), *Kondycja ludzka*. Warszawa, Aletheia.
- Carter M.A. (2016), *Work 'with' me: Learning prosocial behaviours*. „Australian Journal of Early Childhood”, 4(41).
- Chou M-J (2017), *Board Games Play Matters: A Rethinking on Children's Aesthetic Experience and Interpersonal Understanding*. „Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology”, 6(13).
- Cossentino J. (2005), *Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method*. „American Journal of Education”, 2(111).
- Cossentino J. (2006), *Big Work: Goodness, vocation, and engagement in the Montessori method*. „Curriculum Inquiry”, 1(36).
- Denzin N., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, PWN.
- Foucault M. (2020), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Hyde B. (2011), *Montessori and Jerome W. Berryman: work, play, religious education and the art of using the Christian language system*. „British Journal of Religious Education”, 3(33).
- Klus-Stańska D. (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Kramer R. (1976), *Maria Montessori. A Biography*. New York, G.P. Putnam and Sons.
- Kvale S. (2004), *Interview – wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo Liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lillard A.S. (2012), *Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs*. „Journal of School Psychology”, 50(3).
- Lillard A.S. (2013), *Playful learning and Montessori Education*. „NAMTA Journal”, 2(38).

- Lino D.M., Parente C. (2018), *Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches*. W: C.A. Huertas-Abril, *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. Hershey, IGI Global.
- Marton F. (1988), *Phenomenography: exploring different conceptions of reality*. W: D. Fetterman (ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York, Praeger.
- Marton F. (1994), *Phenomenography*. W: T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford–New York, Pergamon, Elsevier Science.
- Miksza M. (2010), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moll I. (2004), *Towards a constructivist Montessori education*. „Perspectives in Education”, 2(22).
- Montessori M. (1985), *Kinder sind anders*. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
- Montessori M. (2014), *Education for a New World*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Montessori M. (2018), *Sekret dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori M. Jr. (2017), *Education for Human Development: Understanding Montessori*. Amsterdam, Montessori – Pierson Publishing Company.
- Padilla R.V. (1994), *The unfolding matrix: A technique for qualitative data acquisition and analysis*. W: R.G. Burgess (ed.), *Studies in qualitative methodology*. Greenwich, JAI Press.
- Rogoff B., Sellers M.J., Pirrotta S., Fox N., White S.H. (1975), *Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children: A Cross-Cultural Survey*. „Human Development”, 18.
- Ultanir E. (2012), *An Epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori*. „International Journal of Instruction”, 2(5).
- Wimmer T. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste*. „Grupa i Zabawa”, 2.
- Woolsey K. (2008), *Child's play*. „Theory into Practice”, 2(47).
- Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne*, t. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zaorska Z. (1995), *Tło teoretyczne pedagogiki zabawy*. „Grupa i Zabawa”, 1.

*Alina Kalinowska-Iżkowska*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.09>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

[alina.kalinowska@uwm.edu.pl](mailto:alina.kalinowska@uwm.edu.pl)

## **Przekonania studentów wczesnej edukacji o łamigłówkach matematycznych**

### **Summary**

#### **Students of early childhood education on mathematical puzzles**

Mathematical puzzles are not assigned an essential role in a school's – "serious" mathematics education. However, they are interesting mathematical tasks, especially in developing mathematical thinking. To find out beliefs about them, students of the first year of early education were surveyed. The research results present the meanings given to them by students of early education. They indicate the limited knowledge of this type of puzzles and a reluctant personal attitude of the surveyed students.

**Keywords:** math puzzle, early childhood education student

**Słowa kluczowe:** łamigłówki matematyczne, studenci wczesnej edukacji

### **Wprowadzenie**

Potocznie postrzegana edukacja matematyczna jest dość spójnym obrazem wykształconym u kilku pokoleń Polaków przez często traumatyczne doświadczanie dydaktyki tradycyjnej. Kulturowo skonstruowane przekonanie, że wiedzę matematyczną przekazuje nauczyciel, a uczeń może ją jedynie odtworzyć, odbiera temu ostatniemu sposobność i wiarę w możliwość podejmowania samodzielnych prób konstruowania wiedzy matematycznej. Szczególnie intensywnie są przekonywani o tym uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, dla których propozycje są często infantylne, odtwórcze, zbyt łatwe (Klus-Stańska, Nowicka 2013), a więc niesprzyjające aktywności twórczej. Dla większości ludzi „robienie matematyki” oznacza przede wszystkim stosowanie procedur i symbolicznych manipulacji (Dubrovsky, Kalinin 1990), a nie ich wymyślanie. Tymczasem obecnie uważa się, że edukacja matematyczna, również wczesnoszkolna, musi się opierać na twórczym poszukiwaniu strategii, przede wszystkim dzięki rozwiązywaniu problemów matematycznych (Klus-Stańska 2000; Filipiak (red.) 2015 i wielu innych). Zagadki zdecydowanie uruchamiają właśnie tę aktywność, wspierając rozumienie pojęć i relacji matematycznych.

Definicja łamigłówki czy zagadki matematycznej nie jest łatwa, a proponowane typologie są zróżnicowane i często nie obejmują wszystkich możliwości. W *Encyklopedii*

*PWN* (2022) podano definicję, rozumianą jako synonim rozrywek intelektualnych i umysłowych zabawek. Pojęcie łamigłówek kojarzone jest tu z rozrywką i zabawą. W przypadku gier i zabaw matematycznych uważa się, że żadna klasyfikacja nie okazała się zadowalająca (Filip, Rams 2000: 71). Podobne trudności cechują próby tworzenia podziałów zagadek matematycznych. David Wells (2002) oddziela zagadki logiczne i matematyczne, różnicuje również łamigłówki matematyczne i matematykę samą w sobie. Uważa, że istnieją łamigłówki matematyczne, których rozwiązanie nie wymaga szczególnej znajomości matematyki, i takie, w których konieczne jest zastosowanie określonych informacji matematycznych (Wells 2002: 9). Niewątpliwie jednak łamigłówki matematyczne mają bardzo długą historię – najstarsze pochodzą z babilońskich glinianych tabliczek i egipskich papyrusów. Ludzie interesowali się więc ich rozwiązywaniem już od wielu wieków. Można również wskazać ich charakterystyczne typy w danym okresie i na danym terytorium (Wells 2002: 9).

Najmłodszy uczniowie mają sporadyczny kontakt z łamigłówkami matematycznymi. Dla uczniów starszych można znaleźć już więcej propozycji zarówno obecnie wydawanych, jak i mających kilkadziesiąt lat i wciąż aktualnych (np. Jeleński 1982). Wydaje się, że wiedza o łamigłówkach jest coraz mniej popularyzowana. Powstaje więc pytanie, czy szkoła poddaje się również temu trendowi czy próbuje przejąć rolę propagatora w tym zakresie.

### **Zajmowanie się łamigłówkami matematycznymi – dwa wymiary emocjonalno-poznawcze**

Na skutek uczestniczenia w lekcjach poznawczo-odtwórczych, uzależnienia od cudzej wiedzy i wiary w moc „uważania” na lekcji zajmowanie się matematyką ma w myśleniu potocznym różne wymiary. Na potrzeby niniejszego tekstu zidentyfikowałam i sformułowałam dwa. Jeden, zdaniem wielu – najważniejszy, to „prawdziwa” nauka matematyki, czyli przyswajanie w sposób liniowy kolejnych treści, które są wykorzystywane do rozwiązywania podobnych zadań, najczęściej według podanego wzoru. Nie budzą one jednak zaciekawienia uczniów, wiążą się z ocenianiem i obawą przed błędem. Drugi „rozrywkowy” kojarzy się z zabawą w domu, podróżą, zajęciem dla nudzącego się dziecka, czasem z próbą zachęcenia do matematyki przez rodziców. Wiązany jest ze swobodą wyboru strategii rozwiązania, możliwością popełniania błędów, które w tym wymiarze nadal są traktowane zabawowo i „z przymrużeniem oka”. Pierwszy jest określany jako nauczanie/uczenie się, a drugi – rozrywka lub zabawa. Te dwa obszary postrzegania matematyki nieczęsto na siebie nachodzą, a w wielu przypadkach są zupełnie rozłączne. Można powiedzieć, że w szkole uczeń jest nauczany matematyki, ale często jej nie uprawia, podczas gdy poza szkołą może się nią pasjonować i jednocześnie jej uczyć.

Takie rozróżnienie widoczne jest również w propozycjach wydawniczych. Podręczniki mają raczej poważne, naukowe tytuły. Na przykład seria podręczników do matematyki dla uczniów szkoły podstawowej nazwana jest *Matematyka z plusem* czy seria dla

najmłodszych uczniów – *Wielka przygoda – edukacja matematyczna*. Najczęściej w tytule pojawia się określenie związane z uczeniem się matematyki, co informuje potencjalnego czytelnika o ich szkolnym przeznaczeniu. Propozycje dedykowane dzieciom poza szkołą mają zdecydowanie bardziej „rozrywkowe” tytuły, jak np. książka Zdzisława Nowaka pt. *Łamigłówki nie z tej ziemi*, o której sam autor pisze, że jest zbiorem „zadań, testów i łamigłówek umożliwiających godziwe spędzenie czasu” (Nowak 1971: 5). Innym przykładem może być tytuł *Cudowne i interesujące łamigłówki matematyczne* (Wells 2002). Tych przykładów jest dużo i nie jest to miejsce na ich prezentację. Interesujące poznawczo jest jednak częste rozróżnianie tytułów. Być może taki zabieg redakcyjny ma przeciwdziałać odstraszaniu dzieci i młodzieży sugerowaniem podobieństwa do nauczania szkolnej matematyki.

Ten dość intensywnie zarysowany podział przyczynia się również do aplikowania odmiennych działań poznawczych (które z kolei wpływają na pogłębianie polaryzacji szkolnych i pozaszkolnych propozycji matematycznych). Zadania „szkolne” najczęściej wymagają działania według podanego wcześniej schematu. Nauczyciel oczekuje raczej rozwiązań identycznych, najkrótszych i poprawnych rachunkowo. Gratyfikowane są strategie zaproponowane przez podręcznik lub nauczyciela, a wszelkie odmienne uczniowskie sposoby myślenia są przyjmowane z rezerwą lub wręcz odrzucane. Uczeń otrzymuje ocenę za umiejętność myślenia „tak, jak nauczyciel”. W efekcie odtwórczej aktywności uczniów wiedza jest budowana „po śladzie”, charakteryzuje się niskim poziomem przetwarzania i użyteczności do rozwiązywania problemów (Klus-Stańska 2000: 124). Pozaszkolna zachęta matematyczna ma zupełnie inny charakter. Proponowane zadania rozwijają myślenie twórcze, pokazują ciekawe zjawiska otaczającej rzeczywistości (np. wstęga Möbiusa), mogą być zabawnymi sytuacjami (zadanie o wilku, kozie i kapuście przepływających się przez rzekę) czy poznawać nieoczekiwane zastosowania wiedzy matematycznej (do sprawdzenia, czy ściany mają kąt prosty, mogą zbudować trójkąt o bokach 3 cm, 4 cm, 5 cm). Matematyczne problemy „pozaszkolne” nie muszą być rozwiązane do końca i błędnie, a dziecko może mieć dużo zabawy nawet wówczas, gdy jedynie podejmuje próby ich rozwiązania. Za tymi różnicami stoi więc odmienny sposób rozumienia, czym jest uczenie się matematyki. W szkole oznacza to raczej wynik nauczania przez nauczyciela, poza szkołą dopuszcza się uczenie wyrastające z samodzielnych prób, niepowodzeń czy jedynie częściowych sukcesów.

Matematycy zdecydowanie doceniają właśnie taki sposób zajmowania się tą dziedziną. Uważa się, że rozwiązywanie łamigłówek matematycznych to świetny trening dla mózgu. Rozwijają one krytyczne i kreatywne myślenie, ponieważ rozwiązanie łamigłówki jest bliskie rozwiązywaniu problemów matematycznych i rozwijaniu myślenia matematycznego. Jest ono cenne, ponieważ można je określić jako pewien uniwersalny sposób myślenia o rzeczywistości, który jest wykorzystywany nie tylko w matematyce (Dubrovsky, Kalinin 1990). To potężne intelektualne narzędzie – myślenie matematyczne kształci się jedynie przez zmaganie się z problemami matematycznymi. Zakłada się, że tylko wówczas można mówić o uczeniu się matematyki (Sierpińska 2016: 29). John Allen Paulos (2005: 95) twierdzi, że jednym ze sposobów poprawienia ogólnych wyników matematycznych

w szkole może być pojawianie się na lekcjach matematyków, którzy będą rozwiązywać z uczniami łamigłówki matematyczne i gry.

Keith Devlin przekonuje, że przez wiele wieków matematyka pełniła funkcję użytkową „i miała charakter »książki kucharskiej«” (2019: 16). Ukazuje w ten sposób analogię do matematyki postrzeganej jako zestaw przepisów opisujących określone działania nastawione na wynik. Tak też jest ukazywana w programach szkolnych. „Jednak czasy się zmieniają i w społeczeństwie zachodzą postępy. W tym procesie powstaje potrzeba nowej matematyki, która – w odpowiednim momencie – zostaje zrealizowana. System edukacji musi za tym nadążyć” (Devlin 2019: 10–11). Autor mówi o tym w kontekście konieczności poznania nowego niestandardowego sposobu myślenia – myślenia matematycznego.

Łamigłówki są narzędziem rozwijającym w szerokim zakresie zdolności umysłowe uczniów (Gorev i in. 2018: 2). Służą również motywowaniu i aktywizowaniu uczniów (Milková 2014: 178) oraz wzbudzaniu zainteresowania matematyką (Gorev i in. 2018: 2). Uczenie się matematyki, w której kontekstem poznawczym są gry i zabawy, ma istotne znaczenie dla rozwoju myślenia już najmłodszych uczniów (Parks 2015). W tym kontekście osobisty stosunek do łamigłówek matematycznych absolwentów szkoły częściowo może odzwierciedlać jakość ich doświadczeń z takimi propozycjami zarówno tych szkolnych, jak i poza nią.

## Metodologia

Studenci pedagogiki prezentują raczej niskie kompetencje matematyczne. Paulos (2005: 95) określa poziom wiedzy matematycznej studentów matematyki – przyszłych nauczycieli szkół podstawowych jako niski. W badaniach wykazano, że studenci mają duże trudności z radzeniem sobie z zadaniami nietypowymi, a nawet z logicznym rozumowaniem (Czajkowska 2012; Kalinowska 2018; Grabowski 2021). Interesujące wydaje się podjęcie próby zrozumienia, czym dla nich są łamigłówki matematyczne i jak je postrzegają w kontekście szkolnym i pozaszkolnym.

Problem badawczy został sformułowany następująco: W jaki sposób studenci wczesnej edukacji postrzegają łamigłówki matematyczne?

Problematyka badań pozwoliła na wyodrębnienie trzech pytań szczegółowych:

1. Jak studenci wczesnej edukacji definiują łamigłówki matematyczne?
2. Jakie znają łamigłówki matematyczne?
3. Jaki jest stosunek studentów wczesnej edukacji do rozwiązywania łamigłówek matematycznych?

Grupa badawcza była dobierana celowo. Stanowili ją studenci pierwszego roku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej jednolitych studiów magisterskich. Grupa liczyła 56 osób. Studenci otrzymali kwestionariusze z pytaniami otwartymi dotyczącymi łamigłówek matematycznych. Odpowiedzi badanych studentów stanowiły materiał, który można zaklasyfikować do „źródeł wytworzonych przez badacza” (Rapley 2013: 34). Uzyskane

dokumenty można określić jako „opiniodawcze”, zalicza się do nich listy, pamiętniki, wypracowania, wypowiedzi na piśmie na określony temat itp. (Pilch, Bauman 2001: 99).

Wypowiedzi pisemne studentów na temat łamigłówek poddano analizie, podejmując próby kategoryzacji przekonań badanych. Przedstawione wyniki dotyczą jedynie części badań. Odpowiedzi każdego badanego studenta zostały zakodowane liczbami porządkowymi, które podano na końcu wypowiedzi. Została zachowana oryginalna pisownia.

### **Znaczenia nadawane łamigłówkom matematycznym przez studentów wczesnej edukacji – analiza badań**

Na podstawie badań można uznać, że znaczenia nadawane łamigłówkom matematycznym przez studentów nie są zróżnicowane. Może to wskazywać na podobieństwo ich doświadczeń w zakresie kontaktu (lub jego braku) z tym rodzajem intelektualnej aktywności.

#### ***Definiowanie łamigłówek matematycznych***

Cechami konstytuującymi zagadki matematyczne w przekonaniu większości badanych są porównania do zadania oraz konieczność podjęcia wysiłku intelektualnego:

Łamigłówka matematyczna to zadanie, nad którym trzeba się zastanowić (2).

Łamigłówka to „podchwytliwe” zadanie matematyczne, często „na logikę” (12).

Część badanych zwracała uwagę na podwyższoną trudność matematyczną:

Jakieś trudne działanie, złożone (39).

Jest bardziej wymagająca przy zrozumieniu (25).

W wypowiedziach pojawiała się również kategoria wiedzy matematycznej, którą postrzegano w dwóch odsłonach. Stanowiła ona z jednej strony punkt wyjścia, czyli założenie, że rozwiązywanie łamigłówek jest możliwe wówczas, gdy jednostka ma dużą wiedzę matematyczną. Z drugiej zaś postrzegano możliwość jej rozwijania przez zajmowanie się zagadkami matematycznymi. Rzadko były wymieniane takie atrybuty rozwiązywania łamigłówek matematycznych, jak: potrzebny czas, skupienie i kreatywne myślenie. Jedna osoba zadeklarowała brak wiedzy na temat łamigłówek.

Określając łamigłówki matematyczne, studenci nie tylko przypisywali pewne cechy samej strukturze zagadki, ale również wskazywali na oczekiwania wobec aktywności osoby rozwiązującej. W tabeli 1 umieszczono szczegółowe kategorie odpowiedzi (badani często wymieniali więcej niż jedną cechę, więc liczba całkowita jest większa niż liczba badanych).

Tabela 1. Cechy charakterystyczne łamigłówek matematycznej i cechy osoby rozwiązującej w przekonaniu badanych studentów

Cechy łamigłówki matematycznej	Liczba wypowiedzi
Zadanie matematyczne	34
Wysoka trudność	11
Nie wiem	1
Cechy osoby rozwiązującej	×
Myślenie logiczne	35
Wiedza i zdolności matematyczne	11
Intensywne skupienie	9
Zabawa i rozrywka	6
Własne rozwiązania kreatywne	7

Źródło: badanie własne.

Łamigłówki matematyczne są postrzegane przez badanych studentów przede wszystkim przez pryzmat aktywności przez nie wyzwanych. Dostrzegają ich właściwości, ale niekoniecznie odnoszą się do nich pozytywnie.

### *Studenckie propozycje łamigłówek matematycznych*

Studenci zostali również poproszeni o podanie przykładu łamigłówki matematycznej. Zaskakuje dość liczna grupa studentów, która nie potrafiła podać żadnego. Pozostali przedstawiali niezwykle ubogi zestaw propozycji. Przeważały zagadki z przekładaniem zapalek oraz gra sudoku. Nieliczne wypowiedzi wskazywały na umiejętność sformułowania zagadki. Jedynie trzy osoby podały poprawnie treść przykładowej łamigłówki.

Odpowiedzi badanych mogą wskazywać, że ich doświadczenia poznawcze w tym zakresie pochodzą raczej spoza szkoły, jak przywoływane i rozpowszechnione przez prasę sudoku. W ich wypowiedziach nie było odwołań do sytuacji lekcyjnych czy książkowych, a podawane źródła bywały zaskakujące:

Na opakowaniach zapalek. Przystaw jedną zapalkę tak, aby równanie było prawdziwe (6).

Najczęściej jednak pojawiały się wypowiedzi przeczące jakiegokolwiek wiedzy tego typu:

Nie znam żadnej łamigłówki matematycznej (5).

Nie pamiętam (3).

Niestety, nie potrafię szybko przywołać przykładu, który będzie łamigłówką matematyczną (52).

Nie znam łamigłówki matematycznej, we wcześniejszej edukacji nie robiliśmy takich łamigłówek (36).

W tabeli 2 przedstawiono szczegółowo typy odpowiedzi.

Tabela 2. Przykłady łamigłówek matematycznych podane przez badanych

Typy przykładów łamigłówek matematycznych	Liczba wypowiedzi
Zapałki	11
Sudoku	10
Problem geometryczny	3
Konkretne zadanie tekstowe	3
Zadania z Kangura	2
Kwadrat magiczny	2
Krzyżówka	1
Nie wiem	22

Źródło: badanie własne.

Żaden badany student nie potrafił podać łamigłówki matematycznej związanej z ciekawym zagadnieniem matematycznym (wymienić np. wieże Hanoi czy liczby trójkątne). Wypowiedzi wskazały na nadawanie łamigłówkom przede wszystkim znaczeń rachunkowych (jak sudoku) czy cyfrowych (układanki z zapałek). Nie pojawiły się również bardzo popularne zagadki, jak np. problem z cegłą<sup>1</sup>. Może to oznaczać postrzeganie matematyki jedynie przez pryzmat ubogich doświadczeń szkolnych, w których zarówno treści, jak i poziom zagadnień matematycznych znacząco ograniczyły zainteresowanie tą dziedziną wiedzy.

### *Osobisty stosunek badanych do łamigłówek matematycznych*

Interesujące są również wypowiedzi badanych studentów na temat chęci rozwiązywania łamigłówek. Głosy podzieliły się równo po połowie. Jedna grupa widzi pozytywny sens w osobistym rozwiązywaniu łamigłówek z kilku powodów. Najczęściej wymienianymi przyczynami były immanentne cechy zagadek matematycznych: wzbudzanie ciekawości i rozwijanie myślenia.

Lubię, ponieważ jest to ciekawe i mogę się przy tym rozwijać (16).

Tak, lubię, ponieważ odnalezienie odpowiedzi jest ciekawe i przypomina zagadkę, rozwija również logiczne myślenie (24).

(...) bogacę swoją wiedzę, rozwijam się. Dzięki nim jestem w stanie rozumieć więcej rzeczy (33).

Część uzasadniała chęć rozwiązywania zagadek matematycznych właściwościami relaksującymi:

<sup>1</sup> Dla przypomnienia podam tę łamigłówkę, która często jest wykorzystywana nawet podczas rekrutacji nowych pracowników w różnych firmach: *Cegła waży kilogram i pół cegły. Ile waży cegła?*

(...) ponieważ to fajna forma na zabicie nudy i czasu (27).  
Jest to pewna forma odstresowania się (23).

Nieliczne wypowiedzi odwoływały się do przyjemności związanej z rozwiązaniem łamigłówek:

Niektóre są naprawdę ciekawe i muszę się chwilę zastanowić nad odpowiedzią, a rozwiązanie przynosi satysfakcję (21).  
Lubię dochodzić sama do różnych kwestii i rozwiązywać zadania (38).

Pozostałe 50% badanych nie lubi się zajmować łamigłówkami matematycznymi. Najczęstsza przyczyna jest związana z niewystarczającym, zdaniem badanych, poziomem ich myślenia matematycznego:

Jestem dość słaba w matematyce, a wbrew pozorom łamigłówki są trochę cięższe od zwykłych zadań. Ogólnie nie jestem fanką dziedziny, jaką jest matematyka (25).  
Nie przepadam za matematyką, a logiczne myślenie to jedna z części, z których składa się ten przedmiot (10).

Niepokojące jest przekonanie badanych, że myślenie jest niezbędne jedynie w matematyce, i brak wiedzy, że korzystają z niego w każdym niemalże aspekcie codziennego funkcjonowania.

Kilka osób uznało, że uzasadnieniem niechęci do zagadek matematycznych nie jest ich poziom wiedzy matematycznej, ale cecha łamigłówek, mianowicie – ich zbyt duża trudność:

Nie lubię, są trudne (34).

W kilku wypowiedziach pojawił się zarzut związany z potrzebą przeznaczenia więcej czasu i pojawiający się stres.

Jestem mało cierpliwą osobą, więc jeśli rozwiązanie trwa dłużej, to się niecierpliwę (11).

Autor wypowiedzi nie ma świadomości, że zajmowanie się matematyką musi trwać, ponieważ tego wymaga szukanie strategii rozwiązania i używanie myślenia twórczego. Natychmiastowe rozwiązanie wskazuje, że w danej zagadce nie ma niczego nowego. Jednak pojawiające się trudności i konieczność wysiłku intelektualnego mogą być źródłem stresu:

Zużywa to za dużo moich nerwów (50).

Niestety niektóre osoby wyraźnie wskazują na negatywny wpływ doświadczeń szkolnych na stosunek do łamigłówek matematycznych.

Lubię rozwiązywać łamigłówki (...). Nie lubiłam jedynie gdy tego typu zadania były robione w szkole na ocenę, bez pomocy nauczyciela i przyjaznej atmosfery (43).

W tabeli 3 zaprezentowano osobisty stosunek badanych studentów do rozwiązywania łamigłówek

Tabela 3. Osobisty stosunek badanych studentów do rozwiązywania łamigłówek

Stosunek do rozwiązywania łamigłówek	Zaciekawienie i rozwój intelektualny	Relaks	Satysfakcja z rozwiązania	Brak wiedzy matematycznej	Trudne	Stres
Pozytywny	15	9	4	–	–	–
Negatywny	–	–	–	15	7	6

Źródło: badanie własne.

## Wnioski

Znaczenia definicyjne badanych studentów w odniesieniu do łamigłówek matematycznych podzieliłam na dwa obszary. W jednym mieszczą się cechy samej łamigłówki. Najczęściej odwoływano się do zadania matematycznego. W drugim obszarze ujawniły się aktywności osoby rozwiązującej, jakie są uruchamiane w konfrontacji z tym rodzajem zagadki. Dostrzegają ich wartość intelektualną i pomimo określania ich przez samych autorów łamigłówek matematycznych jako rozrywka i zabawa badani są przekonani, że z rozwiązywaniem łączy się przede wszystkim wysiłek intelektualny. I słusznie, ponieważ: „[z]agadki są specjalnie zaprojektowane, aby rozwijać zdolności umysłowe uczniów, poprawiać i trenować ich myślenie, co pomaga lepiej przyswajać i utrvalać zdobytą wiedzę, rozbudzać zainteresowanie uczniów matematyką. Ogólnie rzecz ujmując, łamigłówki powinny przyczyniać się do rozwoju pamięci, uwagi, wyobraźni twórczej, zdolności do analizy i syntezy, porównywania, spostrzegania stosunków przestrzennych, rozwijania zdolności konstrukcyjnych i kreatywności, obserwacji, słuszności sądów, nawyku samokontroli; uczyć uczniów podporządkowania swoich działań zadaniu” (Gorev i in. 2018: 2).

Badani studenci znają niezwykle mało łamigłówek matematycznych, a 41% nie podało żadnego przykładu. Wśród przytaczanych propozycji przeważały te popularne poza szkołą, jak układanki cyfrowe z zapalek czy gra sudoku. I choć matematyk Tony Crilly (2009: 5) zauważa fenomen popularności gry logicznej sudoku, wskazując, że wszyscy mogą uprawiać matematykę, niekoniecznie o tym wiedząc i dobrze się przy tym bawić, to wymienianie głównie tego rodzaju zagadki jest absolutnie niewystarczające. Można powiedzieć, że dla badanych studentów łamigłówka matematyczna to mało znany twór matematyczny.

Osobisty stosunek badanych studentów do rozwiązywania łamigłówek pokazuje dychotomiczny podział. Dokładnie połowa z nich postrzega zajmowanie się zagadkami pozytywnie, wskazując na chęć i możliwość własnego rozwoju intelektualnego oraz zaciekawienie i satysfakcję. Druga część badanych studentów ma do nich negatywny stosunek, usprawiedliwiając go przede wszystkim brakiem wiedzy matematycznej i stresem.

Znaczenia nadawane łamigłówkom matematycznym pokazują dość smutny obraz relacji badanych studentów z tego typu zagadnieniami. Nawet jeśli badani dostrzegają w niewielkim zakresie możliwość rozrywki i przyjemności w rozwiązywaniu łamigłówek, to nie umiejscawiają ich w szkole na lekcji, ale należą one raczej do ich prywatnych przestrzeni i wyborów. Myślenie o łamigłówkach matematycznych ma tu znacząco ograniczony zasięg, dostępny z założenia jedynie tym, których osobiste możliwości zachęcą do kontaktu i zabawy. Studenci wczesnej edukacji będą za chwilę pełnić rolę nauczycieli. Nadawanie przez nich łamigłówkom znaczeń pozaszkolnych prawdopodobnie będzie skutkowało kontynuacją tego ograniczającego zjawiska w następnym pokoleniu. Tymczasem łamigłówki matematyczne powinny być przestrzenią zabawy, przyjemności i satysfakcji w czasie edukacji szkolnej, stanowiąc jej integralną część, a nie obszar poza nią. Dodatkowo takie myślenie badanych studentów zwalnia ich niejako z poszukiwań i aktywizowania własnych prób rozwiązywania łamigłówek matematycznych, dając złudne przekonanie, że nie znajdą się one nigdy w obszarze zainteresowań wymaganych od nich w przyszłości.

## Literatura

- Crilly T. (2009), *50 teorii matematyki, które powinieneś znać*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czajkowska M. (2012), *Umiejętności matematyczne przyszłych polskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle wyników badania TEDS*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(16).
- Devlin K. (2019), *Myślenie matematyczne. Twój nowy sposób pojmowania świata*. Gliwice, Helion SA.
- Dubrovsky V., Kalinin A. (1990), *Matematyčeskije golowołomki*. Moskwa, Znanie.
- Encyklopedia PWN (2022), *Łamigłówka* [hasło]. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/lamiglowki;3934830.html>, 2.02.2022.
- Filip J., Rams T. (2000), *Dziecko w świecie matematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak E. (2015) (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa Wygotskiego. Od teorii do zmiany*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gorev P.M., Telegina N.V., Karavanova L.Z., Feshina S.S. (2018), *Puzzles as a Didactic Tool for Development of Mathematical Abilities of Junior Schoolchildren in Basic and Additional Mathematical Education*. „EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, 14(10), <https://www.ejmste.com/download/puzzles-as-a-didactic-tool-for-development-of-mathematical-abilities-of-junior-schoolchildren-in-5558.pdf>, 11.02.2022.

- Grabowski A. (2021), *Analiza umiejętności logicznego i krytycznego myślenia wśród studentów przygotowujących się do zostania nauczycielami szkół wczesnoszkolnych*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2(60).
- Jeleński S. (1982), *Lilavati – rozrywki matematyczne*. Warszawa, WSiP.
- Kalinowska A. (2018), *Matematyczne kompetencje przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji jako potencjalne źródło realizowanej przez nich metodyki. Perspektywa konstruktywistyczna*. „Forum Oświatowe”, 30(2).
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Milková E. (2014), *Puzzles As Excellent Tool Supporting Graph Problems Understanding*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, 131, [https://www.academia.edu/21563529/Puzzles\\_as\\_Excellent\\_Tool\\_Supporting\\_Graph\\_Problems\\_Understanding](https://www.academia.edu/21563529/Puzzles_as_Excellent_Tool_Supporting_Graph_Problems_Understanding), 20.02.2022.
- Nowak Z. (1971), *Łamigłówki nie z tej ziemi*. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo „Iskry”.
- Parks A.N. (2015), *Exploring Mathematics Through Play in the Early Childhood Classroom*. New York, Teachers College Press.
- Paulos J.A. (2005), *Analfabetyzm matematyczny i jego skutki*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rapley T. (2013), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN SA.
- Sierpińska, A. (2016), *Inquiry-based learning approaches and the development of theoretical thinking in the mathematics education of future elementary school teachers*. W: B. Maj-Tatsis, M. Pytlak, E. Swoboda (eds.), *Inquiry based mathematical education*. Rzeszów, University of Rzeszów, [https://www.academia.edu/27896071/Inquiry\\_based\\_learning\\_approaches\\_and\\_the\\_development\\_of\\_theoretical\\_thinking\\_in\\_the\\_mathematics\\_education\\_of\\_future\\_elementary\\_school\\_teachers](https://www.academia.edu/27896071/Inquiry_based_learning_approaches_and_the_development_of_theoretical_thinking_in_the_mathematics_education_of_future_elementary_school_teachers), 2.02.2022.
- Wells D. (2002), *Cudowne i interesujące łamigłówki matematyczne*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

*Patrycja Brudzińska*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.10>

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Uniwersytet Gdański

patrycja.brudzinska@ug.edu.pl

## Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym

### Summary

#### A space for risky play in a forest kindergarten

The subject of the qualitative research presented in this paper is risky play. Using the conclusions of the participant observation carried out in two forest kindergartens in Berlin, interviews with teachers and the analysis of documents, I try to answer the question of what factors are conducive to taking up risky play by children. I present the types of risky play that occur in forest kindergarten and a description of the material and social space that characterizes the institutions. The key issue in recognition is the teachers' attitude to risky play. Children learn to manage risk, make decisions, solve problems, assess their own physical fitness, but taking such actions requires appropriate support from adults.

**Keywords:** forest kindergarten, risky play, educational practice, educational alternatives

**Słowa kluczowe:** leśna edukacja, zabawa ryzykowna, praktyka edukacyjna, alternatywy edukacyjne

### Wprowadzenie

Piotr Sztompka, opisując socjologię jako naukę, przywołał powiedzenie na jej temat: „ma krótką historię, ale długą przeszłość” (Sztompka 2021: 23). Słowa te odzwierciedlają też charakter zagadnienia, któremu poświęcam niniejszy artykuł. Badania zabawy ryzykownej nie mają bowiem długiej historii, jednak sama zabawa nie jest niczym nowym. Obserwujemy pokoleniowy trend polegający na zmniejszaniu zaangażowania się dzieci w zabawę na świeżym powietrzu, którego przyczyną są obawy rodzicielskie i społeczne (Brussoni i in. 2012). Biorąc pod uwagę różne pozytywne skutki, jakie niesie uczestnictwo w zabawie ryzykownej (wskazuję je w dalszej części tekstu), postanowiłam się przyjrzeć temu zagadnieniu i sprawdzić, co sprzyja podejmowaniu takich aktywności. W dalszej części tekstu znajdują się opis zaobserwowanych zabaw ryzykownych, a także analiza specyficznych elementów przestrzeni (zarówno w wymiarze materialnym, jak i społecznym), które sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci w wieku przedszkolnym.

## Istota zabaw ryzykownych

Zabawa ryzykowna nie jest przedmiotem badań w Polsce. Nie myląc jej z samym podejmowaniem ryzyka przez dzieci (które badał Czesław Walesa (1988)), na próżno szukać przykładów takich dociekań. Jednak natura tego zagadnienia pozwala na umieszczenie zabaw ryzykownych w coraz bardziej reprezentowanym obszarze badań dotyczących swobodnej zabawy w przyrodzie, kontaktu dziecka ze środowiskiem naturalnym, jakości miejsc oferowanych dzieciom do zabawy (głównie dotyczących placów zabaw) czy pedagogiki przygody (Palamer-Kabacińska, Leśny 2012; Bąk i in. 2014; Janik 2015, 2021; Zwiernik 2020a, b).

Poza granicami naszego kraju temat zabawy ryzykownej, jej istoty, funkcji, występowania, jest coraz bardziej zgłębiany. Badacze określają ją jako zabawę, dzięki której dziecko może sprawdzać swoje granice, mierzyć się z obawami, które rodzą się w trakcie wykonywania czynności potencjalnie niebezpiecznych (Ball 2002; Stephenson 2003). W niniejszym artykule posługuję się definicją utworzoną przez Ellen Sandseter, która zabawę ryzykowną charakteryzuje jako **specyficzny typ aktywności, łączący w sobie ekscytującą formę zabawy fizycznej z możliwością odniesienia obrażeń** (2010: 22). Sandseter, prowadząc badania w norweskich przedszkolach, wyłoniła osiem typów zabaw ryzykownych. Wśród nich opisała te, które wiążą się ze wspinaniem (zabawa na wysokości), z prędkością, z wykorzystaniem prawdziwych narzędzi, w pobliżu niebezpiecznych elementów, z użyciem siły, a także zabawy w celowe zderzenia z kimś lub czymś, zabawy swobodne i bez nadzoru dorosłego (związane z samotnymi wędrówkami, oddalaniem się od opiekunów) oraz zabawy zastępcze, w których samo obserwowanie innych osób biorących udział w zabawie ryzykownej wywołuje emocje (Sandseter i in. 2021: 304).

Wśród pozytywnych skutków udziału w zabawach ryzykownych można wyróżnić: uczenie się zarządzania ryzykiem, konfrontację z pojawiającymi się emocjami (Gray 2014), podnoszenie samooceny (w wyniku radzenia sobie w trudnych sytuacjach), podejmowanie inicjatywy, umiejętność szybkiej oceny sytuacji, połączonej z rozwiązywaniem problemów czy rozwój sprawności fizycznej (Brussoni i in. 2012: 3136; Spencer i in. 2021). Zabawa ryzykowna jest szczególnie źródłem doświadczeń osobistych, które uczą dzieci oceniać poziom ryzyka. Joanna Sokołowska w *Psychologii decyzji ryzykownych. Ocena prawdopodobieństwa i modele wyboru w sytuacji ryzykownej* podkreśla, że to doświadczenia osobiste pozwalają tworzyć reprezentację zagrożenia (2005: 65). Jakość i częstotliwość tych doświadczeń mają duże znaczenie dla budowania strategii radzenia sobie w sytuacjach wymagających oceny i trudnych. Choć zabawy ryzykowne mogą się odbywać w pomieszczeniach (umożliwiają je chociażby profesjonalne ścianki wspinaczkowe), ich naturalnym środowiskiem jest przyroda, która dzięki swoim specyficznym elementom (roślinności, ukształtowaniu terenu) wspiera takie aktywności.

Przyglądając się typom zabaw ryzykownych, jakie występują w badanych przedszkolach leśnych, starałam się uwzględnić specyficzne elementy przestrzeni dostępnej dzieciom. W tekście będę nawiązywać do przestrzeni rzeczywistej, rozumianej jako „zbiór

materialnych i mierzalnych elementów przyrodniczych oraz antropogenicznych” (Bartkowski 1977). Aleksander Nalaskowski, prowadząc rozważania nad fizyczną przestrzenią szkoły, zaznaczył, że dotyczy ona nie tylko bryły budynku, ale „i zawartej w niej przestrzeni, otaczającej ją infrastruktury i dróg doń wiodących, stanowiących zespół bodźców oddziałujących codziennie na dziecko” (2013: 5). Opisując przestrzeń, której kształt i znaczenie nadają społeczności wprowadzające elementy swojej kultury, infrastruktury czy architektury, zwracamy uwagę na czynnik antropogeniczny, jakim jest specyficzne działanie człowieka (Cobel-Tokarska 2011: 47). W kontekście omawianego tu przypadku przedszkoli leśnych ważne stają się zatem charakterystyczne elementy (przyrodnicze oraz materialne) terenu, takie jak: jego ukształtowanie, występująca roślinność, położenie na mapie miasta, infrastruktura czy architektonika. Biorąc pod uwagę, że ludzie zachowują się podobnie w podobnych przestrzeniach i przestrzeń warunkuje konkretny sposób zachowania (Cobel-Tokarska 2011: 51), interesująca staje się specyfika lasu, który jest podstawowym miejscem zabaw w badanych przedszkolach.

Poza mierzalnymi elementami przyrodniczymi czy antropogenicznymi staram się wskazać także specyficzne elementy przestrzeni społecznej, czyli przestrzeni mającej humanistyczne znaczenie. Florian Znaniecki (1938: 90) podkreśla, że istotne są takie elementy, jak układ językowy, mit, ceremoniał. Zwraca także uwagę na fakt, że zespoły ludzkie tworzące grupy zorganizowane mają swoje wartości przestrzenne, które traktują jako wspólną „własność” rozumianą „nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w tym ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie »władają« posługując się nimi dla wykonywania pewnych czynności zbiorowych lub upoważniając jednostki do posługiwania się nimi przy wykonywaniu pewnych czynności indywidualnych” (Znaniecki 1938: 91). Martina Löw postuluje, by nie oddzielać elementów materialnych i społecznych, co argumentuje, tym że: „podział sugeruje, że może istnieć jakaś przestrzeń poza światem materialnym (przeźren społeczna) lub też, że ludzie mogą postrzegać przestrzeń w taki sposób, że ich postrzeganie nie podlega uprzedniemu strukturyzującemu wpływowi społeczeństwa (przeźren materialna)” (Löw 2018: 31). Dla jasności przekazu, opisując w dalszej części tekstu istniejące czynniki przestrzenne, zastosuję podział na przestrzeń: 1. mierzalną, przyrodniczą, antropogeniczną oraz 2. grupową, społeczną. Wspólnie mają one jednak stanowić obraz przestrzeni sprzyjającej podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci z badanych przedszkoli.

### **Nauczyciele wobec zabaw ryzykownych**

W przedszkolu to nauczyciele stanowią o zakresie dopuszczalnych aktywności. Od ich akceptacji bądź jej braku będzie więc zależało, czy dzieci w danej placówce będą miały okazje do uczestniczenia w zabawach ryzykownych. Zespół w składzie: New, Mardel, Robinson (2005), analizując badania międzynarodowe, wskazał kulturowe różnice w podejściu nauczycieli przedszkolnych do zabaw ryzykownych. Nauczyciele z Norwegii,

Szwecji, Danii i Włoch mają mniej obaw związanych z podejmowaniem ryzyka przez dzieci niż nauczyciele z Ameryki (New i in. 2005). Różnice w poziomie akceptacji takich aktywności mogą mieć różne źródła. Badacze wskazują na odmienne podejście teoretyczno-pedagogiczne, przekonania kulturowe i wartościowanie zabaw na świeżym powietrzu, ale także podkreślają zróżnicowane nastawienie do konsekwencji. Norwescy nauczyciele obawiają się potencjalnych obrażeń, które mogą być skutkiem dziecięcych zabaw, ale nie martwią się o spory sądowe (Guldberg 2009; Sandseter i in. 2012). W badaniach australijskich ukazano strach nauczycieli przed prawnymi konsekwencjami urazów dziecięcych powstałych w trakcie zabaw, co prowadziło do nadgorliwego zmniejszania ryzyka i wprowadzania wielu niepotrzebnych ograniczeń (Bundy i in. 2009: 37–40).

Akceptacja bądź odrzucenie zabaw ryzykownych jest także zakorzeniona w specyficznym ujmowaniu dzieciństwa i przyjętym modelu dziecka. To sposób postrzegania dziecka prowadzi do tworzenia konkretnych instytucji (Nowak-Łojewska 2015: 14). Jeśli dominujący jest obraz dziecka słabego (*niekompetentnego, ubogiego, wymagającego pomocy i wsparcia ze strony dorosłych; małego i infantylnego, któremu trzeba przekazać wiedzę; wyposażyć w umiejętności, pokazać normy i wartości*) oraz niebezpiecznego (*nadmiernie ruchliwego, zbyt często zadającego pytania*) (Nowak-Łojewska 2015: 14), akceptacja i tworzenie warunków do wystąpienia zabaw ryzykownych nie będą możliwe. Społeczne przekonania i ideologie dotyczące dzieciństwa realizują się w dyskursach (Klus-Stańska 2007: 92). Postrzeganie dziecka jako słodkiej, niewinnej istoty, która powinna wesoło płaszać, ale nie jest zdolna do konstruowania wiedzy na temat otoczenia (a tym samym do podejmowania decyzji w wyniku dokonanej samodzielnie oceny ryzyka), również stanowi czynnik uniemożliwiający wystąpienie zabaw ryzykownych. Dorota Klus-Stańska, opisując dyskursy dziecięcego uczenia się, wskazała, że w odniesieniu do edukacji przedszkolnej często występuje dyskurs *Słodkiego Elfa* (Klus-Stańska 2007: 96–97), który przejawia się w braku zaufania do dziecięcych kompetencji, a nawet w afirmacji ich niekompetencji. Za najważniejsze uznaje się potrzeby emocjonalne przy równoczesnym deprecjonowaniu potrzeb poznawczych.

### **Zabawy ryzykowne w przedszkolach leśnych – badania własne**

Przedmiotem prowadzonych tu rozważań jest zabawa ryzykowna dzieci. W grudniu 2018 r. odbyłam wizytę badawczą w dwóch przedszkolach leśnych znajdujących się w Berlinie. Opisując zabawy ryzykowne występujące w przedszkolach, wykorzystałam dane pozyskane w trakcie obserwacji uczestniczącej, wywiadu skoncentrowanego na temacie (przeprowadzonego z dwoma dyrektorami i dwoma nauczycielami), a także z analizy materiałów wizualnych (w postaci zdjęć wykonanych w trakcie wizyty) oraz dokumentów – udostępnionych w przedszkolach i zamieszczonych na stronach internetowych. Wśród dokumentów włączonych do analizy znajdują się: koncepcje pracy obu placówek, program dzienny, misje przedszkoli, transkrypcje przeprowadzonych wywiadów oraz notatki z obserwacji.

Obserwacje notowałam w arkuszu, który zawierał tabelę z wyróżnionymi typami zabaw ryzykownych. Do każdej z zabaw przypisana była rubryka, w której znajdowała się lista zagadnień (przykład zabawy, czas dokonania obserwacji/ punkt programu dziennego, opis reakcji nauczyciela (z uwzględnieniem, czy nauczyciel instruował, ingerował, przerywał zabawę), opis reakcji emocjonalnych dzieci, charakterystyka miejsca, w którym zaobserwowano zabawę), oraz rubryka na dodatkowe komentarze. W arkuszu było także miejsce na szczegółowe zapiski dotyczące każdej przestrzeni, w której przebywały dzieci (terenu przedszkolnego, sąsiadującego osiedla mieszkaniowego, lasu). Towarzystwałam badanym grupom we wszystkich zaplanowanych przez nauczycieli aktywnościach – od powitalnego spotkania w kręgu do zakończenia dnia w przedszkolu. Głównym celem badania jest ustalenie, jakie czynniki sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych przez dzieci uczęszczające do przedszkola? Pytania, jakie postawiłam przy projektowaniu badania, brzmiały następująco:

1. W jakich typach zabaw ryzykownych biorą udział dzieci w przedszkolach leśnych?
2. Jakie elementy przestrzeni (materialnej i społecznej) sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych?

Zdecydowałam się przeprowadzić badania w placówkach z wieloletnim stażem. Pierwsze z przedszkoli: DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin zostało założone w 2002 r. z inicjatywy rodziców. Przedszkole jest miejscem dla maksymalnie 40 dzieci w wieku od 1,5 roku do 6 lat. Dzieci podzielone są na dwie grupy U3 (poniżej 3 roku życia) oraz Ü3 (powyżej 3 roku życia). Drugie przedszkole: Waldkindergarten Waldwichtel e. V. działa od 2001 r. i również powstało z inicjatywy rodziców. Do przedszkola uczęszcza 15 dzieci w wieku od 2,5 roku do 6 lat.

### *Typy zabaw ryzykownych występujących w przedszkolach leśnych*

Sprawdzając, jakie typy zabaw ryzykownych pojawiły się w obserwowanych placówkach, brałam pod uwagę nie tylko miejsce, ale i czas ich wystąpienia. Programyienne obu placówek różnią się przede wszystkim liczbą godzin spędzanych przez dzieci w przedszkolu. W pierwszej placówce wśród stałych punktów dnia uwzględniono:

1. powitanie – spotkanie w kręgu;
2. śniadanie;
3. zabawę swobodną na terenie przedszkola;
4. wizytę w lesie;
5. obiad;
6. zajęcia i zabawy na terenie przedszkola.

W drugim przedszkolu dzieci po porannym spotkaniu w kręgu, udają się do lasu, gdzie jedzą śniadanie, uczestniczą w zabawach swobodnych, a także w zajęciach, a po powrocie do przedszkola bawią się w oczekiwaniu na przyjscie rodziców.

Przedstawione poniżej przykłady zabaw ryzykownych zostały przyporządkowane do kategorii zaproponowanych przez E. Sandseter. Gdy przygotowywałam badania,

korzystałam z typologii, którą autorka opublikowała w 2011 r. (Sandseter 2011: 264–265). Wymieniła wtedy sześć zabaw. W 2021 r. w jednym z artykułów rozszerzyła listę zabaw ryzykownych o zabawy zastępcze i zabawy polegające na celowym zderzeniu się z kimś lub czymś (Sandseter 2021). Analizując notatki oraz materiał wizualny w postaci zdjęć, wyłoniłam także te dwa dodane typy zabaw. W obu placówkach najwięcej aktywności zaobserwowałam w trakcie zabaw w lesie, a w przypadku pierwszej placówki odnotowałam także wystąpienie zabaw ryzykownych na terenie przedszkola. Wśród dostrzeżonych zabaw pojawiły się:

1. Zabawy na wysokości – w pierwszym przedszkolu dzieci najczęściej wspiwały się na głąz, w drugim wchodziły na powalone drzewa i ich korzenie, a następnie przechodziły po pniach, balansując.
2. Zabawy z prędkością – w drugim przedszkolu dzieci docierały na leśną polanę, szybko jadąc na rowerach. Zbacały z leśnej drogi, wjeżdżając na boczne, nierówne ścieżki, najeżdżały na konary i wybijając się na nich, podskakiwały. Dzieci, które pokonywały drogę najszybciej, po dotarciu do ustalonego z nauczycielami punktu czekały na resztę grupy. W obu przedszkolach dzieci urządzały bieg połączony ze slalomem między drzewami.
3. Zabawy z wykorzystaniem prawdziwych narzędzi – to najczęściej reprezentowany typ zabaw ryzykownych. W pierwszej placówce, jeszcze przed opuszczeniem terenu przedszkola, grupa trzech chłopców próbowała zgnieść gałąź w imadle. W trakcie zabaw w lesie, dzieci piłowały gałęzie, które wykorzystano do budowy ogrodzenia dla różanego krzewu. Młotki, za pomocą których budowano ogrodzenie, część dzieci wykorzystwała później, próbując wydobyć metalowe pręty z betonowego bloku. W drugim przedszkolu dzieci starały się korować nożykiem grubą gałąź, przygotowywały materiał, z którego planowały wykonać rzeźby.
4. Zabawy w pobliżu niebezpiecznych elementów – w obu placówkach przebywające w lesie dzieci wykorzystywały ruchome elementy, takie jak gałęzie, kamienie. Przeskakiwały doły, biegały wokół głązów.
5. Zabawy w celowe zderzenia z kimś lub czymś – ten typ zabaw zaobserwowałam tylko w pierwszym przedszkolu. Pięcioro dzieci, które najszybciej zjadły śniadanie i czekały na resztę grupy, wymyśliło zabawę polegającą na rozpędzaniu się i biegnięciu wprost na drzewo. Dzieci zatrzymywały się w ostatniej chwili, tak by odbić się od pnia wyciągniętymi rękoma.
6. Zabawy z użyciem siły/zabawy ostre – w tej grupie znalazły się dwie zabawy polegające na wzajemnym turlaniu się ze wzniesień, a także na przeciąganiu po ziemi.
7. Zabawy zastępcze (samo obserwowanie zabaw ryzykownych wywołuje emocje) – w każdej z obserwowanych grup dostrzegłam dzieci, które widząc kolegów bawiących się ryzykownie, zatrzymywały się i uważnie wpatrywały. Nie dołączały do zabawy, nie powtarzały czynności.

W trakcie badań nie zaobserwowałam zabaw bez nadzoru dorosłego (związanych z samotnymi wędrówkami, oddalaniem się od opiekunów). Pytani o to nauczyciele odpowiadali, że dzieci samodzielnie nie oddalają się jeszcze od grupy.

Fotografie 1–2 ukazują dwie najczęściej obserwowane przeze mnie aktywności: zabawy z użyciem prawdziwych narzędzi oraz związane ze wspinaniem się. Na pierwszym zdjęciu (fot. 1) jest przedstawiona czteroletnia dziewczynka, która używając profesjonalnej piłki do drewna, stara się przepiłować gałąź. Czynność ta wymagała dużego wysiłku i nie została ukończona, ale pozostawienie na gałęzi wyraźnego śladu w miejscu przecięcia wywołało dużą satysfakcję u dziecka. W trakcie obserwacji dziewczynka jeszcze dwa razy podjęła próbę nacinania gałęzi.



Fot. 1. Piłowanie gałęzi (przedszkole 1)

Źródło: materiały z badań własnych.

Druga z fotografii (fot. 2) ukazuje dwoje dzieci, które wykorzystują przewrócone drzewa do wspinania się oraz balansowania. Chłopiec, który siedział na ziemi, traktował oblepione piachem korzenie jak piaskownicę, przyniósł wiaderko i budował domek z piasku.



Fot. 2. Wspinanie (przedszkole 2)

Źródło: materiały z badań własnych.

Źródłem informacji na temat występujących zabaw ryzykownych są także udostępnione galerie przedszkolnych zdjęć. Analizując fotografie ukazujące codzienność placówek, dostrzegłam zabawy w pobliżu niebezpiecznych elementów – były to zdjęcia prezentujące zabawy wokół ogniska, w strumieniu, w głębokim śniegu. Pojawiły się także inne przykłady zabaw z wykorzystaniem narzędzi – przedstawiające dzieci tworzące drewniane konstrukcje (wykorzystujące młotki i gwoździe, piłki do drewna, papier ścierny).

### *Elementy przestrzeni sprzyjające podejmowaniu zabaw ryzykownych*

**Przestrzeń materialna.** Przedstawiając specyfikę przestrzeni materialnej badanych przedszkoli leśnych, zdecydowałam, by nie opisywać oddzielnie tych placówek, lecz skupić się na elementach łączących i je różniących, dokonując równoczesnego porównania. W obu przypadkach dostrzegalne są wyraźne cechy wspólne, takie jak położenie na

mapie miasta. Choć przedszkola są usytuowane na obrzeżach dwóch różnych osiedli domów jednorodzinnych, elementem łączącym te miejsca jest charakterystyczna zabudowa, na którą składają się domy szeregowe i małe domy jednorodzinne oraz typowa infrastruktura osiedlowa (zawierająca sklepy, kościoły, szkoły, place zabaw). Tereny przedszkoli z jednej strony graniczą z zabudowaniami mieszkalnymi, a z drugiej z lasem. Charakterystyczne jest to położenie na styku kultury i natury. Pierwsze z przedszkoli posiada dużą działkę oraz dwa budynki. W parterowym drewnianym budynku znajdują się mały aneks kuchenny oraz większe pomieszczenie, w którym są książki, dziecięce krzesła oraz poduchy. Drugi budynek jest piętrowy, murowany. Na parterze znajdują się sanitariaty i sale dla najmłodszych dzieci, na piętrze dwie sale dla starszych dzieci oraz aneks kuchenny. Na terenie przedszkolnym znajdują się także stoły i ławy, drewniany wieszak z półkami na buty i plecaki, wagon kolejowy, duże tipi, konstrukcje zbudowane przez dzieci oraz krąg z pni drzew i desek, w którym rano spotykają się wszystkie osoby przebywające w tym dniu w przedszkolu – dzieci, nauczyciele, rodzice, studenci. Jest to przedszkole bez zabawek, posiada książki, narzędzia, proste instrumenty muzyczne i materiały do kreatywnego projektowania. Na terenie drugiego przedszkola znajdują się dwa kręgi oraz wagon kolejowy, który służy do przechowywania dokumentacji przedszkolnej. Nie ma żadnego budynku ani sanitariatów.

Typowy dzień nie ogranicza się jedynie do spędzania czasu na terenie przedszkola, główna część zajęć odbywa się w lesie. Wśród charakterystycznych elementów krajobrazu, które są wykorzystywane przez dzieci do zabawy, można wymienić pagórki, doły, konary drzew, ale także przewrócone pnie wraz z korzeniami, głązy, leśne ścieżki i szatę roślinną. Badacze wskazują, że dzieci, które bawią się w zróżnicowanym środowisku leśnym, wykonują szereg ćwiczeń i podejmują się aktywności ryzykownych, co przekłada się na wzrost umiejętności zachowania równowagi i poprawę koordynacji (Fjørtoft 2001: 111–117; Bento, Dias 2017). Poprawa sprawności fizycznej jest czynnikiem skłaniającym do podejmowania kolejnych aktywności (w tym aktywności ryzykownych).

Wychodząc do lasu (w obu przedszkolach), nauczyciele zabierają materiały potrzebne dzieciom, w tym narzędzia: młotki, piłki do drewna, szczypce, wkrętaki. W drugim przedszkolu sprzęt przewożony jest w wózkach, poza narzędziami, są one wyposażone także w papier, kredki oraz zabawki. W wywiadzie założycielka przedszkola przyznała, że jest przeciwna udostępnianiu zabawek. Twierdzi, że dzieci mogą na taką zabawę przeznaczyć wystarczająco dużo czasu poza przedszkolem. Swoje stanowisko wyraziła następująco:

Na początku działalności nie było zabawek, ale w pewnym momencie mnie przegłosowano. I to nie tylko rodzice, ale i część nauczycieli chciało wprowadzić zabawki. Gdy ich nie było [zabawek – P.B.], dzieci więcej się ruszały, mam wrażenie, że ich zabawy były inne, różnorodne.

Społeczność leśnego przedszkola nadaje kształt, znaczenie i funkcje przestrzeni. Bohdan Jałowicki (2010: 11–15), opisując model społecznego wytwarzania przestrzeni,

zwrócił uwagę na fakt, że przestrzeń zaspokaja potrzeby i warunkuje zachowania osób, które ją wytworzyły. Dzieci, które przebywają w leśnym przedszkolu, mogą podejmować aktywności dzięki dostępności materiałów i narzędzi, a także udostępnionego im terenu, który mogą swobodnie zagospodarować. Wytwarzanie przestrzeni jest w tym specyficznym przypadku oparte na zabawach ryzykownych.

**Przestrzeń grupowa.** Przyglądając się elementom przestrzeni grupowej, które sprzyjają podejmowaniu zabaw ryzykownych, brałam pod uwagę przede wszystkim nastawienie nauczycieli badanych placówek do tego typu aktywności. W trakcie prowadzenia badań (w obu przedszkolach) kadra składała się zarówno z kobiet, jak i mężczyzn. Nauczyciele badanych przedszkoli leśnych, pytani w wywiadach o obawy wywoływane obserwowaniem dzieci uczestniczących w zabawach ryzykownych uznali, że po latach pracy nauczyli się zachowywać czujność przy jednoczesnym akceptowaniu możliwego ryzyka. Nauczyciel pierwszego przedszkola wyznał:

Wiedziałem, jak wygląda praca w takim przedszkolu, ale i tak na początku czasem się dziwiłem, że tak można [bawić się ryzykownie – P.B.]. Teraz wiem, że dzieci lepiej czują, gdzie są ich granice... no bo kto ma to wiedzieć za nie?

Dyrektor pierwszego przedszkola stwierdził, że w trakcie kilkunastoletniej działalności zdarzały się różne urazy, takie jak skaleczenia, stłuczenia czy otarcia, jednak nie było wypadków skutkujących trwałym okaleczeniem. Podkreślił, że wszystkie dzieci poznają narzędzia i uczą się nimi posługiwać, i dodał:

żadne dziecko nie przychodzi tu z zamiarem zrobienia krzywdy sobie lub komuś, szybko nabierają respektu [do narzędzi – P.B.], bo uczą się, że to nie jest zabawka, że może być niebezpiecznie. Nikt nie chce stracić palców czy oka.

Zapytany o to, dlaczego udostępnia dzieciom narzędzia, odparł:

posługiwanie się narzędziami to nie tylko kwestia sprawności manualnej. Dzieci uczą się, że potrafią same coś zrobić. Na początku machają młotkiem jak zabawką, a potem przychodzi chwila, w której dociera do nich, że jeśli nie zadbają o swoje bezpieczeństwo, to mogą się skrzywdzić. Tak jest też z chodzeniem po drzewach, bieganiem wokół ogniska, pojawia się strach, ale później jest satysfakcja. Nie potrafię powiedzieć, ile razy już byłem świadkiem, jak dziecko, widząc rodziców, wołało „udało mi się”. To jak manifest (śmiech). To jest dla nich takie ważne, mamy prawo im to odbierać?

Pytany o to, czy obawia się reakcji rodziców na urazy, odpowiedział, że dostrzega pokoleniową zmianę w ich podejściu. Według niego w pierwszych latach działalności przedszkola rodzice nie okazywali takich obaw. Zaznaczył, że: „dziś te lęki rodziców są irracjonalne, bezpodstawne”. Nauczyciele z badanych przedszkoli deklarują, że nie obawiają się o posądzenie ich o brak kompetencji przez rodziców, gdy ich dziecko dozna

urazu. Jeden z nich zaznaczył, że: „rodzice muszą sprawdzić, do jakiego miejsca zapisują dzieci. My o naszym podejściu informujemy otwarcie”. Czytając misję przedszkola, już w pierwszych zdaniach odnajdziemy potwierdzenie tych słów. Zapisano w niej bowiem: „Dziecko działa w sposób samookreślony, ma prawo do własnych doświadczeń – w tym do niebezpieczeństw, jakie może napotkać w środowisku” (Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW). Potencjalne niebezpieczeństwo nie jest czynnikiem hamującym. Uczenie się podejmowania decyzji, nawet wiążących się z ryzykiem, jest wpisane w założenia placówki. Przedszkole tworzone również po to, by było przestrzenią do konfrontowania się ze swoimi obawami i oceniania swoich umiejętności. Dzieci otrzymują „paszport strażnika lasu”, w którym znajduje się katalog wymagających sprawności (fizycznych, poznawczych, społecznych). Każdy w indywidualnym tempie, oceniając swoje umiejętności oraz przygotowanie, realizuje zadania. W misji przedszkola kilkakrotnie podkreślono, że dziecko jest wolne, a zadaniem wszystkich jest szanować wzajemnie swoje granice i uczucia. Zrozumienie dla podejmowania przez dzieci różnorodnych aktywności przejawia się także w tym zapisie: „Nasze przedszkole znajduje się na łonie natury. Sprawia, że chcemy wyjść i mieć różne doznania zmysłowe” (Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW).

Fragment notatek z obserwacji prowadzonej w drugim przedszkolu dotyczy podejścia nauczyciela do pracy z narzędziami – w tym konkretnym przypadku z nożem. Nauczyciel, który zapoznawał dzieci ze sposobami korowania gałęzi, nie namawiał do podejmowania żadnych czynności. Zadał dzieciom pytanie: „co się może stać?”. Dzieci odpowiadały, że: „może się nam nie udać”, „możemy przeciąć skórę”, „nóż może wyskoczyć z ręki”, ale gdy nauczyciel zapytał: „co można zrobić, by się udało?”, zaczęły demonstrować, w jaki sposób trzymać nóż i gałąź, by zminimalizować ryzyko skaleczenia. Zadanie przez nauczyciela tych dwóch pytań otwartych miało na celu oswojenie dzieci z sytuacją. Same odpowiedziały, co najgorszego może się przytrafić, nauczyciel nie straszył ich konsekwencjami, ale i nie przekonywał. Następnie dzieci same podjęły decyzję, by wziąć udział w zadaniu.

W koncepcjach pracy obu badanych przedszkoli wyróżniono rolę przyrody, uznając ją za naturalne środowisko zabawy i rozwoju. Przyroda jest w tych placówkach towarzyszem i wychowawcą. W pierwszym przedszkolu podkreśla się, że:

Natura oferuje nam wszystko, czego potrzebujemy do naszego rozwoju. Daje nam swoją różnorodność i swoje tajemnice, budzi i zaspokaja pragnienie odkryć i wyobraźni. Natura ma dla nas wiele pytań – to idealne miejsce do nauki. Pobudza naszą aktywność fizyczną i wszystkie nasze zmysły. Na zewnątrz czekają nas historie i przygody (Koncepcja pracy przedszkola DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW).

W opisie idei tej placówki zostały uwypuklone przede wszystkim: przygoda, swoboda oraz spontaniczność. Dyrektor twierdzi, że „w codziennej rutynie jest tyle struktury, ile potrzeba i jak najwięcej spontaniczności”. Nauczyciele uważają, że rozwój jest

samoorganizującym się, aktywnym procesem, w którym inicjatywa pochodzi od dziecka, a ich głównym zadaniem jest towarzyszenie dzieciom (Koncepcja pracy przedszkola DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin WWW). Wchodząc do lasu, dorośli i dzieci zwracają się do siebie przy użyciu wymyślonych przyrodniczych pseudonimów (takich jak „wirujący liść”). „W lesie nie ma panów i pań, tu wszyscy jesteśmy strażnikami, dbamy o to miejsce” – tak skomentował to jeden z opiekunów.

Drugie przedszkole podkreśla, że jest normalną placówką, tylko zamiast ścian i drzwi ma drzewa. Las jest tu określany jako miejsce dla wyobraźni, kreatywności i inicjatywy.

Zespół edukacyjny towarzyszy dzieciom w uważnej obserwacji. Nie zabierając im przestrzeni, oferuje wsparcie i zachętę, tworzy solidne ramy i składa oferty uzupełniające (Koncepcja pracy przedszkola Waldkindergarten Waldwichtel e. V. WWW).

Zadaniem nauczyciela jest towarzyszenie dziecku i wykorzystywanie sytuacji naturalnie pojawiających się w trakcie wizyt w lesie do rozwijania dziecięcych zainteresowań. W badanych przedszkolach leśnych (które deklarują realizację berlińskiego programu edukacyjnego) podkreślano istotę aktywności dziecięcej i uczenia się przez doświadczanie. Role „nauczyciela-towarzysza” i „dziecka-badacza” wynikają z przyjęcia odpowiednich założeń. Za podstawy teoretyczne leśnych przedszkoli uznaje się pedagogikę przeżyć Kurta Hahna, swoje źródła ma również w koncepcjach postrzegających dziecko jako aktywnego odkrywcę, który wiedzę o świecie konstruuje na podstawie kontaktów z otoczeniem, czyli w teorii Deweya, Piageta, Wygotskiego (Janik 2015: 133). W pierwszym przedszkolu nauczycielka o swojej pracy napisała tak: „Jestem wdzięczna, że mogę obserwować procesy, które pokazują, jak odważne są dzieci i jak bardzo sobie ufają”. Inna nauczycielka dodaje: „dociekliwość i bezstronność dzieci podczas odkrywania i badania zawsze mnie cieszy. To wielki przywilej móc im towarzyszyć”<sup>1</sup>. Akceptacja dziecięcej koncepcyjności to w tym wypadku również akceptacja zabaw ryzykownych, które dzieci samoistnie inicjują w trakcie spędzanego w lesie dnia.

## Podsumowanie

Podjęciu zabaw ryzykownych sprzyjają dostępność prawdziwych narzędzi i częste przebywanie w lesie, a według części nauczycieli również brak typowych zabawek. Równie ważny jest fakt, że w badanych przedszkolach dziecko jest traktowane jak osoba odporna na realia i niewymagająca ciągłej ochrony. Nauczyciele deklarują, że dążą do tego, by dzieci zdobywały doświadczenia własnej kompetencji. Rozumieją, że zabawy ryzykowne są wymagające dla dzieci (zarówno pod względem fizycznym, jak i emocjonalnym), dlatego starają się być facylitatorami. Mariana Brussoni i współpracownicy,

<sup>1</sup> Wypowiedzi nauczycielek zawarte są na stronie prezentującej zespół: <https://waldkindergarten-berlin.de/team/>, 12.02.2022.

zwracając uwagę na potrzebę zrównoważenia priorytetów dla optymalnego rozwoju dziecka, zaznaczyła, że należy poszukać strategii dla dzieci „tak bezpiecznych, jak to konieczne”, a nie „tak bezpiecznych, jak to możliwe” (Brussoni i in. 2012). Dlatego należy przyjrzeć się regulacjom dotyczącym bezpiecznego spędzania czasu w placówkach i na placach zabaw pod kątem dostrzeżenia zapisów, które mogą prowadzić do nadmiernego eliminowania ryzyka. W badaniu wykazano, że nauczyciele, którzy mają świadomość występowania pozytywnych skutków zabaw ryzykownych, starają się swoim podopiecznym stwarzać okazje do aktywnego w nich uczestnictwa. Warto wspomnieć, że nastawienie rodziców do takich aktywności jest czynnikiem hamującym lub je wyzwalającym, równie istotne jest podejście (zarówno rodziców, jak i dyrektorów placówek) do konsekwencji udziału w takich zabawach, w tym do wystąpienia możliwych urazów. Nauczyciel, który będzie się obawiał (jak w przypadku Australii) sporów sądowych czy utraty pracy, będzie nadmiernie ostrożny. Zadaniem nauczyciela edukacji przedszkolnej jest zarówno uznanie dziecka za gotowe do podejmowania prawdziwych, choć czasem niebezpiecznych aktywności, jak i dostrzeżenie jego kompetencji. Niech zakończenie tego tekstu stanowią słowa Roberta Baden-Powella: „Jeśli zaszczepimy młodym ludziom lęk przed ryzykiem, to będzie to miało fatalny skutek dla ich dorosłości. Duch przygody i ryzyka to duch wzajemnego braterstwa wędrowki, nauka pokonywania wszelkich przeszkód, jeśli go zabraknie, to młodzi ludzie nie osiągną niczego w życiu. Będą unikać tych dróg, które najwięcej przynoszą pożytku, na rzecz łatwizny i stagnacji. Unikanie ryzyka, to życie bez podróży, bez samodoskonalenia i życiowych doświadczeń” (Baden-Powell 2007: 20).

## Literatura

- Baden Powell R. (2007), *Pokłosie „Wędrowki do sukcesu”. Jak wędrownik pokonuje życiowe pułapki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Text”.
- Ball D.J. (2002), *Playgrounds – Risks, Benefits and Choices*. Sudbury, HSE Books.
- Barczyk Z. (2020), *Miasto i sens*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Bartkowski T. (1997), *Metody badań w geografii fizycznej*. Warszawa–Poznań, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E. (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce*. Warszawa, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Bento G., Dias G. (2017), *The importance of outdoor play for young children’s healthy development*. „Porto Biomedical Journal”, 2(5).
- Brussoni M., Olsen L.L., Pike I., Sleet D.A. (2012), *Risky Play and Children’s Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 9(9).
- Bundy A.C., Luckett T., Tranter P.J., Naughton G.A., Wyver S.R., Ragen J. (2009), *The risk is that there is “no risk”: A simple, innovative intervention to increase children’s activity levels*. „International Journal of Early Years Education”, 17(1).

- Cobel-Tokarska M. (2011), *Przestrzeń społeczna: świat – dom – miasto*. W: A. Firkowska-Maniekiewicz, T. Kanash, E. Tarkowska (red.), *Krótkie wykłady z socjologii. Przegląd problemów i metod*. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Fjørtoft I. (2001), *The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children*. „Early Childhood Education Journal”, 29(2).
- Gray P. (2014), *Risky Play: Why Children Love It and Need It*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201404/risky-play-why-children-love-it-and-need-it>, 10.05.2022.
- Guldborg H. (2009), *Reclaiming childhood. Freedom and play in an age of fear*. London, Routledge.
- Hall E.T. (2005), *Ukryty wymiar*. Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Jałowicki B. (2010), *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Janik A. (2015), *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(31).
- Janik A. (2021), *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. [https://www.academia.edu/45608307/Podw%C3%B3rkowe\\_przestrzenie\\_i\\_miejsca\\_zabaw\\_Studium\\_pedagogiczno\\_kulturowe](https://www.academia.edu/45608307/Podw%C3%B3rkowe_przestrzenie_i_miejsca_zabaw_Studium_pedagogiczno_kulturowe), 12.02.2022.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5/6.
- Koncepcja pracy DIE WALDLÄUFER – Waldkindergarten Berlin. <https://waldkindergarten-berlin.de/konzept-2/>, 10.01.2022.
- Koncepcja pracy Waldkindergarten Waldwichtel e. V. <http://www.waldwichtel-berlin.de/konzept.html>, 10.01.2022.
- Löw M. (2018), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nalaskowski A. (2013), *Szkolne gry przestrzenne*. „Meritum”, 1(28).
- New R.S., Mardell B., Robinson D. (2005), *Early childhood education as risky business: Going beyond what's "safe" to discovering what's possible*. „Early Childhood Research and Practice”, 7(2).
- Nowak-Lojewska A. (2015), *Skazani na porażkę (?) – czyli o dziecku i instytucji*. W: A. Nowak-Lojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (2012), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa, Fundacja Nauki i Przygody.
- Samborska I. (2013), *Przestrzeń wykreowana w schemacie przestrzeni edukacyjnej małego dziecka*. W: W. Żłobicki (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sandseter E.B.H. (2010), *Scaryfunny – A qualitative study of risky play among preschool children*. Thesis for the degree Philosophiae Doctor. Trondheim, Norwegian University of Science and Technology.
- Sandseter E.B.H. (2011), *Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences*. „Evolutionary Psychology”, 9(2).
- Sandseter E.B.H., Kleppe R., Sando O.J. (2021), *The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play*. „Early Childhood Education Journal”, 49(6).
- Sandseter E.B.H., Little H., Wyver S. (2012), *Does theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway*. „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 12(3).

- Sokołowska J. (2005), *Psychologia decyzji ryzykownych. Ocena prawdopodobieństwa i modele wyboru w sytuacji ryzykownej*. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.
- Spencer R., Joshi N., Branje K., Murray N., Kirk S., Stone M.R. (2021), *Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention*. „AIMS Public Health”, 8(2).
- Stephenson A. (2003), *Physical risk-taking: Dangerous or endangered?* „Early Years”, 23(1).
- Sztompka P. (2021), *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków, Znak.
- Walesa Cz. (1988), *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież. Badania rozwojowe*. Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*. Warszawa, Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Znaniński F. (1938), *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 18(1).
- Zwiernik J. (2020a), *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs miejsce dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).
- Zwiernik J. (2020b), *Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).

*Agnieszka Kaczor*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.11>

ORCID: 0000-0002-2574-4757

Akademia Ignatianum w Krakowie

agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl

## **Zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w refleksjach i działaniach przyszłych nauczycieli**

### **Summary**

#### **Application of an educational project in working with early school children in the reflections and actions of future teachers**

The article reflects on the possibility of using an educational project in working with a child of early school age. The theoretical basis for the research was the recognition of the importance of the project method for the learning process of children from grades I–III. Based on a qualitative analysis of student studies, the practical and methodological dimension of the application of an educational project when working with children from grades I–III was shown. It was noticed that the use of an educational project in work with children of preschool and early school age promotes the integral development of small researchers. Personal involvement of children in project activities translates into positive motivation to work and obtained results in the form of knowledge and skills. In addition, the use of the project method in educational practice can be considered one of the ways of breaking automatism in didactic work and stimulating the teacher to creatively fulfill the professional role.

**Keywords:** project method, educational project, early school education, teacher

**Słowa kluczowe:** metoda projektu, projekt edukacyjny, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel

### **Wprowadzenie**

Postrzegając projekt edukacyjny jako atrakcyjny dydaktycznie sposób pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, warto podjąć refleksję na temat roli nauczyciela, który zastosowanie owego projektu w pracy z dziećmi inicjuje i koordynuje. W pracy metodą projektu postawa nauczyciela wydaje się niezmiernie istotna z tego względu, że w metodzie tej nie można wszystkiego określić do końca i jak trafnie zauważa Anna Klimowicz (2021: 13), rezultat całego przedsięwzięcia właściwie nie jest przewidywalny. Dlatego też decydując się na pracę metodą projektu z zamiarem pokazania dzieciom innego sposobu podejścia do uczenia się, sposobu, w którym spontaniczność i ochota na podjęcie działania mają szansę się urzeczywistnić, nauczyciel powinien mieć jasność, z jakimi zadaniami wiąże się jego wybór.

## Teoretyczne podstawy badań własnych

Mając na uwadze rozpoznanie znaczenia metody projektu dla procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, istotne wydaje się poznanie definicyjnych ujęć opisywanego zagadnienia. Zgodnie z definicją Urszuli Kierczak metodę projektu wyróżnia: „bardzo duże osobiste zaangażowanie uczestników. Praca metodą projektów charakteryzuje się aktywnością, samodzielnością, przedsiębiorczością, kreatywnością i współpracą oraz odpowiedzialnością wszystkich uczestników. Realizacja projektu ma dostarczyć wiedzy, nauczyć sposobu jej wykorzystania, rozwijać umiejętności i kształtować postawy w relacji z rzeczywistością” (Kierczak 2012: 13).

Definicyjnego ujęcia walorów metody podjął się także Mirosław Szymański, który projekt edukacyjny traktuje jako: „jedną z metod nauczania, bazującą na aktywności własnej uczących się. Pojęcie »projekt« odnosi się do całokształtu działań podejmowanych przez uczniów na podstawie ustalonych wcześniej założeń” (Szymański 2010: 8). Cytowany badacz wskazuje również na trudności definicyjne, jakie wynikają z faktu, że metoda projektu jest spokrewniona z: metodą problemową (John Dewey), pracą swobodną (Peter Petersen, Celestin Freinet, Maria Montessori), nauczaniem otwartym (John Dewey) i uczeniem się praktycznym (Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner) (za: Szymański 2010: 60).

Początki metody sięgają XIV w., kiedy w Rzymie stosowano ją w nauczaniu przyszłych architektów. Ewa Strawa-Kęsek (2015: 18) zwraca uwagę na praktyczne myślenie nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy chcieli podnieść pozycję społeczną architektów poprzez jakościowe zmiany w ich edukacji, tak aby nauczanie było ciekawe i jak najbardziej zbliżone do życia. Pod koniec XVIII w. metoda była wykorzystywana także w szkołach i uniwersytetach w Europie i Ameryce Północnej. Jak pisał Michael Koll (1997: 62), rozszerzenie zastosowania metody projektu na kierunki inżynierskie miało znaczący wpływ na rozwój podbudowy teoretycznej metody. W 1910 r. Rufus W. Stimson (autor artykułu *The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education* (1915)) zaczął popularyzować metodę projektu w szkolnictwie rolniczym. Za sprawą rozpowszechnienia licznych broszur na temat metody projektu wiele osób po raz pierwszy zapoznało się z jej założeniami (Stimson 1915: 474–478). Przełom XIX i XX w. był czasem, gdy metoda projektu stała się popularna w szkolnictwie amerykańskim. Szymański zauważa, że: „podkreślano jej przydatność w rozwijaniu i utrwalaniu demokracji, a także w znoszeniu rozdźwięku między wiedzą naukową i wiedzą zawodową, teorią i praktyką, wiadomościami i umiejętnościami, myśleniem i działaniem” (2010: 30).

W 1918 r. William Heard Kilpatrick opublikował słynny esej *The Project Method*, w którym oparł swoją koncepcję na Deweyowskiej teorii doświadczenia. Jak pisze M. Szymański, w latach 30. XX w. jego rozumienie metody projektu spotkało się z krytyką, dlatego też powrócono do definiowania projektu jako „samodzielnego rozwiązywania przez ucznia czy studenta problemów praktycznych w trakcie wytwarzania jakiegoś konkretnego produktu” (Szymański 2010: 47). Z kolei precyzując pojęcie projektu, John A. Stevenson wskazywał na cztery cechy postępowania metodycznego:

- rozumowanie – nabywanie wiedzy dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów;
- postępowanie uczniów w ramach czynności projektowych ma na celu zmianę nastawienia ucznia do uczenia się;
- naturalne podłoże – uczniowie angażują się w zagadnienia, które stanowią przedmiot ich zainteresowań i wynikają z ich naturalnych potrzeb;
- pierwszeństwo zagadnienia – działania praktyczne determinują wprowadzanie rozważań teoretycznych (Stevenson 1930: 12).

Z ujęciem tym koresponduje rozumienie Adolfa Molaka, który wskazywał, że: „metodę projektów niewątpliwie należy zaliczyć do grupy tych kierunków i koncepcji, które wychodzą od dziecka, a więc do nurtu pedagogiki naturalistycznej. Potrzeby i zainteresowania dziecka, troska o jego żywe doświadczenie decydują tu o planie nauczania i organizacji pracy dydaktycznej. Jednakże dzięki ścisłemu powiązaniu szkoły i nauczania z życiem społecznym, z konkretną rzeczywistością społeczną unika się w metodzie projektów jednostronności” (Molak 1977: 62).

Biorąc pod uwagę te ustalenia, należy stwierdzić, że rola nauczyciela w pracy z dziećmi z wykorzystaniem opisywanej metody zasadza się na animowaniu pracy uczniów i zachęcaniu ich do podejmowania działań. Jak twierdzi Krystyna Chałas (2000: 15–16), nauczyciel w metodzie projektu przyjmuje rolę organizatora, osoby, która wspomaga dzieci na drodze zdobywania kompetencji. Zadaniem nauczyciela jest koordynować pracę dzieci na poszczególnych etapach projektu. Etapy te w literaturze przyjmują zróżnicowane nazewnictwo:

- zaplanowanie projektu; wstępna realizacja projektu; prezentacja i ocena projektu (Karbowniczek 2011: 242–243);
- etap wstępny; etap właściwy (Chałas 2000: 19–20);
- przygotowanie projektu; realizacja projektu; publiczne przedstawienie rezultatów projektu; ocena rezultatów projektu (Mikina, Zajac 2010: 14).

Warto przy tym zaznaczyć, co akcentują Agnieszka Mikina i Bożena Zajac, że: „każdy nauczyciel, który decyduje się na włączenie metody projektu do swojego warsztatu pracy, powinien potraktować wskazówki indywidualnie i zaadaptować je do potrzeb swojego przedmiotu, rodzaju projektu i obszaru działania, a także wieku, przygotowania i możliwości percepcyjnych uczniów oraz celów, jakie dzięki wykorzystaniu metody projektów chce osiągnąć” (Mikina, Zajac 2010: 14).

Nauczyciel wykorzystujący w praktyce edukacyjnej metodę projektu ma być specjalistą, życzliwym doradcą i przewodnikiem, który zapewni dzieciom uczestnictwo w bezpiecznych sytuacjach ćwiczeniowych. Nie tylko będzie inspirował, gdy dzieciom zabraknie pomysłów, ale także – na co zwraca uwagę Chałas (2000: 13) – rozbudzi w nich pasję i skuteczność działania. Ponadto umożliwi dzieciom doświadczenie poczucia odpowiedzialności za skutki swoich działań, co w opinii Molaka (1977: 59) stanowi jedną z istotnych zalet pracy metodą projektu. Nauczyciel, który będzie w stanie prezentować opisywane postawy, ma szansę otworzyć się na możliwości, jakie stwarza wykorzystanie projektu edukacyjnego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym.

### Założenia metodologiczne badań własnych

W trakcie semestru zimowego w roku akademickim 2020/2021 studenci nabywający kwalifikacje do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym przygotowali i zaplanowali pracę z dziećmi z wykorzystaniem projektu edukacyjnego. Na każdym z trzech etapów projektu studenci podejmowali refleksję nad kwestiami istotnymi do rozważenia dla nauczyciela, który odpowiada za ramy organizacyjne pracy metodą projektu. Przygotowane przez 10 studentów opracowania zostały poddane badaniom jakościowym. Mając na celu zbadanie zjawisk wciąż jeszcze nie dość rozpoznanych w nauce, zgodnie z poglądem Janice M. Morse (1991: 120–123) za właściwe uznano zastosowanie ujęcia, które pozwala na lepsze zrozumienie badanego przedmiotu. Podjęte badania miały charakter rozpoznawczy, sprawdzający, jakie są możliwości wykorzystania projektu edukacyjnego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym w opinii studentów pedagogiki.

W rozumieniu Stanisława Palki (2006: 20) badania eksploracyjne mają na celu zaspokojenie ciekawości badacza, lepsze poznanie badanego przedmiotu, jak również określenie możliwości podjęcia szerszych badań. Stąd ustalenia uzyskane w wyniku analizy studenckich opracowań z jednej strony stanowią przyczynek do namysłu nad tym, jak skutecznie aplikować projekt edukacyjny w pracy z dziećmi, z drugiej zaś mogą stanowić zachętę do wykorzystywania tej metody w praktyce edukacyjnej na podstawie rozwiązań organizacyjnych respektujących uwarunkowania szkół, w których pracują koordynujący je nauczyciele.

Opisywane badania mieszczą się w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. Jest to ujęcie, w którym zgodnie z interpretacją Marii Szymańskiej: „osoba badacza w mniejszym lub większym stopniu podchodzi do procesu badawczego personalnie, z własnym doświadczeniem badawczym i wynikającą z niego refleksją (...) toteż można także przyjąć, że takie podejście nadaje kształt aksjologiczno-etyczny badanej rzeczywistości” (2018: 44). Przyjęty paradygmat charakteryzuje się również pogłębianiem świadomości podmiotów badania w zakresie autentycznego poznania badanej rzeczy, które dzieje się – jak zaznacza Szymańska – w obliczu przejawianej przez badacza postawy wyrażającej szacunek wobec współtwórców badania. W kontekście proponowanego paradygmatu należy przyjąć, że chęć poznania przemyśleń adeptów do zawodu nauczyciela dotyczących organizacji pracy metodą projektu zostaje zorientowana na znalezienie trafnych, konstruktywnych sposobów organizacji czynności projektowych w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Do badań celowo wybrano tylko niektóre zagadnienia zasygnalizowane przez Judy Harris Helm i Lilian G. Katz w dzienniku projektu (Helm, Katz 2003: 2–25), będące elementem rozważań nauczycieli, którzy przygotowują się do realizacji projektu edukacyjnego z grupą młodych badaczy. Kluczem doboru zagadnień było przekonanie badacza o ich istotności z punktu widzenia stosowania projektu edukacyjnego w praktyce edukacyjnej.

Do analizy wybrano odpowiedzi studentów na następujące pytania przynależne do poszczególnych etapów pracy metodą projektu edukacyjnego:

- etap I:
  1. Jakie tematy mogą się wydawać interesujące dla dzieci?
  2. Które zagadnienia z podstawy programowej mogą być zrealizowane w ramach projektu edukacyjnego?
  3. Co nauczyciel wie na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego?
  4. Jak na proponowany temat mogą zareagować rodzice?
- etap II:
  5. W jaki sposób przygotowuję dzieci do podjęcia aktywności badawczej?
  6. Jak oceniam znaczenie aktywności badawczej dzieci oraz bezpośredniego kontaktu z autentycznymi przedmiotami?
  7. W jaki sposób dzieci będą mogły rejestrować swoje obserwacje i uzyskane od eksperta odpowiedzi?
  8. Jak może wyglądać kącik projektu?
  9. Jakie oznaki pozwalają nauczycielowi podjąć decyzje o zakończeniu projektu?
- etap III:
  10. Komu dzieci mogą opowiedzieć o projekcie?
  11. Jak może przebiegać zakończenie projektu?

Uzyskane na podstawie analizy projektów przygotowanych przez studentów dane zostały poddane kodowaniu przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner. Dane zostały zanonimizowane przez nadanie poszczególnym przypadkom imion niepokrywających się z tożsamością autorów kolejnych opracowań. Wyniki analizy zaprezentowano m.in. na wykresach w postaci chmury wyrazowej, na których najczęściej dostrzegane przez osoby badane kategorie zostały przedstawione największą czcionką.

## **Wyniki badań**

Pierwszy etap projektu edukacyjnego, zgodnie z założeniami Helm i Katz (2003), koncentruje się wokół wyboru tematu projektu, a następnie prób pogłębienia zainteresowania dzieci wybranym tematem. Szczególnie znaczenie ma tu opracowanie wstępnej siatki przygotowawczej, która pozwala ocenić korzyści wynikające z projektu, pomaga przewidzieć możliwe kierunki rozwoju projektu oraz przygotować się na ewentualne propozycje wysuwane przez dzieci (Helm, Katz 2003: 34). Stąd początek prac nad projektem wymaga od nauczyciela podjęcia decyzji dotyczącej tematu, wokół którego będzie zogniskowana działalność badawcza dzieci. Wybór tematu projektu edukacyjnego może się wiązać z licznymi dylematami, m.in. dotyczącymi kryteriów pozwalających na dokonanie trafnego doboru tematu, który uwzględni specyfikę pracy charakterystyczną dla metody projektu. Podążając za wskazówkami Helm i Katz, za istotne należy uznać:

- przejawianie przez dzieci zainteresowania tematem;
- możliwość odwołania się do celów kształcenia i treści nauczania zawartych w Podstawie programowej;
- wiedzę nauczyciela na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego;
- przewidywaną reakcję rodziców na proponowany temat projektu (Helm, Katz 2003: 3–5).

Na podstawie analizy uzyskanego materiału badawczego ustalono, że w opinii badanych studentów dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym szczególnie interesujące mogą być tematy dotyczące: roślin i zwierząt (7-krotnie wskazane przez badanych), ludzkiego organizmu i kosmosu (4-krotnie wskazane przez badanych), a także zawodów wykonywanych przez osoby dorosłe (3-krotnie wymieniane przez badanych).

Niezmiernie istotna w kontekście wyboru tematu projektu edukacyjnego jest także możliwość realizacji celów i treści kształcenia określonych w Podstawie programowej. Uczestniczący w badaniach studenci wskazali, że zastosowanie projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym przyczyni się do wzrostu ich wiedzy i umiejętności. Szczegółowy wykaz wymienionych przez badanych umiejętności zaprezentowano na ilustracji 1.



## Il. 1. Umiejętności rozwijane w trakcie pracy metodą projektu

Źródło: badania własne.

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła również ustalić, że wiedza nauczyciela na temat, który został wybrany do badań w ramach projektu edukacyjnego, nie jest czynnikiem decydującym przy podejmowaniu decyzji dotyczącej tematu projektu. Siedmiu z dziesięciu badanych przyznało, że w zakresie tematyki, którą wybrali do projektu edukacyjnego, posiadają niewielki zasób wiedzy:

Nauczyciel posiada podstawową wiedzę dotyczącą pszczoł pozyskaną z filmów dokumentalnych (Kamila).

Nauczyciel posiada podstawową wiedzę o zewnętrznej budowie zęba, o tym, jak wygląda gabinet stomatologiczny, potrafi podać różne smaki past do zębów i podać podstawowe rodzaje usług dentystycznych (Katarzyna).

Ważne dla badanych było nastawienie rodziców wobec dziecięcych czynności projektowych. Badani studenci wyrazili przekonanie, że rodzice będą zadowoleni z zaproponowanego sposobu pracy i zainteresowani tym, jak może przebiegać ów projekt. Zwrócili jednak uwagę, że rodzice mogą chcieć uzyskać więcej informacji o projekcie, mogą się czuć zdezorientowani i niepewni co do zaangażowania, jakiego będzie wymagała praca metodą projektu od dzieci, a także od nich samych. Dlatego konieczna wydaje się organizacja spotkania informacyjnego dla rodziców. Scenariusz spotkania może być inspirowany opracowaniem *Jak się uczymy – wprowadzenie do metody projektów* (Helm, Katz 2003: 26). W czasie zebrania rodzice uzyskują niezbędne wyjaśnienia, poznają specyfikę i zalety metody. Spotkanie jest także okazją, by spontanicznie zaoferować nauczycielowi pomoc przy organizacji aktywności badawczej czy opiece nad dziećmi w czasie wykonywania czynności badawczych.

Etap drugi projektu, nazywany fazą realizacji zamierzeń badawczych, to czas, gdy dzieci, uprzednio przygotowane przez nauczyciela, podczas zajęć terenowych czy też wizyty eksperta zbierają dane. Na podstawie obserwacji, materiałów źródłowych bądź rozmowy starają się uzyskać odpowiedzi na nurtujące je pytania. Wnikliwe zgłębianie tematu wiąże się z przedstawianiem tego, czego mali badacze się dowiedzieli w formie rysunku z obserwacji, zapisków, konstrukcji czy inscenizacji. Według Helm i Katz: „gdy dzieci znajdują już odpowiedzi na pytania oraz wypróbują rozmaite techniki, by zaprezentować swoją wiedzę i znajomość tematu, ich zainteresowanie często słabnie – to znak, że należy przejść do etapu III, czyli zakończenia projektu” (2003: 53).

Analiza przygotowanych przez studentów opracowań dostarczyła dowodów ku temu, że dostrzegają oni znaczenie przygotowania dzieci do aktywności badawczej dla właściwego przebiegu metody projektów. Ilustracja 2 zawiera wskazane przez studentów umiejętności, które wymagają treningu przed podjęciem właściwych czynności badawczych.



II. 2. Wymagające wcześniejszego treningu umiejętności, które są wykorzystywane przez dzieci w drugim etapie projektu

Źródło: badania własne.

Za najistotniejszą z umiejętności wymagających przygotowania badani studenci uznali umiejętność zadawania pytań. Zgodnie z przekonaniem, że jest ona niezbędna, aby skutecznie pozyskiwać informacje od ekspertów, osoby badane były zdania, że z dziećmi warto przećwiczyć:

- zadawanie uprzednio przygotowanych i zapisanych na kartkach przypiętych do podkładek pytań;
- zadawanie pytań spontanicznych;
- słuchanie wypowiedzi eksperta.

Osoby badane podkreślały walory aktywności badawczej będącej istotą drugiego etapu projektu. Za główne zalety pracy opisywaną metodą studenci uznali możliwość nie tylko obejrzenia – „dzieci będą miały możliwość zwiedzić Centrum Edukacji Lotniczej” (Elżbieta), lecz także doświadczenia – „będą mogli wyrwać, zaplombować ząb na manekinie, który znajduje się w gabinecie dentystycznym” (Katarzyna) i dotykania interesujących ich obiektów – „dotknąć figur szachowych oraz szachownicy” (Beata). Zdobytą na tej podstawie wiedzę dzieci, w opinii osób badanych, będą rejestrować, zapisując notatki, robiąc zdjęcia, nagrywając film czy też wykonując rysunek z obserwacji. W związku z czym zadaniem nauczyciela na tym etapie prac projektowych jest zapewnienie dzieciom stosownych narzędzi:

Każde dziecko po przybyciu na miejsce otrzyma taką samą podkładkę zaciskową, kilka kartek papieru, długopis i za pomocą tych narzędzi będzie mogło rejestrować swoje obserwacje, uwagi czy też uzyskane odpowiedzi (Katarzyna).

Sporządzone przez dzieci rysunki, notatki, zdjęcia i inne pozyskane w czasie aktywności badawczej przedmioty zostaną umieszczone w „kąciku projektu”. Może on być w opinii badanych zlokalizowany w:

- sali – na stoliku, półce, tablicy, w gablocie, w formie plakatu, makiety;
- ogrodzie – „zostanie wydzielona mała przestrzeń, na której zostaną posadzone kwiaty dla pszczół, a także zostanie tam ustawiony hotel dla owadów” (Kamila);
- wirtualnej przestrzeni – na stronie internetowej szkoły.

Ze względu na to, że w opisywanej metodzie zwyczajowo nie przyjmuje się ram czasowych dla poszczególnych etapów, istotne dla nauczycieli organizujących prace metodą projektu edukacyjnego jest rozpoznanie oznak, które pozwalają podjąć decyzję o zakończeniu projektu. Helm i Katz zaliczają do nich m.in. mniejszą skłonność do podejmowania działań tematycznych i rzadsze odwiedzanie „kącika projektu” (2003: 68). Jest to czas, gdy obserwuje się, że temat zaczyna nużyć grupę, a więc – co podkreślały osoby badane – dzieci są znudzone i rozproszone. Nie wykazują zainteresowania tematem, cechuje je brak pomysłów i inicjatywy oraz niechęć do pracy w ramach czynności projektowych.

Decyzja o rozpoczęciu III etapu projektu, mimo że jest podejmowana przez nauczyciela, faktycznie jest więc warunkowana przekonaniem dzieci o tym, że ich ciekawość

została już zaspokojona. Jest to moment, gdy trzeba przejść do fazy kulminacyjnej projektu, której swoistość zawiera się, zdaniem Helm i Katz, w odpowiedzi na pytania:

- Jak upamiętnić projekt i utrwalić zdobyte informacje?
- Co dzieci chciałyby przekazać innym?
- Z kim dzieci chcą się podzielić zdobytą wiedzą? (Helm, Katz 2003: 69).

W wyniku analizy zgromadzonego materiału badawczego ustalono (il. 3), że dzieci mają szczególną motywację, by przeanalizować nabytą wiedzę i umiejętności, chętnie przystępują do organizacji wydarzenia kulminacyjnego, w którego trakcie chcą się podzielić zdobytą wiedzą z bliskimi osobami.

ekspert **pracownicy rodzice** rodzina  
**uczniowie/dzieci**

Il. 3. Osoby, którym dzieci chcą zaprezentować wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie pracy metodą projektu

Źródło: badania własne.

W gronie tym, oprócz rodziny (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie, ciocie, wujkowie) najczęściej wymieniane były dzieci z innych klas szkolnych, a także pracownicy (dydaktyczni i administracyjni) szkoły znani małym badaczom.

Charakterystyczne dla pracy opisywaną metodą zaangażowanie i zapal dzieci, w opinii badanych studentów, sprzyjają kreatywności w podejmowaniu decyzji na temat przebiegu zakończenia projektu. Zdaniem badanych może ono przybierać zróżnicowaną formę, co zaprezentowano na ilustracji 4.

**kronika** lekcja pokazowa **pokaz** **sztuka teatralna**  
**wystawa** turniej

Il. 4. Forma wydarzenia kulminacyjnego

Źródło: badania własne.

Niezależnie od tego, jaką decyzję podejmą dzieci, zadaniem nauczyciela jest wzięcie odpowiedzialności za stronę organizacyjną całego przedsięwzięcia oraz troska o to, aby jego przebieg był możliwy do realizacji w warunkach danej placówki. Stąd też ostateczna

decyzja o tym, co wydarzy się w trzecim etapie projektu, należy do nauczyciela. Bywa tak, że ze względu na uwarunkowania lokalowe czy wiek małych badaczy rezygnuje się z organizacji wydarzenia kulminacyjnego w postaci przedstawionej na ilustracji 4. Zamiast tego dzieci decydują się np. na nagranie filmu, w którym opowiedzą o swoich odkryciach. Następnie film zostaje udostępniony szerszemu gronu odbiorców na stronie internetowej placówki. Niemniej jednak kluczowe wydaje się to, aby nie zagubić istoty tej fazy projektu edukacyjnego, która zawiera się w wyartykułowaniu w języku dzieci tego wszystkiego, czego doświadczyły w trakcie aktywności badawczej. Etap III stanowi więc swoistą klamrę dla wszystkich działań projektowych.

### Podsumowanie

Reasumując, na podstawie przeprowadzonej analizy, a także mając na uwadze to, że uzyskane wyniki można odnieść wyłącznie do badanej grupy, sformułowano wniosek, że projekt edukacyjny warto wykorzystać w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Emergencja, a więc wyłanianie się poszczególnych aspektów badanego zjawiska w wyniku przeprowadzonych badań jakościowych, pozwoliła dostrzec wielowymiarowość opisywanej metody. Refleksyjne uwagi studentów pedagogiki dotyczące pracy na każdym etapie projektu można traktować jako wskazówki sprzyjające lepszemu planowaniu pracy metodą projektu, a także rozwijaniu u nauczycieli postawy otwartości na nieprzewidywalne działania, które wpisują się w specyfikę dziecięcej aktywności badawczej. Ponadto osoby badane wskazały na wiele zadań, którym musi sprostać nauczyciel koordynujący pracę dzieci nad projektem. Rolą nauczyciela, który wybiera „podejście projektowe” opisane przez Katz i Chard (2000), jest wspieranie samodzielności dzieci w myśleniu i działaniu, zachęcanie do współdziałania, rozwijania zainteresowań, korzystania z różnych źródeł informacji, dyskusji oraz analizy popełnionych błędów i wyciągania z nich wniosków na przyszłość. Dzięki takiej postawie nauczyciela metoda projektu może być czynnikiem wspomagającym integralny rozwój ucznia, okazją ku temu, by z pasją poszukiwać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, dobrze się bawić, poznając przy tym swoje talenty i zdolności. A sam finał prac projektowych w postaci wydarzenia kulminacyjnego, oprócz przepełniającego młodych badaczy poczucia satysfakcji z własnych osiągnięć, przynosi wymierne korzyści również dzieciom, które oglądają wyniki prac projektowych:

- poznają projekty kolegów;
- pytają o przebieg procesu badawczego;
- poznają teoretyczne i praktyczne strategie rozwiązywania problemów;
- poznają sposoby prezentacji wiedzy;
- dostrzegają zaangażowanie koleżanek i kolegów w proces zdobywania wiedzy.

Jak twierdzi Urszula Kierczak: „nauczyciel pełni rolę koordynatora, inspiratora i konsultanta oraz dyskretnego kontrolera. Do jego zadań należy zapewnienie warunków do realizacji zadań projektu, czuwanie nad bezpieczeństwem i skutecznością działań” (2012: 13).

Zatem przy zastosowaniu metody projektu w przedszkolu i w szkole niezbędny nauczycielowi jest autentyczny zapał i zmysł organizacyjny pozwalający stworzyć uczniom warunki do pracy na podstawie zaproponowanego przez Helm i Katz schematu postępowania, który – jak wynika z przeprowadzonych badań – nie stracił na aktualności. Postawa nauczyciela wydaje się szczególnie istotna przy realizowaniu pierwszych projektów. Uczniowie nie znając opisywanej metody pracy, nie wiedzą, czego mogą się spodziewać. W czasie pracy mogą napotkać liczne trudności i blokady, które czujny nauczyciel pomaga przezwyciężyć.

Doskonałym podsumowaniem zalet, jakie praca metodą projektów wnosi do praktyki edukacyjnej, są słowa Kierczak, która podkreśla, że: „praca metodą projektów rozwija także nauczyciela, jest dla niego wyzwaniem, pobudza go do kreatywnego myślenia, wyzwala z codziennej rutyny, otwiera horyzonty myślowe, wskazuje na nowe, możliwe rozwiązania zwykłych, powszednich problemów. Pokazuje inne sposoby nauczania i przekazywania wiedzy. Przelamuje automatyzm pracy dydaktycznej, burzy utarte ścieżki codziennego szkolnego dnia” (2012: 16). Dlatego też należy docenić metodę projektów jako sposobu pracy wywierającego stymulujący wpływ na rozwój zarówno ucznia, jak i nauczyciela. W trakcie realizacji projektu nie tylko dzieci zdobywają nowe umiejętności, lecz także nauczyciel się doskonali. Jak twierdzą Bożena Zajac i Konrad Rokoszewski (2013: 52–53), praca metodą projektu to swoisty trening dawania uczniom autonomii, trening cierpliwości i konstruktywnego zgłaszania uwag, tak by krytyczne spojrzenie na pracę uczniów nie oznaczało jednocześnie ich demotywacji do podejmowania działań, a także trening rozwijania umiejętności doboru narzędzi wsparcia do charakteru i modelu pracy grupy. Może to stanowić uzasadnienie w przypisywaniu projektom edukacyjnym znaczącej roli w budowaniu doświadczeń edukacyjnych dzieci i nauczycieli oraz motywować do wykorzystywania metody projektu w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

## Literatura

- Chałas K. (2000), *W poszukiwaniu strategii edukacyjnych zreformowanej szkoły. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa, Nowa Era.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwa CODN.
- Karbowniczek J. (2011), *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków, WAM.
- Katz L.G., Chard S.C. (2000), *Engaging children's minds: The Project Approach*. Stamford, Ablex.
- Kierczak U. (2012), *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego. Praktyczny przewodnik*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilpatrick W.H. (1918), *The Projekt Metod*. „Teacher's College Record”, 4(19).
- Klimowicz A. (2021), *Jak pracować metodą projektów w szkole. Poradnik dla uczestników projektu Akademia Przyszłości*. Warszawa, WSiP.

- Koll M. (1997), *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. „Journal of Industrial Teacher Education”, 3(34).
- Mikina A., Zajac B. (2010), *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Molak A. (1977), *Metoda projektów*. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. Warszawa, WSiP.
- Morse J.M. (1991), *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation*. „Nursing Research”, 40(1).
- Palka S. (2006), *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP.
- Stevenson J.A. (1930), *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów–Warszawa, Książnica-Atlas, <https://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=10440>, 15.02.2022.
- Stimson R.W. (1915), *The Massachusetts Home Project Plan of Vocational Agricultural Education*. „The School Review”, 7(23).
- Strawa-Kęsek E. (2015), *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*. Kraków, Universitas.
- Szymańska M. (2018), *Badania w działaniu*. W: M. Ciechowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Szymański M.S. (2010), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Zajac B., Rokoszewski K. (2013), *Metoda projektów w perspektywie uczestników i realizatorów projektu – kierunki rozwoju*. W: A. Mikina, B. Zajac, K. Rokoszewski, E. Dzielnicka (red.), *Metoda projektów w praktyce edukacyjnej. Doświadczenia z projektu – Rozwój zainteresowań uczniów gimnazjum drogą do kariery*. Warszawa, ECORYS.

***Patrycja Brudzińska***

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.12>

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Uniwersytet Gdański

patrycja.brudzinska@ug.edu.pl

***Lucyna Śmieszek-Formela***

ORCID: 0000-0002-8075-7788

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

l\_smieszek@umk.pl

## **Ekscytujący strach – zabawa ryzykowna w opinii rodziców**

### **Summary**

#### **Exciting fear – risky play in the opinion of parents**

The paper concerns the issue of risky play, previously unknown in Poland. It presents an overview of the findings to date in this area and the results of preliminary quantitative research. When designing the study, we took into account the fact that there are noticeable cultural differences in the attitude to risky play (Guldberg 2009), therefore the aim was to find out about the opinions of Polish parents about this type of activity. The study uses the method of a diagnostic survey conducted with the use of the questionnaire technique. The research trial included one hundred parents of children attending big-city kindergartens. Defining risk by parents (dramatizing it or marginalizing it) determines the limits of acceptable activities, it is a manifestation of power, therefore it is important to consciously approach the issue of risky play. The obtained preliminary data indicate a clear division of the respondents into two groups: parents who are cautiously trusting and parents full of anxiety. In the light of the results, an important problem is the potential of typical playgrounds that do not allow participation in risky play, and the lack of access to tools that could be used in such activities.

**Keywords:** risky play, parental opinions, preschool child

**Słowa kluczowe:** zabawa ryzykowna, opinie rodzicielskie, dziecko w wieku przedszkolnym

Według Johana Huizingi zabawy „osadzone są na podobieństwie igraszek zwierzęcych, dzikości, w koczownictwie, fascynacji ogniem, wodą, powietrzem i ziemią” (Huizinga 1985: 15). Przez pierwsze lata życia aktywność człowieka jest wypełniona zabawą, a stawiane ograniczenia niosą wiele konsekwencji dla rozwoju jednostki. Rodzice jako pierwsi obserwują i regulują dziecięcą zabawę. Tworzą swoisty „domowy regulamin”, a swoją postawą i swoimi reakcjami kształtują stosunek dziecka do aktywności. Element dzikości, a przy tym i nieprzewidywalności występujący w zabawie może się stać powodem nakładania nadmiernych restrykcji. Podążając w stronę „bezpiecznej zabawy” w higienicznych

warunkach, przedstawiciel betonowo-plastikowo-demokratycznej cywilizacji – jak ją nazwał Aleksander Nalaskowski (2006: 5) – przywykł do odżegnywania się od natury dzikiej – natury prawdziwej. U podstaw zabawy ryzykowej leżą dziecięca potrzeba weryfikowania swoich umiejętności, konfrontacja z własnymi ograniczeniami, ciekawość poznawcza oraz doświadczanie nowych, a zarazem trudnych sytuacji. Erik Erikson, opisując stadia rozwoju człowieka, podkreślał, że na każdym etapie dokonuje on reintegracji swoich potrzeb oraz zasobu kompetencji, uwzględniając naciski społeczne, które do niego docierają (Erikson, Erikson 2012: 133–134, 142). Podstawą koncepcji jest pokonywanie kryzysów, w które niepodważalnie wpisane są ryzyko i niebezpieczeństwo. Każda faza wiąże się ze zdobywaniem nowych kompetencji. Jedną z nich jest „uczenie się na błędach”, gdyż zadania/działania ryzykowne zawierają w sobie potencjał kary naturalnej, występującej tu jako wzmocnienie negatywne. Natomiast wyjście z sytuacji ryzykowej, uniknięcie uświadomionego sobie (choćby w ostatniej chwili) zagrożenia jest czynnikiem uruchamiającym wzmocnienie pozytywne. W odniesieniu do zabawy ryzykowej istotne są dwie fazy, w których każda ma swoje specyficzne zadanie. Są to: faza druga – zdobywanie autonomii oraz trzecia – inicjatywa (Erikson 1997: 257–287). Rozwój (przejście do następnej fazy) nie jest równoznaczny z ukończeniem z góry określonego wieku, ale jest możliwy w wyniku poradzenia sobie z tym konkretnym zadaniem, dlatego kluczowa jest wspierająca postawa rodziców. Obserwowanie dziecka zmagającego się z sytuacjami potencjalnie niebezpiecznymi może budzić lęk, wywołuje wyobrażenia o niebezpiecznych konsekwencjach. W raporcie *Stan zdrowia ludności Polski w 2019 r.* (GUS 2021), opublikowanym przez Główny Urząd Statystyczny, zawarto informację na temat liczby osób ulegających wypadkom. Okazuje się, że około 3% dzieci w wieku 0–4 lat oraz około 5% dzieci w wieku 5–14 lat w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie ucierpiało w wyniku wypadku. Średnio u co piątej osoby udzielana pomoc wiązała się ze spędzeniem co najmniej jednej nocy w szpitalu (GUS 2021: 43). Dane te nie precyzują, ile dzieci ucierpiało w trakcie zabawy, ujęte zostały wszystkie wydarzenia, w tym również wypadki komunikacyjne, natomiast pokazują nam, czy takie zdarzenia są częstym zjawiskiem. Postanowiłyśmy przyjrzeć się zagadnieniu zabawy ryzykowej w opiniach rodziców i sprawdzić, jakie są ich reakcje oraz jakie emocje towarzyszą rodzicom w trakcie obserwowania swoich dzieci uczestniczących w takich aktywnościach. Badanie prezentowane w tym artykule traktujemy jako wstępne. Zagadnienie zabawy ryzykowej zasługuje na głębsze rozpoznanie i będzie tematem dalszych dociekań.

### **Zabawa ryzykowna w literaturze**

W polskiej literaturze przedmiotu zabawa ryzykowna nie jest jeszcze szeroko opisana. Poszukując informacji na ten temat, przede wszystkim można natrafić na badania dotyczące zachowań ryzykownych (zabaw na poligonie, samookaleczeń, spożywania alkoholu, zażywania narkotyków czy szybkiej jazdy samochodem). Halina Mielicka-Pawłowska

w tekście *Homo Ludens a sacrum* pisze: „Zabawa jednak może być tylko dobra, gdyż wywołuje radość i niweluje wszelkie działania przynoszące człowiekowi pożytek, gdyż jest bezinteresowna. Aczkolwiek istnieje zła zabawa, rozumiana jako zachowania ryzykowne lub antyspołeczne, to jednak »to, co niebezpieczne, nie jest święte, lecz odwrotnie – to, co święte, jest niebezpieczne«. Tak więc nawet, a może przede wszystkim, antyspołeczna zabawa przynosi osobom uczestniczącym w niej – radość, gdyż wprowadza element ryzyka” (Mielicka-Pawłowska 2014: 106–107).

Inne spojrzenie na zagadnienie zabaw ryzykownych pojawia się w pracach Jolanty Zwiernik opisujących place zabaw (Zwiernik 2020a, b). Autorka dostrzega niedostatki i bariery występujące w tych miejscach. Podkreśla, że zarówno przedszkolne, jak i miejskie place zabaw charakteryzują się brakiem roślinności i powstaje coraz więcej *prze-strzeni panoiptycznych*, w których dziecięca aktywność jest pod stałą kontrolą dorosłych (Zwiernik 2020b: 46). W opublikowanej w Polsce książce Petera Graya *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* pojawia się opis zabawy ryzykownej. Autor pisze, że dzieci biorące udział w niebezpiecznych zabawach balansują między strachem a radością wywołaną poczuciem sprawności fizycznej. Gray (2015: 208) podkreśla, że dzieci podejmują aktywności wywołujące u nich lęk związany z ekscytacją, ale nie przerażeniem. Agnieszka Janik, opisując przestrzenie i miejsca zabaw, przywołała typologię według Boba Hughesa, który scharakteryzował zabawy ryzykowne jako: „pozwalające dzieciom na doświadczanie ryzyka, a nawet na wykonywanie czynności potencjalnie zagrażających życiu. Mają na celu kształtowanie umiejętności przetrwania. Zalicza się do nich rozpalanie ognia, robienie broni, radzenie sobie ze strachem (np. przed owadami czy wężami). Te zabawy sprzyjają poznawaniu przez dzieci własnych możliwości i testowaniu siły, rozwijaniu umiejętności i zdolności, których nie były one świadome, np. umiejętności jazdy rowerem po wąskim murku, balansowania na dużej wysokości czy pokonywania toru przeszkód” (Janik 2021: 113). We wskazanej typologii autor osobno ujął także zabawy w „bójki na niby”.

Wzmianki na temat korzyści płynących z uczestniczenia w takich zabawach zaczynają się pojawiać w artykułach sponsorowanych/reklamowanych przez producentów placów zabaw oraz na stronach samorządów lokalnych – w tym wypadku opisują głównie normy dotyczące bezpieczeństwa na placach zabaw.

W literaturze zagranicznej zabawa ryzykowna została opisana dość niedawno, choć istnieje już nurt badań dotyczących tego zjawiska. W 2002 r. David J. Ball (Ball za: Sandseter 2010: 22) określił ją jako zabawę, w której dziecko może sprawdzać swoje granice, badać ryzyko. Skutkiem podejmowania takiej aktywności może być odniesienie urazu (Ball za: Sandseter 2010: 22). W badaniach Stephensona (2003) dzieci w wieku przedszkolnym uznały, że ryzyko występuje wtedy, gdy robią coś po raz pierwszy i towarzyszy temu poczucie balansowania na granicy braku kontroli. Do katalogu ryzykownych zabaw włączyły te aktywności, które wiążą się z wysokością i prędkością, a więc szybką jazdę rowerem, wspinanie się na wysokie elementy, zjeżdżanie, huśtanie oraz wszystkie fizyczne działania, które sprawiają, że muszą przezwyciężać strach (Stephenson 2003: 35–43).

Ellen B. Sandseter zabawę ryzykowną określiła „jako ekscytującą formę zabawy fizycznej, która może wiązać się z ryzykiem obrażeń” (Sandseter 2010: 22). To aktywność wymagająca, trudna, lecz ekscytująca. Tą definicją posługujemy się w niniejszym artykule. Autorka wyróżniła osiem typów zabaw ryzykownych. Są to zabawy:

- związane z wysokością (wspinanie się na drzewa, meble, urządzenia, zwisanie, balansowanie) – występuje tu ryzyko obrażeń na skutek upadku;
- związane z prędkością (szybka jazda na rowerze, sankach, rolkach, zjazdy z górki, ślizganie się) – niekontrolowana prędkość grozi zderzeniem z czymś lub kimś;
- z użyciem prawdziwych narzędzi (młotek, siekiera, wkrętak, piłka do drewna, liny) – istnieje ryzyko odniesienia obrażeń czy skaleczenia się;
- w pobliżu niebezpiecznych elementów (gałęzie, skały, kamienie, woda, lód, ogień) – ryzyko urazów, poparzeń, uderzeń, utonięcia;
- z użyciem siły (zapasy, walka, turlanie się, szermierka kijami) – są to aktywności, w których może dojść do wzajemnego krzywdzenia się;
- w zderzenia (celowe wpadanie na coś wyłącznie dla zabawy) – występuje tu ryzyko obrażeń;
- oddalanie się od rodziców/opiekunów (samotne wędrowki, znikanie) – istnieje możliwość zgubienia się, zablądzenia;
- zastępcze (obserwowanie dzieci, które bawią się ryzykownie) – samo przyglądanie się takiej aktywności wywołuje emocje (Sandseter i in. 2021: 304).

### **Dlaczego dzieci biorą udział w zabawach ryzykownych?**

Pomimo dość krótkiej historii badań nad zjawiskiem zabawy ryzykownej dostępnych jest coraz więcej materiałów z tego obszaru. Jak pokazują w swoich badaniach Coster i Gleeve (2008), dzieci angażują się w tego rodzaju aktywności, ponieważ uważają, że są one zabawne, a jednocześnie wywołują strach. To właśnie przechodzenie od radości do lęku wzbudza dziecięcą ekscytację. Poza samą radością z działania, odczucia, jakie im towarzyszą w trakcie zabaw, to podekscytowanie, duma z własnych osiągnięć oraz wzrost samooceny. Bawiące się dzieci sprawdzają swoje możliwości i uczą się oceniać własną sprawność fizyczną oraz odporność psychiczną. Zabawy ryzykowne, poprzez wywoływanie satysfakcjonujących emocji, zwiększają poziom zaangażowania, co prowadzi do podejmowania aktywności fizycznej. Bieganie, szybka jazda na rowerze czy sankach, wspinanie się usprawniają motorykę (Sando i in. 2021: 1438), doskonałą umiejętności fizyczne, wytrzymałość, wzmacniają mięśnie (Bjorklund, Pellegrini 2002: 226). Marco Hüttenmoser (1995), opisując wyniki prowadzonych przez siebie badań, wskazał na pewną pozytywną zależność. Grupa dzieci, która miała łatwy dostęp do swobodnych, nienadzorowanych zabaw na świeżym powietrzu, wykazywała wyższe zdolności motoryczne, lepszą umiejętność rozwiązywania konfliktów i większą niezależność niż dzieci, które nie mogły bawić się bez nadzoru (Hüttenmoser 1995: 403–413). Uczestniczenie w zabawach ryzykownych może

także pomóc w rozwijaniu osobistych strategii zarządzania ryzykiem, które dziecko będzie stosowało w okresie dojrzewania oraz dorosłości. Tim Gill (2007: 19) zaznacza, że umiejętność podejmowania decyzji w kwestii zażywania niebezpiecznych substancji czy zachowań seksualnych wykorzystuje wspomnianą już osobistą strategię zarządzania ryzykiem.

### **Rodzice wobec ryzyka w zabawie dziecka**

Podejście rodziców do zabawy ryzykownej w oczywisty sposób przekłada się na poziom zaangażowania dzieci w ten rodzaj aktywności. Dostrzegalne są różnice kulturowe w nawiązaniu do zabaw. Skandynawowie, w tym przypadku szczególnie Norwegowie, zamiłowaniem darzą zabawy na świeżym powietrzu (Guldberg 2009: 216). W badaniach prowadzonych przez Little i in. (2012), Guldberg (2009), Sandseter i in. (2021: 304) ukazano różnice w poziomie akceptacji zabaw ryzykownych. Rodzice z Norwegii i Kanady mają mniejszą niechęć do tego rodzaju aktywności niż rodzice ze Stanów Zjednoczonych i z Australii. W badaniach Gill Valentine (1997: 65–89) oraz Christine A. Tandy (1999: 154–164) sprawdzono, że obawy rodzicielskie mają kluczowe znaczenie w podejmowaniu/zaniechaniu ryzykownej zabawy. Zespół Mariany Brussoni (2012: 3142) dowiódł, że opiekunowie mają świadomość, iż nakładanie niewspółmiernych ograniczeń na dziecięcą zabawę może być w przyszłości potencjalnym zagrożeniem dla samodzielności dzieci.

Rodzicielskie postrzeganie ryzyka oraz wpływ tego postrzegania na dostęp dzieci do zabaw stały się przedmiotem dociekań zespołu Anity Niehues, Anity Bundy, Aalexa Brooma i Paula Trantera (2013). W badaniach wykorzystujących metodę wywiadu pogłębionego ukazano różnicę w podejściu do aktywności ryzykownych wśród rodziców, którzy sami doświadczyli znacznego ryzyka, oraz w grupie rodziców, których życie jest pozbawione większego ryzyka. Wszyscy badani zapewniali dzieciom wsparcie autonomii, jednak rodzice mający kontakt ze znacznym ryzykiem potrafili w wyższym stopniu zrównoważyć bezpieczeństwo i przygodę, dzięki czemu ich dzieci miały więcej możliwości radzenia sobie z codziennym ryzykiem (Niehues i in. 2013: 810–814).

### **Zabawa ryzykowna w opinii rodziców – badania własne**

W przygotowanym przez nas wstępnym badaniu wykorzystaliśmy metodę sondażu diagnostycznego. Posłużyliśmy się techniką ankiety, opracowując własny kwestionariusz. Próba badawcza objęła stu rodziców dzieci uczęszczających do trzech przedszkoli wielkomiejskich. Dobór placówek był losowy. Operatem losowania był wykaz wszystkich przedszkoli (zarówno publicznych, jak i niepublicznych) opublikowany na oficjalnym portalu internetowym miasta. Wykorzystując generator liczb losowych i wykaz ponumerowanych placówek, wyłoniłyśmy trzy, które włączyłyśmy do badań. Jedno z przedszkoli jest instytucją niepubliczną, pozostałe dwa to placówki publiczne. Rodzice dzieci

uczęszczających do przedszkoli otrzymali kwestionariusz ankiety do samodzielnego wypełnienia. Sformułowany przez nas problem badawczy brzmi: Jaką opinię na temat zabawy ryzykownej prezentują rodzice dzieci w wieku przedszkolnym? Wyłoniliśmy także cztery pytania badawcze:

1. Jak rodzice rozumieją istotę zabawy ryzykownej?
2. Jak rodzice oceniają miejsce zabaw swojego dziecka?
3. Jaka jest subiektywna ocena ryzyka poszczególnych zabaw?
4. W jakich zabawach ryzykownych biorą udział dzieci badanych osób?

Kwestionariusz ankiety zawierał 22 pytania, w tym 4 pytania otwarte oraz 18 zamkniętych. Do analizy wyników włączyliśmy 99 kwestionariuszy, jeden został wyłączony przez znaczące braki w odpowiedziach. Kwestionariusz zawierał metryczkę, w której osoby badane określały swoje dane demograficzne (płeć, wiek, wykształcenie). W badaniu wzięło udział 76 kobiet oraz 23 mężczyzn w wieku 26–52 lat. Zdecydowana większość, bo aż 90 osób, ma wykształcenie wyższe.

## Wyniki

### *Jak rodzice rozumieją istotę zabawy ryzykownej?*

Poprosiliśmy respondentów o zdefiniowanie zabawy ryzykownej. Dla większości rodziców (63% badanych) jest to zabawa niebezpieczna, która wiąże się z prawdopodobieństwem odniesienia obrażeń. Tylko 11% badanych rodziców uważa, że zabawa ryzykowna zawiera w sobie zarówno prawdopodobieństwo odniesienia urazu, jak i ekscytację (spowodowaną przez zwyciężaniem strachu, radością z własnych osiągnięć). Wśród odpowiadających na pytania 8% badanych osób uważa, że zabawa staje się ryzykowna, gdy odbywa się bez nadzoru dorosłego, a 18% nie potrafi udzielić odpowiedzi.

Kolejne z pytań dotyczyły rodzicielskiej opinii na temat znaczenia zabawy ryzykownej w rozwoju dziecka. Większość badanych rodziców (76%) uważa, że zabawa ryzykowna pozytywnie wpływa na rozwój. Wśród wymienionych zalet takich aktywności najczęściej podkreślano aspekt, który nazwaliśmy emocjonalnym (61%). Rodzice z tej grupy wskazywali, że dziecko „wzmacnia samoocenę”, „przełamuje własne lęki”, „odczuwa satysfakcję” oraz „uczy się samodzielności”. Kolejną grupę stanowiły czynniki poznawcze (wskazane przez 33% respondentów), opisywane jako nabywanie umiejętności przewidywania skutków działań, szukanie rozwiązań trudnych sytuacji czy ocena własnych umiejętności. Wśród odpowiedzi badanych najczęściej pojawiały się stwierdzenia, że dzięki zabawom ryzykownym dziecko: „uczy się na błędach”, „będzie myślało o tym, co może się stać”, „będzie musiało sobie radzić, gdy będzie ciężko”, „będzie kombinować”. Najmniej popularną z kategorii okazała się grupa czynników motorycznych. Tylko 18% badanych osób wskazało na pozytywne znaczenie zabaw ryzykownych dla sprawności fizycznej, wzmocnienia mięśni, nabywania odporności, przyzwyczajania do wysiłku fizycznego.

Wśród badanych, którzy uważają, że zabawa ryzykowna nie ma pozytywnego znaczenia dla rozwoju dzieci (23% respondentów), pojawiały się bardzo kategoryczne stwierdzenia. Zabawa była określana jako „głupia”, „bezsensowna”, „niepotrzebnie narażająca na obrażenia”. Ta sama grupa rodziców zaznaczyła, że nie pozwala brać dzieciom udziału w takich aktywnościach.

Respondenci zostali poproszeni o opisanie emocji, jakie towarzyszą im w trakcie obserwowania swoich dzieci uczestniczących w zabawach ryzykownych. Przeważającą część odpowiedzi dotyczy wyłącznie obaw (57% badanych osób). Rodzice przedstawiający swoje reakcje emocjonalne skupiali się głównie na lęku, stresie czy nawet przerażeniu. Jedna osoba poza lękiem wskazała, że czuje gniew oraz zdenerwowanie, pisząc: „Jestem zła, gdy dzieci zaczynają robić coś niebezpiecznego. Denerwują mnie niekontrolowane zabawy, tak samo jak dorośli, którzy na takie zabawy pozwalają”. W opisach 23 osób (23%), poza lękiem (który również został w tym miejscu odnotowany), rodzice zaznaczali także, że czują dumę z osiągnięć dziecka, radość wywołaną ich ekscytacją oraz ciekawość przy konfrontowaniu dziecięcych zamierzeń i możliwości. Jedna z mam napisała: „Zamykam oczy i krzyczę »dasz sobie radę«. Boję się, ale nie chcę, by mój lęk go blokował, a na koniec jestem dumna z tego, co już potrafi”. Trzy osoby (3%) wskazały wyłącznie poczucie dumy, a 16 (16%) (są to badani, którzy zaznaczyli, że ich dzieci nie uczestniczą w takich zabawach) nie udzieliło odpowiedzi.

Co dziesiąta z badanych osób twierdząco odpowiedziała na pytanie: „Czy Pani/a dziecko odniosło uraz w trakcie zabawy? (Na tyle poważny, że wymagał interwencji lekarskiej np.: złamania kończyn, utrata przytomności, głębokie skaleczenie, wstrząs mózgu itp.)?”. Należy zauważyć, że w tej grupie nie odnotowałyśmy niechęci rodziców do zabaw ryzykownych. Badani wskazywali, że pozwalają dzieciom inicjować lub brać udział w tego rodzaju aktywnościach. W konsekwencji urazu, jaki odniosło dziecko, nie wprowadzono zakazu udziału w takich zabawach. Warto także odnotować, że dzieci, którym rodzice kategorycznie zabraniają bawić się ryzykownie (23% respondentów), nie doznały poważnych urazów.

W kolejnym pytaniu respondenci zostali poproszeni o ocenę podejścia dziecka do zabaw ryzykownych. Badani uznali, że:

- dziecko boi się takich zabaw, nie inicjuje ich samodzielnie – 16% głosów;
- dziecko zachęcane przez rodziców, rodzeństwo, kolegów bierze udział w zabawach ryzykownych – 39%;
- dziecko samo inicjuje zabawy, chętnie bierze w nich udział – 45%.

Dzieci, które według rodziców boją się zabaw ryzykownych i ich unikają, należą do grupy, w której obowiązuje zakaz udziału w takich aktywnościach. W tym miejscu należałoby zadać pytanie o to, w jakim zakresie ocena podejścia dziecka do zabawy wynika z rodzicielskich obserwacji, a w jakim z projekcji własnego strachu?

Odpowiedzi uzyskane na pytanie o to, jakie jest podejście rodziców, wyglądają następująco:

- boję się, nie zachęcam dziecka do uczestnictwa w zabawach ryzykownych – 23% głosów;
- boję się, ale chcę by dziecko brało udział w takich zabawach – 51%;
- zachęcam dziecko do zabaw, często uczestniczymy w nich razem – 26%.

W przypadku tego pytania grupa respondentów zakazująca zabaw zaznaczyła pierwszą odpowiedź. Zauważalny jest także podział rodziców na dwie grupy. W pierwszej są rodzice, którzy odczuwają obawy, ale zgadzają się na uczestnictwo dzieci w zabawach ryzykownych (51%), ponieważ potrafią dostrzec w nich potencjalne korzyści dla dziecka (na co wskazują wcześniejsze odpowiedzi tych osób). W drugiej zaś są rodzice przekonani o pozytywnych stronach podejmowania takich aktywności (26%), którzy sami chcą je inicjować i razem z dziećmi w nich uczestniczyć. Pojawia się więc pytanie, o to czy grupa rodziców (23%), która boi się i nie zachęca dzieci do udziału w zabawach ryzykownych (jednocześnie deklarując w poprzednich pytaniach, że nie dostrzega pozytywnych stron zabaw ryzykownych), zmieniłaby nastawienie, gdyby te korzyści uznała za istotne?

### *Miejsce zabaw w opinii rodziców*

Dzięki pytaniom zawartym w następnej części kwestionariusza starałyśmy się dowiedzieć, jak rodzice oceniają miejsce zabaw swoich dzieci. Na początku poprosiłyśmy o udzielenie odpowiedzi na pytanie: gdzie najczęściej bawi się dziecko? Respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź, a wyniki kształtują się następująco:

- dom/ swój pokój – 74% głosów;
- plac zabaw (opisany jako tradycyjny, osiedlowy, z typowymi sprzętami) – 61%;
- teren (park, las, ogródki działkowe) – 43%.

Badani mieli ocenić, czy miejsca, w których bawią się ich dzieci, umożliwiają wyszczególnione działania. Odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena możliwości podjęcia aktywności ryzykownych w miejscu zabaw

Rodzaj aktywności	Odsetek wskazań (%)
Wspinanie	76
Zabawy z prędkością	65
Zabawy z wodą	46
Zabawy z ruchomymi elementami (gałęzie, kamienie)	69
Zabawy z prawdziwymi narzędziami	26

Źródło: badania własne.

Najwięcej osób wskazało, że dzieci w miejscu, w którym bawią się najczęściej, mają możliwość wspinania się. Najmniej respondentów uznało, że umożliwia ono korzystanie

z prawdziwych narzędzi. Siedmioro rodziców (7%) uważa, że żadne z tych działań nie jest możliwe w miejscu, w którym bawi się ich dziecko.

### ***Ocena ryzyka zabaw***

Sprawdziłyśmy, jaka jest subiektywna ocena poziomu ryzyka poszczególnych aktywności. Rodzice określali, czy konkretne działanie wiąże się z niskim czy wysokim ryzykiem. Oto aktywności wymienione w tym pytaniu:

- wspinaczka (wchodzenie na drzewa, zabawa na wysokich urządzeniach);
- zabawy z prędkością (szybka jazda na rowerze, rolkach itp., zjazdy z górki);
- zabawy z narzędziami (młotek, piłka do drewna, wkrętak);
- zabawy w pobliżu niebezpiecznych elementów (gałęzie, lód, ogień, skały);
- zabawy z użyciem siły (zapasy, walki);
- samodzielne wędrowki, oddalanie się od rodziców/opiekunów.

Najwięcej osób (36%) uznało, że niskie ryzyko jest związane z zabawami z użyciem siły, w trakcie walk czy zapasów. Przy ocenie aktywności wiążących się z wysokim ryzykiem trzy (używanie prawdziwych narzędzi, zabawa w pobliżu niebezpiecznych elementów oraz samodzielne wędrowki) były wskazywane najczęściej (ponad 55% głosów). Rodzicielskie obawy przed używaniem przez dzieci prawdziwych narzędzi wybrzmiały w tym badaniu kilkakrotnie, co wskazuje, że jest to obszar wymagający pracy. Zabawy z użyciem narzędzi są jednymi z najczęściej wskazywanych zabaw, których badani kategorycznie by zabronili. Należy wziąć pod uwagę, że rodzice, definiując ryzyko (subiektywnie określając jego poziom), mają władzę, a przy tym narzędzia kontroli, dzięki którym mogą umożliwić lub uniemożliwić udział dziecka w zabawach ryzykownych.

### ***W jakich zabawach ryzykownych biorą udział dzieci badanych osób?***

Jedno z pytań zamkniętych umieszczonych na początku kwestionariusza brzmiało: „Czy Pani/a dziecko uczestniczy w zabawie ryzykownej?“, odpowiedzi twierdzącej udzieliło 65% respondentów, przeczącej zaś 35%. Poprosiliśmy także respondentów, by określili, czy ich dziecko bierze udział w wymienionych zabawach (są to te same aktywności, przy których rodzice oznaczali poziom ryzyka). Rodzice mieli dodatkowo przypisać im kategorię częstotliwości, oznaczając każdą aktywność jako częstą, rzadką lub niewystępującą.

Wśród badanych 26 (26% głosów) jako rzadkie bądź zupełnie niewystępujące uznało wszystkie zabawy. Aktywność, którą najwięcej osób określiło jako występującą często, to zabawy z prędkością (47%). Następnie wskazano zabawy związane z: wysokością (44%), siłą (35%), niebezpiecznymi elementami (18%), użyciem prawdziwych narzędzi (17%) oraz samotnymi wędrowkami (6%). Dodatkowo poprosiliśmy, by rodzice odpowiedzieli na pytanie, których zabaw (jeśli w ogóle) kategorycznie zabroniliby swoim dzieciom. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Typy zabaw kategoriycznie zabronionych

Rodzaj zabawy	Odsetek wskazań (%)
Związana z wysokością	5
Związana z prędkością	4
Z użyciem prawdziwych narzędzi	22
W pobliżu niebezpiecznych elementów	19
Z użyciem siły	12
Samotne wędrówki	40

Źródło: badania własne.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że 43% badanych nie zabroniłoby żadnej z wymienionych aktywności, a 21% osób, wskazując samotne wędrówki, dopisało, że zakaz obowiązywałby tylko przez najbliższe lata ze względu na wiek dziecka (dzieci badanych miały 3, 4 lub 5 lat).

Przy próbie poznania rodzicielskiej opinii na temat zabawy ryzykownej postanowiliśmy sprawdzić, z jakich narzędzi badani pozwalają korzystać swoim dzieciom. W badaniu podkreślałyśmy, że interesują nas wyłącznie narzędzia prawdziwe (modele młotków, plastikowych pił do drewna i innych zabawek mających przypominać narzędzia nie były w tym rozpoznaniu brane pod uwagę). Rodzice określali, czy dziecko do momentu przeprowadzenia badania korzystało z wymienionych akcesoriów.

Tabela 3. Korzystanie z narzędzi i akcesoriów potencjalnie niebezpiecznych

Nazwa narzędzia	Korzysta (%)	Nie korzysta (%)
Młotek	42	57
Piłka do drewna	10	89
Szczypce/kombinerki/obcęgi	37	62
Nożyczki	90	9
Igła	23	76
Nożyk	51	48

Źródło: badania własne.

Bezspornie to nożyczki są najczęściej wykorzystywanym narzędziem. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że z pozostałych akcesoriów nie korzysta ponad połowa dzieci badanych osób. Dostępu do piłki do drewna nie ma 89% dzieci, na drugim miejscu jest igła, z której nie korzysta 76% przedszkolaków. Udzielone odpowiedzi wpisują się w odnotowaną powyżej, zauważalną obawę przed korzystaniem przez dzieci z narzędzi.

## Wnioski

Zabawy ryzykowne wywołują u rodziców obawy, co jest zrozumiałe. Obserwowanie swojego dziecka biorącego udział w zabawach potencjalnie niebezpiecznych wiąże się ze świadomością o możliwych przykrych konsekwencjach. Wśród badanych dostrzegamy dwie grupy: rodziców rozważnie ufnych oraz rodziców pełnych obaw. Rozważna ufność przejawia się przez wzrastające poczucie zaufania do dziecka i jego możliwości zarówno psychicznych, jak i fizycznych, które są weryfikowane w trakcie zabaw ryzykownych. Odpowiedzi zawierające informacje na temat podejmowania przez rodziców prób przezwyciężania swojego lęku i motywowania dziecka do działania, pokazują jaką wewnętrzną walkę toczą rodzice, którzy rozumieją istotę zabaw ryzykownych i nie chcą pozbawiać swoich dzieci tych doświadczeń mimo towarzyszących im obaw. Rodzice pełni obaw każdą z wymienionych czynności traktują jako wysoko ryzykowną, równocześnie deklarując, że nie widzą sensu w uczestniczeniu w takich działaniach. Przerywają zabawy, kategorycznie ich zabraniają, co oznacza, że nie mają zaufania do możliwości dzieci oraz ograniczają ich swobodę. Zabawa w takim kontekście nie będzie „świętym natchnieniem”, jak ją nazwał Owidiusz, ponieważ nie jest ani wolna (od ingerencji zewnętrznych, nacisków rodzicielskich), ani swobodna (lecz poddana całkowitej kontroli). W tym przypadku nie mówimy o rozwoju, lecz o rozwijaniu dzieci, któremu towarzyszy rodzicielskie przekonanie, że każdą aktywność można i należy kontrolować, wszelkie ryzyko jest wyłącznie niebezpieczne, a rolą rodzica jest ustawiczne jego niwelowanie. W odniesieniu do nadmiernych obaw tej grupy rodziców adekwatne stają się słowa Urlicha Becka, który uznał, że: „zatarciu ulega raczej rozróżnienie pomiędzy obliczalnym ryzykiem a nieobliczalnymi niepewnościami, pomiędzy ryzykiem a jego świadomością” (Beck 2004: 348).

Część badanych osób twierdzi, że zabawą ryzykowną jest każda aktywność bez nadzoru. Choć mogą się odbywać bez opieki dorosłych – samotne wędrowki są jednym z rodzajów takich aktywności, obecność opiekuna jednak nie jest czynnikiem klasyfikującym zabawę jako ryzykowną. W tym miejscu należy zauważyć, że respondenci, którzy zabawę ryzykowną zdefiniowali jako zabawę bez nadzoru, przecząco odpowiadali na pytanie o to, czy ich dziecko uczestniczy w zabawach ryzykownych. Jednocześnie w dalszej części kwestionariusza udzielali odpowiedzi twierdzących w odniesieniu do pytań o to, czy dziecko często bierze udział w wymienionych aktywnościach.

Zabawa jest ruchem wyobraźni i emocji, a do zaistnienia potrzebuje przestrzeni i czasu (Waloszek 2006: 253). W przypadku badanych osób miejsce jest niewystarczające/ nie spełnia warunków umożliwiających udział w różnorodnych zabawach ryzykownych. Według Danuty Waloszek (2006: 253) prawdziwej zabawy nie można wywoływać, kontrolować czy zaplanować, ale koniecznie trzeba zadbać o warunki, w których mogłyby zaistnieć. Odnosi się to również do stworzenia warunków, w których dzieci mogłyby stosować narzędzia. Posługiwanie się narzędziami jest drugą z najczęściej wskazywanych zabaw, których rodzice kategorycznie zabroniliby, oraz przedostatnią z zabaw, w których dzieci często uczestniczą. Subiektywna ocena ryzyka poszczególnych aktywności wskazuje, że

rodzice za najniebezpieczniejsze uznają trzy zabawy: samotne wędrówki, zabawy z wykorzystaniem niebezpiecznych elementów oraz z użyciem narzędzi.

Ulrich Beck (2012) podkreślił, że ryzyka są wszechobecne, tylko jedne są dostrzegalne, a inne nie. Ocena sytuacji ryzykownych jest subiektywna: „dane ryzyko jednemu wyda się smokiem, a innemu dżdżownicą (...) obiektywność ryzyka jest wytworem dostrzeżenia go i (także fachowego) zainscenizowania” (Beck 2012: 28). Autor dodaje, że sposób w jaki rozpoznajemy ryzyka jest odbiciem nas samych i naszego kulturowego postrzegania. Stosunki definiowania ryzyka są przez Becka ukazane jako stosunki władzy. Ryzyko dotyczy możliwych wydarzeń, czyli wydarzeń o wysokim stopniu irrealności (mogą, ale wcale nie muszą wystąpić) (Beck 2012: 50–52), dlatego osoba definiująca ryzyko (udramatyzniając je lub marginalizując) posiada władzę. W kontekście udziału w zabawach ryzykownych to rodzice definiują ryzyko, posiadając tym samym władzę, którą wykorzystują do wprowadzania zakazów lub umożliwiania dzieciom podejmowania takich aktywności.

Wstępne badanie, które tu prezentujemy, a także uzyskane wnioski nie wyczerpują tematu. Pojawia się pytanie o to, czy opinia rodziców zamieszkujących tereny wiejskie różni się od przedstawionej w niniejszym artykule. Niezbadane pozostają również akceptacja bądź odrzucenie zabaw ryzykownych przez rodziców posiadających wykształcenie inne niż wyższe. Tematem osobnych rozważań powinno się stać także zagadnienie przestrzeni umożliwiającej dzieciom udział w opisywanych tu aktywnościach. Jerome S. Bruner, pisząc o wychowaniu jako produkcie społecznym, podkreślił: „Przyjmuję jako rzecz oczywistą, że każde pokolenie musi na nowo określić charakter, kierunek oraz cele wychowania, by zapewnić swym następcom osiągnięcie maksimum swobody i racjonalności” (1966: 47). Maksymalizacja swobody i racjonalności w zderzeniu z *no-risk-society* jest współczesnym wyzwaniem.

## Literatura

- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bjorklund D.F., Pellegrini A.D. (2002), *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, American Psychological Association.
- Bruner J.S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, PIW.
- Brussoni M., Olsen L., Pike I., Sleet D. (2012), *Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 9(9).
- Coster D., Gleeve J. (2008), *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking*. <https://www.playday.org.uk>, 25.11.2021.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.

- Erikson E.H., Erikson J.M. (2012), *Dopelniony cykl życia*. Gliwice, Helion.
- Gill T. (2007), *No fear: Growing up in a risk averse society*. London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gray P. (2015), *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Kraków, Znak.
- Guldborg H. (2009), *Reclaiming childhood: Freedom and play in an age of fear*. New York, Routledge.
- GUS (2021), *Stan zdrowia ludności Polski w 2019 r.* Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Huizinga J. (1985), *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa, Czytelnik.
- Hüttenmoser M. (1995), *Children and their living surroundings: Empirical investigation into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children*. „Children’s Environments”, 12(4).
- Janik A. (2021), *Podwórkowe przestrzenie i miejsce zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Little H., Sandseter E.B.H., Wyver S. (2012), *Early Childhood Teachers’ Beliefs about Children’s Risky Play in Australia and Norway*. “Contemporary Issues in Early Education”, 13(4).
- Mielicka-Pawłowska H. (2014), *Homo ludens a sacrum*. „Zabawy i Zabawki. Studia Antropologiczne”, 12(1–4).
- Nalaskowski A. (2006), *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niehues A., Bundy A., Broom A., Tranter P. (2013), *Parents’ Perceptions of Risk and the Influence on Children’s Everyday Activities*. „Journal of Child and Family Studies”, 24(3).
- Sando O.J., Kleppe R., Sandseter E.B.H. (2021), *Risky Play and Children’s Well-Being, Involvement and Physical Activity*. „Child Indicators Research”, 14(7).
- Sandseter E.B.H. (2010), *Scaryfunny – A qualitative study of risky play among preschool children*. Thesis for the degree Philosophiae Doctor. Trondheim, Norwegian University of Science and Technology.
- Sandseter E.B.H., Kleppe R., Sando O.J. (2021), *The Prevalence of Risky Play in Young Children’s Indoor and Outdoor Free Play*. „Early Childhood Education Journal”, 49(6).
- Stephenson A. (2003), *Physical risk-taking: Dangerous or endangered?* „Early Years”, 23(1).
- Tandy C.A. (1999), *Children’s Diminishing Play Space: a Study of Inter-generational Change in Children’s Use of their Neighbourhoods*. „Geographical Research”, 37(2).
- Valentine G. (1997), *“Oh Yes I Can.” “Oh No You Can’t”: Children and Parents’ Understandings of Kids’ Competence to Negotiate Public Space Safely*. „Antipode”, 29(1).
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna: metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zwiernik J. (2020a), *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs miejsce dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).
- Zwiernik J. (2020b), *Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(50).

**Małgorzata Pilecka**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.13>

ORCID: 0000-0002-4815-2949

ATENEUM – Akademia Nauk Stosowanych w Gdańsku

[m.pilecka@ateneum.edu.pl](mailto:m.pilecka@ateneum.edu.pl)

## ***Kiedy dzieci są niegrzeczne, nie wiem, co się zdarzyć może!* Obraz dzieci grzecznych i niegrzecznych w polskich piosenkach dziecięcych**

### **Summary**

***I don't know what might happen, when the kids are being naughty!***

**A picture of kind and naughty children in Polish children's songs**

The author of the article attempts to reconstruct the image of children's attitudes and behaviours considered by adults to be desirable and undesirable in Polish children's songs. The described results represent a part of a wider research project aimed at recognizing the image of the social world contained in songs for children. The qualitative analysis of the linguistic layer of these lyrics, carried out using the discourse analysis method, enabled the author to reach the vision of the social world propagated by them. One of its key elements turned out to be the image of children's attitudes and behaviours, which are considered appropriate (*polite*) and inappropriate (*rude, naughty*) by the songwriters. As the analyses show, apart from a few exceptions, the studied children's songs clearly fit into the functional and behavioural pedagogical discourse, as they emphasize the need to submit the child to the rules imposed from above. The upbringing process is often presented in the songs as reduced only to the application of punishments and – less frequently – rewards.

**Keywords:** children's song, linguistic image of the world, socialisation

**Słowa kluczowe:** piosenka dziecięca, językowy obraz świata, socjalizacja

### **Wprowadzenie**

Piosenka dziecięca znajduje zastosowanie w różnych dziedzinach pracy pedagogicznej, m.in. w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w pedagogice zabawy, w pracy terapeutycznej czy w nauczaniu języków obcych. Ujmowana jest w literaturze przedmiotu przede wszystkim w kontekście wczesnej edukacji muzycznej jako pierwsze i podstawowe narzędzie kształcenia głosu i słuchu muzycznego dziecka (Przychodzińska 1989; Szatan 2006; Kozak-Wojciechowska 2011). Mówi się też o niej w odniesieniu do folkloru dziecięcego (Cieślowski 1985; Adamczykowa 2001; Stefaniak-Maślanka 2011; Kondi 2019) i szeroko pojętych zabaw muzyczno-ruchowych (Manins 1994; Kataryńczuk-Mania 2014; Walton 2014).

Jednak jako teksty (kultury) piosenki dziecięce stanowią też – a może przede wszystkim – **nośniki i przekazniki językowego obrazu świata**: odzwierciedlają określone sposoby postrzegania świata, ale także je utrwalają (Bartmiński 2007: 14). Treści, które za pośrednictwem tych utworów trafiają do dzieci, mogą mieć zatem wpływ na kształtowanie się ich tożsamości, osobistej wiedzy o świecie, a także postaw, które przyjmują. W tym sensie piosenki dziecięce stanowią jeden z elementów **konstruowania „niewidzialności”**, czyli rzeczywistości nieświadomie uznawanej przez jednostkę za naturalną, oczywistą (Szkułdarek 2018: 37–52). Można zatem stwierdzić, że mają one silny potencjał socjalizacyjny.

### Zarys postępowania metodologicznego

Wątki prezentowane w niniejszym artykule stanowią fragment szerszego projektu badawczego ukierunkowanego na rekonstrukcję świata społecznego zawartego w piosenkach dziecięcych. Posługując się metodą **jakościowej analizy dyskursu** (Rapley 2013: 23), poddałam badaniu dane zastane (Peräkylä 2009: 325) w postaci 136 polskich i 31 angielskich piosenek dziecięcych. W rezultacie zastosowania kodowania oraz różnych technik generowania znaczeń, w tym dostrzegania wzorów i schematów oraz grupowania i tworzenia metafor (Miles, Huberman 2000: 253–260), wyodrębniłam główne kategorie obrazu świata społecznego zawartego w piosenkach dziecięcych.

Jedną z nich jest obraz socjalizacji i oczekiwań społecznych, w który wpisuje się istotna, silnie nasycona podkategoria obejmująca **dziecięce zachowania i postawy uznawane za pożądane i niepożądane** – właśnie tę podkategorię uczyniłam tematem przewodnim tego artykułu. W zgromadzonym materiale badawczym znalazło się 25 utworów nawiązujących do tej podkategorii. Piosenki te zostały przeze mnie oznaczone następującymi numerami katalogowymi: P13, P15, P20, P21, P24, P25, P45, P48, P55, P57, P62, P63, P75, P76, P78, P80, P82, P87, P88, P91, P95, P101, P115, P129, P136.

W badanych piosenkach adekwatność zachowania czy postawy dziecka jest ujmowana przede wszystkim w kontekście społecznych oczekiwań wobec niego, a więc w odniesieniu do **wzorców i antywzorców bycia grzecznym** („Kiedy dzieci są niegrzeczne” (P82); „Grzeczne dziecko, gdy wstanie / nie pyta o śniadanie” (P136)). Poza przykładami konkretnych zachowań i postaw zaklasyfikowanych jako *grzeczne* bądź *niegrzeczne*, piosenki zawierają także ostrzeżenia dotyczące możliwych **następstw (konsekwencji)** podejmowanych działań/ przyjmowanych postaw.

### Obraz bycia grzecznym: między młodym salonowcem a zuchem

Katalog postaw i zachowań uznawanych za właściwe zawarty w piosenkach dziecięcych obejmuje przede wszystkim uniwersalne zasady *savoir-vivre*’u, ale odwołuje się także do wartości cenionych w danym środowisku. Zgodnie z przekazem zawartym w piosenkach

*grzeczne dziecko* to przede wszystkim takie, które **regularnie używa zwrotów grzecznościowych**:

**Proszę, przepraszam, dziękuję,**  
dzień dobry i do widzenia (P13).

**Proszę**, kiedy coś komuś daję,  
**Dziękuję**, gdy ktoś daje mi coś.  
**Przepraszam**, kiedy nabroję,  
Trzy słowa – nigdy nie mam ich dość (P21).

Grześ się **grzecznie** zachowuje,  
Mówi „**proszę**” i „**dziękuję**” (P24).

**Dziękuję, przepraszam i proszę,**  
Trzy słówka za małe trzy grosze! (P25)

**Proszę, dziękuję, przepraszam,**  
Te słowa dziś ogłaszam! (P48)

O trzy słowa awantura,  
których ja, królewska córa,  
od dzieciństwa już nie znoszę:  
**dziękuję, przepraszam, proszę!** (P75)

Stosowanie tzw. magicznych słów (proszę, dziękuję, przepraszam) stanowi temat przewodni wielu dziecięcych piosenek. W różnych utworach używanie zwrotów grzecznościowych jest wręcz **utożsamiane** z wysoką kulturą osobistą i do tej czynności ograniczone.

Jednak niektórzy autorzy szerzej odnoszą się do wątku **kulturalnego komunikowania się** z innymi. Zgodnie z treścią części badanych piosenek kulturalny sposób komunikacji przejawia się w: umiejętności prowadzenia uprzejmej konwersacji, uważnym słuchaniu rozmówcy i nieprzerywaniu mu, a także w unikaniu wulgaryzmów przy formułowaniu wypowiedzi.

**Jak zdrowie** szanownej pani?  
**Co słyhać**, jak tam dzieci?  
**Wspaniale** pani wygląda,  
jak to życie szybko leci (P13).

Brzydkich wyrazów ja **nie używam** (P45).

Jestem królem dobrych manier,  
**nie przeklinam** (...).

Zamiast walić z grubej rury,  
wolę trochę mieć kultury.  
Słowa ważne są ogromnie,  
a mój język świadczy o mnie (P48).

Umiem słuchać bez ziewania,  
nie przerywam w środku zdania (P48).

Wydaje się jednak, że w niektórych utworach autorzy zawieszają poprzeczkę zbyt wysoko, zupełnie nie uwzględniają specyfiki języka dziecka ani konwencji w komunikowaniu się charakterystycznych dla przedstawicieli różnych generacji. Dziecko pozdrawiające na ulicy napotkaną osobę zwrotem „Jak to życie szybko leci!” (P13) prawdopodobnie wzbudziłoby niemałą sensację wśród obserwatorów tej sytuacji.

Wśród zachowań i postaw jednoznacznie pozytywnie prezentowanych w piosenkach należy też wymienić **chęć niesienia pomocy** innym:

Ustąp miejsca w autobusie (...),  
Jeszcze wysiąść jej pomożesz,  
Ciężkie siatki od niej weźmiesz  
i bramę przed nią otworzysz (P13).

Pomóż siostrze i sąsiadce, posprzątaj w bloku na klatce (P13).

[Grześ] Chętnie też pomaga pani.  
Grześ jest (...) uczynny (P24).

Badane utwory prezentują przykłady prostych, prawdopodobnych sytuacji z życia codziennego, w których dziecko może się wykazać uczynnością, np. poprzez ustąpienie miejsca w autobusie, pomoc przy niesieniu zakupów czy przytrzymanie komuś drzwi. O ile w przypadku zachowań komunikacyjnych (używanie zwrotów grzecznościowych, pozdrawianie spotkanych osób) można odnieść wrażenie, że autorzy koncentrują się raczej na powierzchownych, zewnętrznych przejawach dobrych manier, o tyle w przypadku promowania uczynności i pomocniczości wykazują się oni znacznie głębszym rozumieniem i większą wrażliwością w charakteryzowaniu prawidłowych relacji społecznych.

Kolejnymi postawami propagowanymi przez piosenki jest **dzielność i samodzielność** dziecka. Dzielność rozumiem tutaj jako odwagę, śmiałość w podejmowaniu nowych wyzwań – „bycie zuchem”, zaś samodzielność – jako umiejętności samoobsługowe oraz wykonywanie różnych czynności (np. czytania, rysowania) bez wsparcia osoby dorosłej („sam”):

Przedszkolaczek to jest **zuch, zuch** nie byle jaki (P55).

Jesteś czysty już! Super z ciebie **zuch!** (P63)

Nie ma o co martwić się,  
 bo ja **radę sobie dam**  
 i przypomnieć chciałbym wam:  
**Jestem silny** jak lew,  
 umiem zmarszczyć też brew,  
 zjadam wszystko za dwóch,  
 taki ze mnie jest **zuch!** (P91)

Rysunek i laurkę zrobię **sam** (P15).

Książkę przeczytam **sam** (P57).

Teraz zęby szorujemy,  
**Sami** zrobić to umiemy! (P62)

Wątek bycia dzielny i samodzielny najczęściej pojawia się w badanych piosenkach w kontekście instytucjonalnej edukacji przedszkolnej, co może mieć związek z faktem, że wiek przedszkolny to etap intensywnego rozwoju dziecka w zakresie samoobsługi i opanowywania różnych nowych umiejętności (Olczak 2014: 42). Warto zwrócić uwagę na to, że w niektórych utworach **pojęcie „zuch”** jest wyraźnie zinfantylizowane, przybiera bardzo kolokwialny, ale i manipulacyjny wydźwięk. Zgodnie ze słownikową definicją zuch to „człowiek odważny, radzący sobie w każdej sytuacji”, ewentualnie „członek dziecięcej drużyny harcerskiej”<sup>1</sup>. W obu przypadkach jest więc mowa o kimś, kto wykazuje się odwagą i przejawia **kompetencje do samostanowienia**. Natomiast w niektórych utworach określenie *zuch* pojawia się jedynie w kontekście radzenia sobie z najprostszymi czynnościami samoobsługowymi, tj. z myciem się czy spożywaniem posiłków. W tym sensie *bycie zuchem* oznacza zatem nie tyle faktyczne dziecięce poczucie sprawstwa, eksponowane w niektórych piosenkach (np. „Książkę przeczytam sam” (P57)), ile **rodzaj spełnionego wymogu**, dopasowanie się dziecka do przewidzianego dlań programu nauczania/wychowania („Super z ciebie zuch!” (P63)).

Do postaw propagowanych przez badane piosenki z pewnością należą też **życzliwość wobec drugiego człowieka i pogodne usposobienie**, których zewnętrznym przejawem jest uśmiech:

Jestem sobie przedszkolaczek,  
**nie grymaszę i nie płaczę** (P20).

Grześ jest **miły** (P24).

Prosimy was o **uśmiech**,  
 bo **uśmiech jest potrzebny**,

<sup>1</sup> Por. *Zuch* [hasło], <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zuch.html>, 2.03.2022.

jak kwiatom promień słońca,  
jak ptakom lot podniebny.  
**Uśmiech przyda się** w domu i w szkole,  
i w tramwaju, i w tłoku przed kasą,  
a jeżeli się niebo zachmurzy,  
**uśmiech może zastąpić parasol** (P80).

Należy tutaj wyraźnie rozróżnić dwa ujęcia uśmiechu i pogodnego usposobienia: 1) **propagowanie kultury uśmiechu** i 2) **wymóg uśmiechu**. W pierwszym przypadku autorzy za pośrednictwem piosenek promują bezinteresowną życzliwość wobec innych ludzi, argumentując, że uśmiech przynosi wiele korzyści zarówno jego „nadawcy”, jak i „odbiorcom”: pomaga nawiązywać kontakty społeczne, a także ma działanie kojące („A jeżeli się niebo zachmurzy, / uśmiech może zastąpić parasol” (P80)). W kulturze polskiej, uważanej powszechnie za smętną (Szarota 2006: 91), takie przesłanie należy uznać za wartościowe. Natomiast w drugim przypadku, zdaniem autorów piosenek, „grzeczne dziecko” to takie, które zachowuje pozytywne nastawienie wobec świata nawet wówczas, gdy doświadcza wyjątkowo trudnej dla niego sytuacji, tj. adaptacji instytucjonalnej („Jestem sobie przedszkolaczek, / nie grymaszę i nie płaczę” (P20)).

Twórcy utworów dla dzieci kładą nacisk przede wszystkim na zewnętrzne – widoczne i słyszalne – przejawy „grzeczności” dziecka. O ile jednak używanie zwrotów grzecznościowych, kulturalny sposób komunikowania się, zachęcanie do samodzielności oraz życzliwości i bezinteresownej pomocy innym ludziom niewątpliwie faktycznie należą do postaw i zachowań porządkujących życie społeczne i usprawniających jego funkcjonowanie, o tyle wymóg uśmiechu w każdej sytuacji, nawet wówczas gdy nie wynika on z faktycznego stanu ducha dziecka, może budzić wątpliwości natury etycznej.

### **Obraz bycia niegrzecznym: „dziecięca zbrodnia...”**

Podkategoria zawierająca zbiór dziecięcych zachowań uważanych za niewłaściwe jest znacznie szersza niż katalog zachowań pożądaných. Obejmuje ona przewinienia różnego kalibru: od zachowań agresywnych (tj. kopanie czy bicie innych dzieci) po dłubanie w nosie, przy czym piosenki rzadko kiedy akcentują różnice w stopniu szkodliwości społecznej tych zachowań – wszystkie są raczej postrzegane jako równie niedopuszczalne i karalne.

Do zachowań dzieci uznawanych w piosenkach dziecięcych za niewłaściwe i niepożądane należy w pierwszej kolejności **kłamstwo**, nie tylko mówienie nieprawdy, lecz także inne formy oszustwa (np. symulowanie choroby). Są one jednoznacznie piętnowane w badanych piosenkach, niezależnie od sytuacji i motywów postępowania dziecka:

**Kłamstwo jest be, kłamstwo jest fe,**  
Kłamstwo jest bardzo, bardzo, **bardzo zle!**

Kłamstwo to **wstyd**, kłamstwo to **zgrzyt**,  
Kłamstwo to bardzo, bardzo, bardzo **brzydki chwyt!** (P76)

**Wykręcam się sianem**,  
Wynajduję tysiące **uników**,  
**Symuluję**, że boli mnie brzuszek (P88).

Jestem królem dobrych manier (...), **nie kłamię** (P48).

W piosenkach można także znaleźć przykłady **dziecięcych psot**, zwykle o niewielkiej przecież szkodliwości społecznej, lecz traktowanych bardzo poważnie przez autorów:

Kiedy dzieci są **niegrzeczne** (...),  
I **smarują kłamki dżemem**. (P82)

Skoro dla niektórych autorów przejawem „grzeczności” jest uśmiech i pogodne usposobienie, to wszelkie **przejawy złego nastroju, tj. płacz, narzekanie**, zaliczają się w ich ocenie do zachowań niepożądanych i zasługujących na potępienie (np. poprzez nadanie etykiety „beksy”, „mazgaja”, „marudy”):

Kto jest **beksa i mazgajem**,  
Ten się do nas nie nadaje (P20).

**Mina staje się kwaśna jak ocet**  
**I narzekam, wybrzydzam, grymaszę.**  
**Nie chcę słyszeć** o żadnej kąpieli,  
Na kolację **ze wstrętem** jem kaszę (P88).

[Mój starszy brat] **Marudzi** już od rana (P115).

Wśród dziecięcych „grzechów głównych” wymienia się w piosenkach także **lenistwo**. Wspomina się o nim w kontekście zaniedbywania różnych obowiązków, zwłaszcza domowych i szkolnych, jednak w przeciwieństwie do innych prezentowanych w piosenkach „dziecięcych przewinień”, wątek lenistwa jest przedstawiany z pewną dozą pobłażania, o czym może świadczyć użycie żartobliwego określenia „huncwot”:

Brat mój, Adaś, to jest **leń!**  
Adaś to **huncwot** jest! (P129)

W badanych piosenkach **odmawianie przez dzieci jedzenia** w wyznaczonym przez dorosłych czasie jest postrzegane jako nieposłuszeństwo, krnąbrność, a nie jako np. przejaw autoregulacji organizmu dziecka:

Ten mały to mój starszy brat,  
On zawsze **bardzo mało jadł** (...).  
**Nie chce jeść śniadania** (P115).

Kiedy dzieci są **niegrzeczne** (...),  
Jeśli **nie chcą zjadać kaszki** (P82).

Kto **nie zjadł** kanapki pysznej tak,  
pysznej tak, zdrowej tak? (P129)

Jednocześnie w materiale badawczym pojawiła się jedna piosenka (P136) o wyraźnie religijnych konotacjach, która z kolei potępia chęć dziecka do spożycia śniadania zaraz po obudzeniu się. Autor sugeruje, że posiłek ten stanowi swego rodzaju „nagrodę” za uprzednie umycie się i modlitwę – nie zaś konieczność fizjologiczną i podstawowe prawo dziecka:

Grzeczne dziecko, gdy wstanie,  
**Nie pyta o śniadanie**,  
Tylko rączki umyje,  
Buzię, uszka i szyję.  
Do modlitwy uklęknie  
I przeżegna się pięknie (P136).

W niektórych piosenkach dzieci przedstawiane są jako **agresorzy i wandy**, zdolni do bicia, kopania, wrywania przedmiotów i ich niszczenia:

Choć Grześ ma niewiele latek,  
Straszny z niego jest **gagatek**.  
**Zachowuje się okropnie**,  
To coś **spsoci**, kogoś **kopnie** (...).  
**Popsul** dzieciom z piasku babki,  
**Pozabierał** im zabawki (P24).

Kiedy dzieci są **niegrzeczne** (...),  
**krzeselka** w domu **łamią**,  
Jeśli **potną** mamie **plaszczyk** (P82).

Należy raz jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że niekiedy stawia się znak równości między „przewinieniami” różnego kalibru i wynikającymi z różnych przyczyn. Podczas gdy posmarowanie klamek dżemem czy popsucie babek z piasku bywa zachowaniem rozwojowym, typowym dla dziecięcych urwisów (*gagatków*, *huncwotów*) i, chociaż często spotykającym się z naganą, ważnym przejawem dziecięcego eksperymentowania ze światem społecznym, to zachowania agresywne i jawne przejawy wandalizmu („krzeselka w domu łamią” (P82),

„kogoś kopnie” (P24)) należą już do całkowicie innej kategorii przewinień i powinny budzić znacznie większe zaniepokojenie u opiekunów. Tymczasem w badanych piosenkach reakcje dorosłych na oba typy zachowań bywają nieadekwatne – zbyt surowe w przypadku psot, a nazbyt łagodne i pobłażliwe wobec sprawców poważniejszych aktów agresji.

Piosenkowe niegrzeczne dziecko to także takie, które **nie używa „miłych słówek”** (chodzi zapewne o *dziękuję, przepraszam i proszę*), wplata do swoich wypowiedzi wyrazy niecenzuralne i/lub jest nieuprzejme wobec rozmówcy:

Miłych słówek **nie używa**  
I **niegrzecznie** się odzywa (P24).

Listę dziecięcych przewinień wymienianych w piosenkach wieńczy czynność **dłubania w nosie**. Zgodnie z treścią piosenki P101 jest to działanie nie tylko skrajnie niekulturalne, ale także wysoce niehigieniczne i stanowiące poważne zagrożenie dla zdrowia „dłubacza”:

[Kuba] **Dłubać w nosie** się nie brzydzi,  
I się tego też nie wstydzi!  
Może w nosie **ma robaki?** (...)  
Jak tak będzie dalej dłubał,  
Może **przepchać się do ucha!** (P101)

Badane piosenki ukazują dzieci jako postaci niedoskonałe, wymagające ciągłego nadzoru i interwencji ze strony osób dorosłych – jako „przedludzi” (Męczkowska-Christian-sen 2010: 25–38) czy „Systemy z Deficytami” (Klus-Stańska 2007: 11–12). Niektóre spośród dziecięcych psot są traktowane z pobłażliwą akceptacją (np. przejawy lenistwa), jednak większość przewinień traktuje się tu bardzo poważnie i jednoznacznie piętnuje. Nieomal każda dziecięca psota opisana w piosenkach staje się **pretekstem do moralizowania**, które przyjmuje różne formy: od pouczeń wypowiedzianych wprost („Z tej piosenki morał znamy / Trzeba zawsze słuchać mamy” (P19)) po wizje niejednokrotnie dotkliwych konsekwencji grożących za nieprzestrzeganie zasad współżycia społecznego.

### **Konsekwencje bycia grzecznym i niegrzecznym: „...i kara”**

W badanych piosenkach można znaleźć odniesienia do konsekwencji, jakie niosą za sobą określone zachowania – za właściwe postępowanie można się spodziewać **nagrody**, lecz za **niegrzeczność** grożą surowe **kary**.

Korzyści z *bycia grzecznym* są w badanych piosenkach ujmowane w kategoriach dwóch typów norm: 1) instrumentalnych i 2) moralnych (autotelicznych) (Ostrowska 2006: 398–399). Instrumentalne dotyczą tych sytuacji, w których przestrzegamy określonych zasad

przede wszystkim po to, aby uzyskać coś w zamian. Ten rodzaj korzyści z właściwego postępowania jest w badanych piosenkach wymieniany znacznie częściej i obejmuje przede wszystkim możliwość pozyskania dóbr niematerialnych. Przestrzeganie zasad umożliwia nam, jak podkreślają autorzy piosenek, zdobycie sympatii i wdzięczności innych ludzi: „Bądź uczynny i kochany, a zawsze będziesz **lubiany**” (P13); „[Grzeczny] Grześ (...) przez dzieci jest **lubiany**” (P24); „Zawsze ktoś ci **podziękuje**” (P13). Dobre maniere porządkują życie społeczne, umożliwiają jego sprawne funkcjonowanie: „Prosisz, **drzwi się otwierają**, dziękujesz, **obiad podają**, przepraszasz, **wszystko w porządku**” (P13). Niektóre utwory nawiązują także do norm moralnych, w ramach których nadrzędnym celem jest bezinteresowne czynienie dobra. Zgodnie z treścią tych piosenek dzięki dbałości o wysoką kulturę osobistą sami sobie nadajemy ludzką podmiotowość: „Bo kultura **czyni cuda**, różni mnie od **malpoluda**” (P48).

Lista przykrych konsekwencji nieprzestrzegania zasad jest jednak znacznie dłuższa. Może ono prowadzić do **problemów w relacjach międzyludzkich**, które można podzielić na dwa rodzaje: 1) sprawianie przykrości innym ludziom i 2) doświadczenie krzywdy ze strony innych ludzi. W pierwszym przypadku niewłaściwe, *niegrzeczne* postępowanie dziecka jest postrzegane jako powód do niepokoju i zmartwień u innych osób, zwłaszcza jego opiekunów, np.:

**Martwi się** rodzina, że ma „**niejadka**” syna (P115).

Przed chwilą **nabroilem** znów  
i **tata** znów **wpadł w złość** (P95).

Piosenki tego typu oferują dzieciom ważną dla nich „**lekcję socjalizacyjną**”, która pokazuje, że nasze zachowanie wywołuje określone emocje i reakcje u innych ludzi. Kto się nie podporządkowuje normom i nie szanuje innych ludzi, musi się liczyć z tym, że nie będzie przez nich akceptowany. Całkowicie odmienny sposób prezentowania problemów w relacjach międzyludzkich będących konsekwencją *bycia niegrzecznym* zawierają te piosenki, których autorzy eksponują i wyraźnie aprobują możliwość doświadczenia krzywdy ze strony innych ludzi w postaci szyderstw, przezwisk („maruda”, „beksa”, „Gburka”), a nawet ostracyzmu społecznego:

Kto jest **beksa i mazgajem**,  
ten się do nas **nie nadaje**,  
**Niechaj w domu siedzi sam!** (P20)

**Maruda, maruda** – tak **każdy** na mnie woła!  
**Maruda, maruda** – wciąż słyszę dookoła (P88).

**Nikt** się z Kubą **nie chce bawić**,  
**Brzydzą** Kuby się **dzieciaki!** (...)

Choć się **śmieją z niego wszyscy**,  
Każdy sobie z niego **szydzi!** (P101)

Choć królewską jestem córką,  
książę nazwał mnie dziś **Gburką**.  
**I wyjechał obrażony**,  
**gburowatej** nie chce żony (P75).

Zgodnie z treścią piosenek za „bycie niegrzecznym” grożą także **kary cielesne**, w tym: klapsy, lanie, kwalifikowane tortury przy użyciu ostrych narzędzi, co odzwierciedla wciąż dość powszechne w polskim społeczeństwie przekonanie o skuteczności kar fizycznych i przyzwolenie na ich stosowanie wobec dzieci (Jarosz, Kurkowski 2016; Jarosz 2018):

Może zjawić się wieczorem  
Pan ubrany w pelerynkę.  
Ciemny kaptur ma na głowie,  
By ponurą ukryć minkę.  
W rękę trzyma wielką torbę,  
**Nosi szczypce w niej i noże...**  
Kiedy dzieci są **niegrzeczne**,  
Nie wiem, co się zdarzyć może! (P82)

Kto tacie kłamie, **lanie** dostanie (P76).

Podejmowanie zachowań uznawanych za niewłaściwe może także – zdaniem autorów piosenek – wywołać nieprzyjemne **konsekwencje zdrowotne, fizjologiczne**, np. ból, zaburzenia wzrostu, uszkodzenie narządów ciała. Warto podkreślić, że charakter tych dolegliwości bywa fikcyjny, przerysowany, nieodpowiadający rzeczywistości:

Kto kłamie od małego, **nie urośnie więcej**.  
Kłamstwo **zostawia ślad, jak brudne ręce** (P76).

Dobrych rad Kuba nie słucha,  
Wciąż do nosa pcha palucha.  
Jak tak będzie dalej dłubał,  
**Może przepchać się do ucha!**  
Już raz, kiedyś, **od dłubania**,  
**Nos mu urósł, spuchł jak bania**.  
Później **męczył się i cierpiał**,  
Kiedy przyszło do kichania (P101).

W niektórych piosenkach autorzy odwołują się też wprost do postaci metafizycznych (tj. Pan Jezus, diabeł), w których rękach spoczywa los „małego grzesznika”. Za dziecięce grzechy grozić może w tym wypadku nawet **wieczne potępienie**:

Kiedy dzieci są niegrzeczne,  
Czasem z domu zniknąć mogą.  
Na „spacerek” pójda z panem,  
**Co kopytka ma i ogon.**  
Nie pomogą przeprosiny,  
Gorzki płacz też nie pomoże! (P82)

[Grzeczne dziecko]  
ma zawsze w pamięci,  
Że **Pan Jezus** jest wszędzie  
**I za złe karać będzie!** (P136)

Można przyjąć, że zamiarem autorów przywołanych piosenek była ironia i pewne wyolbrzymienie opisywanych sytuacji. Niemniej jednak trudno oczekiwać od kilkulatek, że nie potraktuje poważnie podobnych gróźb.

Z badanych piosenek wynika, że należy *być grzecznym* przede wszystkim po to, aby **uniknąć nieprzyjemności**. Nawet takie wydawałoby się błahe przewinienia, jak psoty (P82) czy dłubanie w nosie (P101) mogą bowiem – w myśl przywołanych utworów – zaowocować długotrwałym fizycznym i/lub psychicznym cierpieniem. I to cierpieniem „na własne życzenie”, ponieważ przewidziane w piosenkach sankcje za nieprzestrzeganie zasad są jasno określone i nie podlegają negocjacom.

Zarówno wymienione uprzednio kary cielesne, jak i „zdrowotne” następstwa bycia niegrzecznym przywodzą na myśl wiersze autorstwa Heinricha Hoffmanna, w których za niewłaściwe postępowanie groziły dzieciom okrutne konsekwencje. Na przykład w tekście o Konradzie, który obgryzał nałogowo paznokcie, czytamy:

Przyznał się Konrad, że krawiec krwawy  
**rączki mu obciął** za złe zabawy.  
Obiecał zatem, błądy jak trup,  
że da też spokój paznokciom u stóp.  
*O Konradzie, co obgryzał paznokcie*  
(tłum. M. Wróbel (Hoffmann 2017: 74)).

Zresztą motyw choroby jako „kary za grzechy” jest obecny również w naszej rodzimej literaturze dziecięcej, chociażby w twórczości Stanisława Jachowicza (np. *Pan Kotek był chory, Andzia*). Wydaje się zatem, że autorzy cytowanych piosenek kontynuują tę literacką „tradycję wychowawczą”.

## Piosenka dziecięca jako narzędzie opresji

Z analizowanych piosenek wyłania się obraz wychowania w duchu funkcjonalno-behawiorystycznym, rozumianego przede wszystkim jako proces **podporządkowywania** się dziecka narzuconym normom i zasadom regulującym różne aspekty życia społecznego. Większość utworów tego typu zawiera gotowy model wychowawczy oparty na karach i (rzadziej) nagrodach, a także instrukcje i wskazówki dotyczące tego, jak „należy” się zachowywać w różnych sytuacjach. Piosenki dziecięce stanowią zatem **narzędzie jednokierunkowej transmisji** określonych wzorców postępowania.

Niektóre utwory wpisują się wręcz w dyskurs tzw. **czarnej pedagogiki** (Śliwerski 2009), rozumienia procesu socjalizacji i wychowania jako „racjonalnego sadyzmu” (Rutshchy za: Berner 2006: 256–257), które w trafny sposób odzwierciedla znany utwór z filmu pt. *Pan Kleks w kosmosie*:

Jeśli na czarne mówimy białe,  
dla dzieci ma to być białe.  
Białe dlatego bywa czarne,  
że ja je tak nazwałem.  
Bywa czasami, że jakieś dziecko  
próbuję mieć własne zdanie,  
**wtedy z nim krucho, wtedy z nim kiepsko!**  
**To dziecko dostanie lanie!** (P78)

Uzyskane wyniki badań nad piosenkami dziecięcymi, które przez wielu są postrzegane jako symbol dziecięcej beztroski, prowokują do głębszej refleksji nad treściami zawartymi w tych utworach oraz nad funkcjami, które mogą one pełnić w kształtowaniu się światopoglądu dziecka.

## Literatura

- Adamczykowa Z. (2001), *Kołysanka – poezja wczesnego dzieciństwa*. W: H. Danel-Dobrzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bartmiński J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Cieślowski J. (1985), *Literatura osobna*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Hoffmann H. (2017), *Złota różdżka, czyli bajki dla niegrzecznych dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Egmont.
- Jarosz E. (2018), „Tylek nie szklanka” – o popularności kar cielesnych w wychowaniu. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 40(1).

- Jarosz E., Kurkowski C. (2016), *Kary cielesne – kontestacja a rzeczywistość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(35).
- Kataryńczuk-Mania L. (2014), *Miejsce i znaczenie zabaw muzyczno-ruchowych w edukacji przedszkolnej*. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dzieciące uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1–2.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie.
- Kondi B. (2019), *Lullaby*. W: J. Sturman (ed.), *The SAGE International Encyclopedia of Music and Culture*. Arizona, Wydawnictwo SAGE Publications.
- Kopciwicz L. (2003), *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozak-Wojciechowska M. (2011), *Czy i kiedy uczyć śpiewać?* W: K. Ziółowicz, J. Szejnabis-Zdyb (red.), *Współczesna edukacja estetyczna. Teoria i praktyka*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Manins S. (1994), *Bridge building in early childhood music*. „Music Educators Journal”, 80(5).
- Męczkowska-Christiansen A. (2010), *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(12).
- Miles M., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Olczak A. (2014), *W labiryncie dziecięcych potrzeb i nauczycielskich oczekiwań*. W: M. Magda-Adamowicz, A. Olczak (red.), *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rapley T. (2013), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stefaniak-Maślanka B. (2011), *Spór nad kołyską*. „Teksty Drugie”, 4.
- Szarota P. (2006), *Psychologia uśmiechu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szatan E. (2006), *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szkuclarek T. (2018), *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka*. „Forum Oświatowe”, 30(1).
- Śliwerski B. (2009), *Dlaczego pedagogika jest czarna?* W: T. Szkuclarek, B. Śliwerski (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Walton P.D. (2014), *Using singing and movement to teach pre-reading skills and work reading to kindergarten children: an exploratory study*. „Language and Literacy”, 16(3).

## **Autorzy/Authors**

**Patrycja Brudzińska** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Jarosław Jendza** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Katarzyna Kabacińska-Łuczak** – prof. UAM, dr hab.,  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

**Agnieszka Kaczor** – dr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Poland

**Alina Kalinowska-Iżykowska** – prof. UWM., dr hab.,  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Jolanta Kruk** – prof. DSW, dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poland

**Paulina Marchlik** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Urszula Markowska-Manista** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Monika Nawrot-Borowska** – prof. UKW, dr hab.,  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

**Joanna Ludwika Pękala** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Małgorzata Pilecka** – mgr, Ateneum, Gdańsk, Poland

**Lucyna Śmieszek-Formela** – mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Poland

**Kamila Wichrowska** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Ewelina Zubala** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Jolanta Zwiernik** – prof. DSW, dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa, Poland

**Dorota Żołądź-Strzelczyk** – prof. dr hab.,  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

## Informacje dla Autorów

### Przesyłanie tekstów

#### *Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem*

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

#### *Wytyczne dla Autorów*

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **przesłać go na adres redakcji: [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>). Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **[czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)**,
- w osobnych plikach tabelę, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

### ***Wymogi redakcyjne***

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać 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 pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
  - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.

Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.

Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
  - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:

Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).

Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:

Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

## Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: **poin@ug.edu.pl**.
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe nie będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
  - prawo dostępu do treści swoich danych,
  - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
  - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
  - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
  - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

## Information for Authors

### Submissions

#### *Submission Preparation Checklist*

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

#### *Author Guidelines*

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.

The author of the article needs to attach an **Author Declaration** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>) 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 at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

#### *Editorial requirements*

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). 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. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
- When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
- When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
  - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
  - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

## Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.
2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
  - the right to access the content of your data,
  - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
  - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
  - the right to object to the processing of data,
  - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

**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/asp/editeurs\\_intro.aspx](http://www.ceeol.com/asp/editeurs_intro.aspx));
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)  
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne  
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: [czasopismopwe@gmail.com](mailto:czasopismopwe@gmail.com)

Adres strony internetowej/ Website

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe>

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: [sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.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 wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru 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. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206

## **Subscription information**

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail ([sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.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 Gdańsk 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, +48 725 991 206, e-mail: [sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl)