

**Małgorzata Karwowska-Struczyk**  
*Uniwersytet Warszawski*

## **Zabawa w rozwoju rozumienia społecznego i samoregulacji społecznej we wczesnym dzieciństwie**

### **Summary**

YOUNG CHILDREN'S PLAY IN THE DEVELOPMENT OF THEIR SOCIAL UNDERSTANDING AND SOCIO-EMOTIONAL SELF-REGULATION

Despite many years of debate in psychology and education on the significant role of play in cognitive and socio-emotional development of children, educational policy and practice do not always positively react to their formulated postulates, and the role of play has been permanently marginalised. The text, based on literature review and several research findings, raises many important issues concerning the role of play in the development of the social understanding and self-regulation in young children.

**Key words:** preschool education, young child, play, social understanding, socio-emotional self-regulation.

red. Paulina Marchlik

Zabawa, a szczególnie jej właściwość polegająca na braniu życia „na niby”, jest niezastąpionym czynnikiem rozwoju dziecka.

W. Okoń

### **Rozumienie społeczne**

Teoretycy i empirycy podejmujący refleksję nad rolą zabawy w uczeniu się dziecka wskazują ostatnio na jej olbrzymią rolę w rozwoju rozumienia społecz-

nego. Okazuje się, że pomimo toczonych od dziesiątków lat dyskusji na temat znaczenia zabawy i słusznego uznania jej za najważniejszą linię rozwoju – kwestie jej roli w rozwoju samoregulacji społecznej i poznawczej, rozumienia społecznego, to jest rozumienia, jak inni zachowują się i dlaczego, jak myślą i jakie mają pragnienia, jak się w dziecku kształtuje własne poczucie „ja”, jak zdobywa wiedzę w relacji z innymi – nie były wystarczająco sygnalizowane i wcielane w działania praktyczne. Aby poznać samego siebie, dziecko najpierw czerpie informacje o innych, można powiedzieć, że poznanie innych warunkuje poznanie samego siebie.

Ludzie to istoty społeczne. Colwyn Trevarthen (1995), Alison Gopnik (1999) na podstawie własnych badaniach wskazują, że już niemowlęta od najwcześniejszych dni życia są zmotywowane, aby się uczyć, kontaktować z innymi, wspólnie z innymi konstruować znaczenia dla otaczającego je świata. Te pragnienia nawiązywania kontaktu u niemowlaków ujawniają się za pomocą tak zwanych protokonwersacji między nimi i opiekunami. Na przykład dziecko obserwując matkę wysuwającą język, samo również wysuwa swój język. Protokonwersacje – element intersubiektywności – wywoływane są przez małe dzieci, które chcą porozumiewać się z innymi i z nimi konstruować znaczenia dla sytuacji, w jakiej wspólnie uczestniczą. Annette Karmiloff-Smith (1994) twierdzi, że takie zachowania sugerują poczucie zrozumienia zarówno siebie jak i innego jako odrębnej istoty, co może być traktowane jako przejaw świadomości umysłu innego, zaczątek konstruowania jego *teorii umysłu*, a więc wiedzy na temat tego, jak inne dziecko, dorosły myśli, czuje, interpretuje świat, aby relacje z nimi były bardziej zbliżone do wspólnych oczekiwań. Aby żyć w świecie społecznym dzieci muszą zrozumieć jak myślą i czują inni, dlaczego zachowują się w dany sposób i na tej podstawie tworzyć własne mechanizmy funkcjonowania społecznego, czyli wiedzę o tym, jak myśli i czuje ono samo.

Judith Dunn (1988; za Sue Robson 2012: 49) wymienia cztery podstawowe grupy rozumienia, jakie dzieci powinny opanować, aby skutecznie porozumiewać się z innymi:

- zrozumienie uczuć innych osób wymaga rozwoju empatii i zdolności patrzenia na rzeczy z perspektywy innej niż własna i perspektywy odczuć tej innej osoby;
- zrozumienie celów działania innych osób, uświadomienie sobie, że inne osoby mogą chcieć tego samego, co my. U małych dzieci może to przejawiać się w konfliktach o zabawkę, gdy dzieci bawią się razem i mają ten sam cel, w zabawie z grami planszowymi, wspólnym budowaniu z klocków. [Mogą

również chcieć czegoś innego, więc czasami należy zgodzić się na kompromis lub rezygnację z własnych pragnień – przyp. M.K.-S.].

- zrozumienie reguł społecznych, niepisanych zasad i rutynowych działań w grupie, zarówno w domu, jak i poza nim. Na przykład zrozumienie tego, że nie pisze się po ścianie i aby zjeść posiłek siada się przy stole;
- zrozumienie umysłu innych: umiejętność czytania w umysłach innych – czy on/ona jest w dobrym humorze czy jest zamartwiony, smutny, radosny [również rozumienie procesów/operacji umysłowych innego – przyp. M.K.-S.].

Na przykład, w sytuacjach życia codziennego dzieci często okazują empatię, decentracją interpersonalną, umiejętność dochodzenia do kompromisu w sytuacji konfliktu, wyrażania własnych pragnień za pomocą wskazywania protodeklaratywnego, to znaczy intencjonalnego gestu, aby zwrócić uwagę innej osoby na przedmiot zainteresowania dziecka i zaangażować ją do **epizodu wspólnego zaangażowania** (*join attention episode*). Znaczącą rolę w rozwoju takich umiejętności samoregulacyjnych przypisuje się zabawie. Zanim dzieci osiągną pierwszy rok życia są zdolne do interakcji mającej charakter wymienionych tu epizodów, kiedy intencjonalnie dzielą z innym taki sam obiekt w otaczającym środowisku, a nawet inicjują interakcje bazującą na tym obiekcie. A to jest podstawa rozwoju społecznego i poznawczego (Carpendale, Lewis 2006). „Wyjątkowa w rozwoju umysłu ludzkiego jest nie tylko nasza zdolność do posługiwania się różnymi językami (słowem, obrazem, symbolem), różnymi «inteligencjami» (Gardner), ale to, że potrafimy słuchać i słyszeć się wzajemnie, co sprawia, że komunikowanie się i dialog są możliwe. (...). Dzieci są biologicznie predysponowane do komunikowania się i tworzenia relacji (...), rozwijają w sobie wiedzę, że inni są konieczni do rozwoju ich własnej tożsamości” (Rinaldi 2006: 116)<sup>1</sup>.

Wydawać by się mogło, że problematyka zabawy we wczesnym dzieciństwie jest wystarczająco wyeksploatowana teoretycznie i empirycznie, ale jak się okazuje, pojawiają się w tym zakresie nowe wątki, problemy zachęcające do dalszych poszukiwań. Jednym z nich jest problematyka samoregulacji emocjonalnej i poznawczej.

<sup>1</sup> Zofia Babska i Grace Wales Shugar (1986: 6) trzydzieści lat temu pisały: „Współczesnym badaczom zdarza się nie tylko dochodzić do wniosku, że niemowlę rodzi się z ludzkimi, podmiotowymi, osobowymi kompetencjami, lecz nawet do wniosku, iż niemowlę funkcjonuje tak, jakby rodziło się gotowe do spotkania drugiego człowieka, czy drugiej osoby ludzkiej, że rodzi się z dążeniem do intersubiektywności, z preadaptacją do porozumienia międzysobicznego”. To co w latach 80. tylko „zdarzało się” pomyśleć badaczom, dzisiaj jest empirycznie potwierdzone.

## Wybrane podejścia teoretyczne i ich konsekwencje dla zabawy dziecka

Problematykę zabawy i jej roli w rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym można rozważać z perspektywy społeczno-kulturowego konstruktywizmu, który jest rezultatem tez formułowanych na początku XX wieku przez jego twórcę – Lwa S. Wygotskiego. Zgodnie z nimi rozwijające się dziecko konstruuje własną wiedzę o świecie głównie w trakcie różnego rodzaju interakcji z innymi ludźmi. Dzięki wkładowi współczesnych badaczy nad czynnikami warunkującymi rozwój człowieka stanowisko to jest aktualne do dziś i, w różnych odsłonach, rozwijane (Jerome Bruner, Dawid Wood czy Barbara Rogoff). Inne podejścia, mające swoje źródła w Piagetowskim konstruktywizmie poznawczym, lansują tezy o autonomicznym, niezależnym działaniu dziecka w konstruowaniu wiedzy o świecie i sobie samym, a rówieśnikom i dorosłym przypisują rolę podrzędną, ograniczając ją do tworzenia środowiska uczenia się dziecka. Warto jednak dodać, że Piaget dopuszczał bardziej aktywną rolę znaczących innych w stymulowaniu rozwoju dziecka myślał jednak, przede wszystkim o jego interakcji z równymi sobie, czyli w układzie horyzontalnym dziecko–dziecko–dzieci, a nie wertykalnym dziecko–dorosły. Pochodnymi myślenia o narzędziach stymulacji poznawczej mających swe źródła społeczne są, między innymi, uczenie się kooperatywne i rówieśniczy *tutoring* (Wood 1996). W swojej pracy doktorskiej Anna Grygoruk, badająca między innymi rodzaje układów interakcyjnych, w jakie angażują się dzieci 3-letnie, uczęszczające do przedszkola dowodzi, że to właśnie interakcje rówieśnicze przeważają w komunikowaniu się dzieci w tym wieku. Co ciekawe ukazuje także, że dzieci młodsze mają tendencję do nawiązywania interakcji z dziećmi nieco starszymi. Te dwa spostrzeżenia mogą potwierdzać zarówno tezy Jeana Piageta, jak Lwa Wygotskiego. Autorka pracy sugeruje, że dzieci młodsze (36–41 miesięcy) mają naturalną skłonność do nawiązywania interakcji z dziećmi nieco starszymi (42–48 miesięcy), jak można sądzić, bardziej kompetentnymi, społecznie, komunikacyjnie i poznawczo. Dziecko nieco starsze łatwiej odnajduje się w **strefie najbliższego rozwoju** młodszego dziecka inicjującego interakcje (Piagetowskie myślenie konkretno-wyobrażeniowe), które to ostatnie skutecznie potrafi wykorzystać dla własnego rozwoju. Czy jest to mechanizm, nad którym ma ono świadomą kontrolę, czy jak pisze autorka, jest to jego naturalna skłonność, nie jesteśmy w stanie na razie powiedzieć. Warto jednak na to odkrycie zwrócić uwagę, bo pokazuje ono, że dzieci budują wiedzę o innych, czyli *teorię umysłu* innych i stosownie do niej dopasowują

swoje narzędzia komunikowania się z innymi, nawiązywania z nimi interakcji. Świadomie bądź nieświadomie (intuicyjnie) „sprawują kontrolę” nad własnym zachowaniem, w taki sposób, aby zrealizować zamierzone cele i doświadczać poczucia sprawstwa. Do takich spostrzeżeń nawiązuje także Maria Kielar-Turska (2003: 282) pisząc: „W relacji osoby bardziej kompetentnej z mniej kompetentną ta pierwsza powinna podążać za tą drugą: tylko [czy tylko? – przyp. M.K.-S.] osoba znajdująca się na wyższym poziomie kompetencyjnym może dostosować się do osoby mniej kompetentnej”. Kielar-Turska i Marta Białecka-Pikul (2007) podkreślają, iż między 2 a 3 rokiem życia dzieci zaczynają rozumieć sytuacje społeczne. Stają się też inicjatorami kontaktów społecznych. Obcowanie z rówieśnikami pomaga w rozszerzaniu spektrum społecznych zachowań dziecka.

Niestety pomimo wyraźnych dowodów na znaczenie wczesnych interakcji rówieśniczych dla rozwoju dziecka w wieku żłobkowym i przedszkolnym, ich rola w środowisku instytucjonalnym w Polsce nadal jest niedoceniana. Przeważa bowiem przekonanie, że tak zwane pierwsze skrzypce w inicjowaniu sytuacji edukacyjnej powinien grać zawsze, bardziej kompetentny, dorosły. Świadczą o tym chociażby wyniki badań prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu IEA/PPP (*International Educational Achievement Association/Preprimary Project*) w latach 1992–2007. Na podstawie wyników badań w Polsce, w ramach tego projektu wykazano, że nasi nauczyciele dzieci 4-letnich promują dyrektywne strategie nauczania (przekazywanie wiedzy i umiejętności, pracę frontalną z całą grupą, kierownictwo nauczyciela) ponad strategie receptywne (*child centered*), w których pozycję dominującą pełni dziecko. A takie receptywne i równorzędne strategie obserwujemy w zabawie (Karwowska-Struczyk 2000). Czy od czasu tych badań obserwujemy pożądane zmiany w podejściu nauczyciela do jego roli w uczeniu się dziecka, a więc bardziej wyważoną proporcję między strategiami dyrektywnymi i receptywnymi – trudno powiedzieć. Można mieć nadzieję, że tak. Niestety nie prowadzi się badań, aby to stwierdzić w sposób wiarygodny. Ferre Leavers (2000) twierdzi, że im więcej dzieci mają okazji do wyboru, tym bardziej będą zaangażowane w działanie. I proponuje zachowanie równowagi między sytuacjami uczenia się kierowanymi przez dorosłego (*adult led activity*) a sytuacjami inicjowanymi przez dziecko (*child-initiated activity*). Ponieważ te ostatnie wynikają z naturalnej skłonności dziecka do uczenia się i ponoszenia zwiększającej za nie odpowiedzialności, a więc przejawiania samodzielności decyzyjnej i samoregulacji. Dziecko w zabawie jest zaangażowane i całkowicie nią pochłonięte, gdy zapewnimy na nią czas i przestrzeń. Dużą ostatnio popularnością wśród nauczycieli cieszy się praca metodą projektów, która daje dziecku, nawet w bardzo wczesnym dzieciństwie uprzywilejowaną, kierowniczą rolę

w uczeniu się, więc być może zmiany w pracy pedagogicznej w polskim przedszkolu będą następowały w oczekiwanym kierunku<sup>2</sup>.

Wydaje się, że te dwa podejścia do rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego dziecka (społeczno-kulturowy konstruktywizm i konstruktywizm poznawczy) od urodzenia do późnej adolescencji pełnią rolę komplementarną w wyjaśnianiu mechanizmów odpowiedzialnych za uczenie się, myślenie, rozumowanie społeczne, bowiem obydwa tworzą zrównoważony obraz dla inicjowania skutecznych praktyk, w których zarówno dziecko, jak i bardziej kompetentny partner wspierający jego uczenie stworzą dwupodmiotową interakcję. W nurt takiego myślenia wpisuje się koncepcja Barbary Rogoff (2003: 287). Stworzyła ona koncepcję uczenia się za pomocą kierowanego uczestnictwa (*guided participation*). „Uczenie odbywa się za pomocą procesu **kierowanego uczestnictwa** zawierającego szereg różnych działań dziecka, w jakie jest ono zaangażowane we wzajemnej relacji wymiany z opiekunami, przyjaciółmi, sąsiadami i nauczycielami” i, co należy dodać, z innymi dziećmi, które niekoniecznie są przyjaciółmi. „Składają się na ten proces sytuacje okazjonalne (nie-intencjonalne), gdy na przykład dziecko pomaga mamie piec ciasto lub, gdy ją obserwuje, gdy się bawi, zwłaszcza w zabawie tematycznej i, sytuacje nauczania organizowanego intencjonalnie, w celu nauczania dziecka czegoś”. Rogoff (tamże) wyróżniła dwa podstawowe procesy, dzięki którym zachodzi uczenie się, a więc, jak przypuszczamy również rozwój, za pomocą **kierowanego uczestnictwa** w sytuacjach nie-intencjonalnych i intencjonalnych:

- Wzajemne przekazywanie znaczeń (*mutual bridging of meanings*): wzajemne zrozumienie między ludźmi pozostającymi w interakcji zachodzi wówczas, gdy jej uczestnicy komunikując pomysły i koordynując wysiłki doprowadzają do nowych perspektyw i większego zrozumienia.
- Wzajemne „strukturowanie uczestnictwa” (*mutual structuring of participation*) w danej sytuacji: dzieci i ich opiekunowie oraz inni partnerzy interakcji uzgadniają charakter sytuacji, w jaką dzieci są zaangażowane. Owe strukturowanie lub konstruowanie następuje poprzez wybór działań, w jakich dzieci uczestniczą, jakie obserwują i poprzez udział w sytuacjach, takich jak: rozmowy, opracowywanie i słuchanie narracji, **zabawy w rolę (dramatyczne, tematyczne)** (*pretend play*).

Badacze sytuujący się w takim nurcie myślenia o czynnikach rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego twierdzą, że **uczenie się za pomocą kierowanego uczestnictwa** jest obecne w różnych kulturach. Sytuacje, w jakich

---

<sup>2</sup> Więcej na temat pracy metodą projektu w: Karwowska-Struczyk 2011; Helm, Katz 2003.

ono tam zachodzi ma różne nasilenie i zawartość, dziecku i jego partnerom oferują różny poziom zaangażowania w zabawie. Właśnie poziom zaangażowania (*involvement*) – rodzaj dyspozycji do uczenia się, uznane zostało przez wspomnianego wcześniej Leaversa (2000) za czynnik składowy poczucia komfortu psychicznego, samopoczucia dziecka, jego dobrostanu psychicznego (*well being*) i jakości nabywanych przez nie doświadczeń poznawczych, społeczno-emocjonalnych. Wspomniany badacz stworzył serię wskaźników ułatwiających nauczycielom ocenę, jak dzieci korzystają ze środowiska uczenia się w przedszkolu. Poczucie dobrostanu dzieci, jak sugeruje Leavers, możemy ocenić za pomocą takich cech zachowania dzieci, jak: otwartość i wrażliwość poznawcza, giętkość myślenia, wiara w siebie, swoje możliwości (*self-confidence*) i poczucie własnej wartości, asertywność, żywiołowość, poczucie relaksu i wewnętrznego spokoju, radość, bycie w kontakcie ze sobą (*being in touch with one's self*). Sygnały tego zaangażowania to koncentracja, zapał, energia, twórczość, wyrazista ekspresja twarzy, specyficzny język ciała, wytrwałość, poświęcony na działanie czas, motywacja, fascynacja, totalne „wciągnięcie”.

Claire Hughes i inni (2005) na podstawie badań, jakie przeprowadzano wśród dzieci 3–5 letnich, dowodzi, że dzieci bardziej kompetentne w zabawie w rolę (*pretend play*), były także bardziej kompetentne społecznie. Zabawa dostarcza dzieciom wielu różnych możliwości poznawania i wypróbowywania, jak działają normy społeczne, jakie są właściwe i niewłaściwe zachowania, reguły społeczne i konwencje, jakie atrybuty przypisane są poszczególnym rolom społecznym i jakie wiążą się z nimi ograniczenia.

### Zabawa w różnych kulturach

Na podstawie dotychczasowego psychopedagogicznego dyskursu na temat zabawy, można sadzić, że to właśnie w niej, niezależnie od kultury, w której dziecko się rozwija, ujawnia ono takie zachowania w wymiarze maksymalnym. To, co różni zabawy w różnych kulturach, to ich tematyka, typ zabawy i określenie pozycji dziecka i jego partnera/ów w danym układzie interakcyjnym. Czynników rozwoju społecznego i rozumienia społecznego nie należy upatrywać w planie narodowościowym, etnicznym czy rasowym, ale w planie *communities of practice* (Lave, Wenger 1992), bowiem rozwijające się dziecko czerpie modele zachowania z różnych sytuacji i relacji z różnymi ludźmi, tworzącymi daną społeczność. Nawiązując do terminologii Urie Bronfenbrennera, chodzi o relacje

z ludźmi o różnych charakterystykach osobowościowych, różnym systemem przekonań, różnymi pełnionymi rolami społecznymi tworzącymi mikrosystemy (dom rodzinny, żłobek, przedszkole itd.), czyli najbliższe dla niego środowiska życia. Na przykład, jak podaje Robson (2012), w kulturze Zachodu zabawa jest bardzo wysoko ceniona, zaś w innych kulturach, na przykład azjatyckich, preferowane są bardziej dyrektywne sposoby uczenia się dzieci. W cytowanych już badaniach IEA/PPP wyraźnie ukazano, że pozycja dziecka w danym układzie interakcyjnym, także w zabawie (dziecko–dziecko; dorosły–dziecko, dziecko–dzieci) różnicuje charakter rezultatów w zakresie rozwoju językowego i poznawczego. Stwierdzono także, że rodzaj wyposażenia, zabawki, różne materiały do eksploracji oraz ich dostępność dla dzieci, w powiązaniu z większą liczbą **aktywności inicjowanych przez same dzieci** stymuluje ich rozwój poznawczy i językowy, co z kolei przekłada się na jakość ich kontaktów społecznych i vice versa. Nie mówi się w tym przypadku o drogich zabawkach komercyjnych, które niestety przeważają w naszych przedszkolach, ale o różnych na ogół dostępnych materiałach dostarczanych przez rodziców, inne osoby i organizacje. Bardzo intrygującym pomysłem, do którego wykorzystania w naszych przedszkolach należy zachęcać jest gromadzenie materiałów przeznaczonych do tzw. recyklingu, czyli powtórnego wykorzystania, stosowane w podejściu projektowym w Reggio Emilia. Tego typu działanie angażuje także wspólnoty lokalne w projekty wychowawcze instytucji przedszkolnych w Republice Południowej Afryki. Po wnikliwej analizie wyników badań na temat relacji między aktywnością dzieci inicjowaną przez dorosłego/nauczyciela (*adult centered*) i inicjowaną przez dziecko/dzieci (*child centered*), zaleca się, aby ta druga została o co najmniej 10% zwiększona. Wykazano jej daleko idące znaczenie dla rozwoju poznawczego i językowego dzieci w wieku siedmiu lat (Montie i in. 2007: 84 i n.). Im dzieci mają więcej okazji do **wyboru działania, do przejawiania własnej inicjatywy**, tym bardziej będą zaangażowane, zmotywowane, wytrwałe, tym więcej będą miały doświadczeń społecznych w interakcji z innymi. Można się więc spodziewać, wyższego poziomu ich rozwoju umysłowego i językowego. Gdy dziecko ma trudności – dorosły dostarcza wsparcia edukacyjnego, dodatkowych informacji, wyjaśnień, demonstruje działanie lub zapewnia minimum pomocy, aby dziecko odniosło sukces. Podpowiedzi w tym działaniu udzielają autorzy *Vygotsky, tutoring and learning* proponując: „Dostarcz więcej pomocy, gdy dziecko ma trudności i zaoferuj mniej pomocy, gdy osiąga biegłość” (Wood, Wood 1996: 39).

Ta ważna wskazówka ma swoje korzenie w koncepcji *scaffolding* (rusztowania) Jeroma Brunera i Dawida Wooda. Nieostrożna, mało wrażliwa na sygnały od dziecka, nadmierna ingerencja w jego działanie – zabija jego inicjatywę,



twórczość, podporządkowuje dziecko naszym wyobrażeniom, linii działania dorosłego, wyhamowuje rozwój jego zdolności samoregulacji społecznej i poznawczej. W każdej interakcji z dzieckiem wyznacznikiem podziału kontroli między dorosłym i dzieckiem powinna być **intersubiektywność**, wzajemne zrozumienie podzielane przez ludzi podczas komunikowania się. Małe dzieci są do niej zdolne od najwcześniejszych dni życia. We współczesnych poglądach na *scaffolding* podkreśla się rolę tejże intersubiektywności, wzajemnego zrozumienia myśli i uczuć. Wysokiej jakości „rusztowanie” ma miejsce wówczas, gdy dzieci, w sytuacji charakteryzującej się intersubiektywnością, ciepłem emocjonalnym, wrażliwością dorosłego na strefę najbliższego rozwoju, mają okazję do sprawowania kontroli nad działaniem i samoregulacji własnego uczenia się. Wykorzystując idee rusztowania w konstruowaniu wiedzy przez dzieci, dorosły musi zdecydować, jakiego rodzaju wsparcie zaoferować, kiedy i jaki czas interwencji na to przeznaczyć (Wood, Wood 1996). Czasami pozycja dziecka i dorosłego jest równorzędna, innym razem dominująca, jeszcze innym podporządkowana. Rodzaj udzielanego wsparcia musi te niuanse uwzględniać, o ile jego celem jest wrażliwa odpowiedź na sygnały pochodzące od dziecka. A to również zależy od tradycji, zwyczajów, przekonań akceptowanych w określonej społeczności a nawet może różni się wewnątrz niej samej, w ramach jednej kultury, w jej wymiarze lokalnym. Również treść zabawy, pozycja dziecka versus pozycja opiekuna/nauczyciela w procesie nauczania/uczenia się w dużym stopniu zależy od systemu wartości, oczekiwań wobec rozwoju i uczenia się dziecka, stylu wychowania itd. Zależą one od tego, czego w danej wspólnotie od dziecka się oczekuje, i jak skonstruowane jest środowisko uczenia się. Zauważono w pewnych badaniach porównawczych, że dzieci koreańskie częściej podejmują w zabawach tematycznych wątki życia codziennego, zaś dzieci kultury anglo-amerykańskiej odzwierciedlają i tworzą zabawy bazujące na fantazji i zagrożeniu (Robson 2012). Inne działania podejmują dzieci w przedszkolach, kierujących się założeniami pedagogiki Montessori a inne w przedszkolach Reggio Emilia, chociaż te ostatnie wiele czerpią z założeń koncepcyjnych klasyki pedagogiki dziecka. Pomimo zjawiska globalizacji, wpływu mediów na uczenie się dzieci, treść podejmowanych przez nie działań, istnieje spory margines swobody dotyczący tego, na co określone kultury kładą nacisk, i co wynika z niezależnej i autonomicznej decyzji dziecka uwarunkowanych jego potencjałami rozwojowymi. Nawiązując do koncepcji inteligencji wielorakich można założyć, że dzieci sprawniejsze ruchowo (inteligencja kinestetyczna) i mające większą orientację przestrzenną (inteligencja przestrzenna) będą częściej niż inne, niezależnie od kultury angażowały się w zabawy wymagające tych sprawności, zaś dzieci posiadające uzdolnienia

muzyczne (inteligencja muzyczna) w zabawy z elementami muzyki. Tak samo dzieci mieszkające na wsi wcześniej niż te mieszkające w mieście będą posiadać wiedzę o narodzinach i śmierci, czy wegetacji roślin (inteligencja przyrodnicza, egzystencjalna). Ważne rodzaje inteligencji w tych rozważaniach to inteligencja intrapersonalna i interpersonalna. Ta pierwsza odnosi się do zdolności rozumienia siebie, druga rozumienia innych<sup>3</sup>. Chodzi o to, aby nauczyciel „dostrzegał dziecko w sposób dla niego dostrzegalny” (Babska, Shugar 1986). We wspomnianych wyżej badaniach PPP IEA (Weikart, Olmsted, Montie 2003) przeprowadzono wnikliwą analizę typu aktywności (fizyczna, ekspresywna, szkolna, rutynowa, brak zaangażowania) w czasie proponowanej przez nauczyciela aktywności swobodnej (*free activities*), w którą również wpisuje się zabawa dzieci<sup>4</sup>. Na jej podstawie wyróżniono trzy modele zaangażowania dzieci w zależności od podejmowanych przez nie działań w ramach wymienionych typów aktywności. Pierwszy model charakteryzowała przewaga aktywności fizycznej (42–64%), głównie w zakresie motoryki dużej, aktywność ekspresywna zajmowała 17%–35% rutynowe działania 16–33%, brak aktywnego zaangażowania zajmuje 4–18%. Model ten odzwierciedla działania dzieci w belgijskich prywatnych *nursery school*; greckich *child care centers*; *child care centers* w Hong Kongu; indonezyjskich i słoweńskich *kindergartens*; włoskich *preprimary schools* i irlandzkich przedszkolach dla dzieci potrzebujących specjalnego wsparcia edukacyjnego (*disadvantaged schools*). Model drugi opisuje instytucje, w których dzieci angażują się w równym stopniu w aktywność fizyczną (30–42%) i ekspresywną (20–33%). Jednak aktywność fizyczna dotyczy w większym stopniu motoryki małej niż motoryki dużej. Stosunkowo niska jest proporcja braku zaangażowania 4–8%. Takie proporcje aktywności stwierdzono w Polsce, w dwóch typach przedszkoli (wiejskich i miejskich); w *public kindergarten* w Grecji, w *preschools* w Irlandii; w programie

---

<sup>3</sup> D. Goleman to jeden z twórców teorii inteligencji emocjonalnej oraz lider w popularyzowaniu wiedzy na jej temat. Jego koncepcja, znacznie szerzej zaistniała w dyskursie psychologiczno-edukacyjnym za sprawą jego książki, tłumaczonej na wiele języków (Goleman 1997). Korzystając z przesunięcia zainteresowania badaczy zajmujących się emocjami, np. Salovey i Mayer (2008) z perspektywy czynnika zaburzającego myślenie i rozumowanie, na analizowanie roli emocji w uczeniu i rozwoju rozumienia społecznego stworzył własną koncepcję inteligencji emocjonalnej, czyli zdolności do rozpoznawania własnych uczuć i uczuć innych, w celu motywowania siebie do działania, radzenia sobie z emocjami własnymi i emocjami innych, aby skutecznie nawiązywać interakcje społeczne.

<sup>4</sup> Aktywność fizyczna to motoryka mała i duża; aktywność ekspresywna obejmowała zabawy dramatyczne, aktywność plastyczną i muzyczną; aktywność rutynowa obejmuje samoobsługę, dyscyplinowanie, zmiany aktywności (*transitional activity*), ekspresja emocji, szkolna to czytanie, pisanie, liczenie, pojęcia matematyczne, wiedza nt. środowiska przyrodniczego i społecznego.

Head Start, publicznych *preschools* i innych programach w USA. Trzeci ostatni model opisuje instytucje, w których dzieci w czasie swobodnej aktywności angażują się w aktywność rutynową (36–47%) i fizyczną (28–37%), brak zaangażowania w działanie zajmowało 11–20%, czyli więcej czasu niż w dwóch poprzednich modelach. Wszystkie placówki przedszkolne reprezentujące ten model znajdowały się w Azji (Chiny, Tajlandia i indonezyjskie *kindergarten* na wsi)<sup>5</sup>. W tej analizie danych nie wnikano w szczegółowy opis treści aktywności, posłużono się raczej ogólnymi kategoriami i skoncentrowano się na czasie, jaki dzieci wykorzystują na daną aktywność. Wykryte zróżnicowanie typów zaangażowania dzieci na pewno wymaga pogłębionej analizy czynników warunkujących je, są nimi być może czynniki związane z szeroko pojmowaną kulturą, o czym pisałam wyżej, kształceniem nauczycieli, funkcjami przypisanymi danemu typowi instytucji, obrazowi dziecka i dzieciństwa i wiele innych.

### Zabawa jako przestrzeń uczenia się

Dostarcza ona dzieciom wielu zróżnicowanych okazji do odzwierciedlenia poznawanych norm, reguł i konwencji obowiązujących w życiu społecznym, ról społecznych i relacji między nimi oraz związanych z nimi ograniczeń. Zapomina się, przyjmując taką ograniczającą tezę, o aktywnej i twórczej roli dziecka, pozwalającej na transformację doświadczeń i tworzenie znaczeń dla sytuacji, sytuowania się dziecka w różnych pozycjach w parze przyległej<sup>6</sup>. Jak podkreśla Robson (2012: 51) wykorzystując dane z ostatnich wyników badań już „(...) około 18 miesiąca życia pojawia się wiele cech wskazujących na zmiany jakościowe w zakresie wiedzy dziecka o samym sobie, która wspiera wysiłki dziecka w zakresie zrozumienia innych i vice versa. Pojawiają się dowody na umiejętność różnicowania między pragnieniami innych i własnymi, rozmawiania o emocjach, stanach umysłowych, komentarze na temat uczuć własnych i uczuć innych, pragnień i spostrzeżeń. Dzieci wtedy zaczynają przejawiać zachowania prospołeczne. Około 2 roku życia dzieci okazują współczucie innym i empatię z nimi

---

<sup>5</sup> Posłużono się nazwami instytucji w języku oryginału, ponieważ ich nazwy w języku polskim nie oddawałyby ich specyficznej charakterystyki i byłyby zbyt ogólnikowe.

<sup>6</sup> Para przyległa – termin wykorzystywany dla oznaczenia wyróżnianej w przebiegu rozmowy w warunkach życia codziennego jednostki interakcji. Jednostka ta wykorzystywana jest w różnych badaniach do analizy interakcji między dzieckiem a innymi osobami i w takim znaczeniu jest tutaj użyta (za: Babska, Shugar 1986).

poprzez udzielanie pomocy, zrozumienie, pocieszenie. Między 2–3 rokiem życia dzieci zaczynają zastanawiać się, dlaczego ludzie zachowują się w taki a nie inny sposób i potrafią rozwiązywać konflikty”. Dunn (2005) sugeruje, że to wczesne skoncentrowanie na emocjach i pragnieniach jest znaczące, z tego powodu, że późniejsze zrozumienie i zdolności do rozmawiania o stanach mentalnych – myśleniu – wywodzi się właśnie z wcześniejszego rozumienia stanów emocjonalnych. Wydaje się, że dzieci angażują się w rozmowy bardziej o uczuciach niż o myśleniu, po tym jak zaczynają mówić o jednych i drugich. W pewnych badaniach zapytano opiekunów dzieci 3–5-letnich, w jaki sposób tworzą sytuacje ułatwiające dzieciom rozmawianie o uczuciach, komunikowanie własnych myśli i sprostanie wymaganiom programu na ten temat. Jeden z opiekunów odpowiedział: „Ekspresja pomysłów i uczuć – tak, ale mówienie o myśleniu (jak dzieci myślą) – nie. Dzieci rozmawiają o swoich pomysłach, swoich uczuciach, ale sprawienie, aby mówiły o swoich myślach – trzeba by je do tego zmuszać” (Robson 2012: 51). Warto ponownie nawiązać do wyników badań z projektu IEA/PPP, w których przeprowadzono obserwacje dzieci czteroletnich i ich nauczycieli w 125 przedszkolach w Polsce. Na podstawie wyników tych obserwacji rysuje się obraz przedszkola polskiego, w którym znikomą ilość czasu poświęca się na aktywność w zakresie rozmawiania o emocjach, kompetencjach społecznych i ich skutkach, zaś rozmowy o myśleniu, rozwijające zdolności metapoznawcze dzieci, nie pojawiają się wcale (Karwowska-Struczyk 2000, 2014).

**Przykład 1.** Obserwacja: Lizzie (3 lata) i Freddie (1 rok) w domu w kuchni (za Robson 2012: 50)

Mama (M) karmi Freddiego (F) siedzącego na wysokim krześle i rozmawia z krewną. Chłopiec patrzy na swoją siostrę Lizzie (L) i od czasu do czasu otwiera usta by do nich trafiła łyżka z pokarmem. Lizzie siedzi na podłodze i bawi się telefonem komórkowym-zabawką. Naciska różne przyciski, które wydają dźwięki, co wywołuje jej śmiech, często też podnosi telefon w kierunku mamy i brata. Mówi do zabawki:

L: Halo? Mamo do ciebie!

Unosi telefon w kierunku mamy.

M: Powiedz, że mama jest zajęta.

L: No dobrze. Mama jest zajęta. Freddie, to do ciebie.

Freddie odwraca się do niej słysząc swoje imię. Lezzie podnosi się.

L: Przyniosę ci telefon, bo ty nie możesz tutaj przyjść.

Przystawia telefon do ucha Freddiego i naciska przycisk. Zabawka wydaje dźwięki i Freddie śmieje się. Lizzie chichocze, naciska inny przycisk i Freddie ponownie się śmieje. Lezzie wraca na swoje poprzednie miejsce na podłodze. Buzia Freddiego smutnieje, wyraz jej sugeruje frustrację. Popycha miskę z jedzeniem, zaczyna wyrażać niezadowolony za pomocą różnych dźwięków i bujania na krześle. Lezzie dostrzega to i mówi.

L: No dobrze Freddie, możesz się bawić.

Podchodzi do stołu i przez chwile milczy.

L: Ale ty nie możesz się bawić podczas jedzenia.

Patrzy na mamę pochłoniętą rozmową, potem na jedzenie Freddiego, na niego samego próbującego odebrać jej zabawkę.

L: No dobrze Freddie, ale nie mów mamie.

Szepce mu do ucha i podaje zabawkę, która on chwyta. Wychodzi z pokoju, zostawiając uszczęśliwionego Freddiego.

### Interpretacja

W tej zabawie „na niby” (*pretend play*) opisanej przez Robson (2012: 50) ukazującej początki społecznego rozumienia, Lizzie eksploruje normy i reguły społeczne. Rozumie, że to normalne, aby odezwać się do telefonującego, a także, że większość telefonów dotyczy rodziców. Okazuje także, że chce, aby mama i brat uczestniczyli w jej zabawie, ale rozumie, że mama jest zajęta. Wie, że Freddie nie może podejść do zabawki, a więc podchodzi do niego i podaje zabawkę. Lizzie rozumie, że Freddie cieszy się słysząc dźwięki wydawane przez zabawkę i powtarza czynności, aby on się śmiał. Obydwoje odpowiadają na wzajemne sygnały. Freddie rozumie, że musi domagać się zabawki, jeśli chce ją mieć jeszcze raz (*interact with Lizzie*). Lizzie rozpoznając niezadowolenie Freddiego pokazuje, że potrzeby innych są dla niej ważniejsze niż własne. Okazuje empatię – rozumie jego emocje – i ponownie podaje mu zabawkę, która go uspokoi. Ale przypomina sobie, że zabawa podczas jedzenia nie jest dozwolona. Okazuje akceptację dla społecznych reguł działających w domu, ale uświadamiając sobie, że mama jest zajęta rozmową, łamie zasady. Jej wahanie sugeruje, że zdaje sobie sprawę z konsekwencji postępowania, ale współczucie wobec Freddiego przeważa (Robson 2012).

Lizzie wykorzystała posiadaną wiedzę i umiejętności społeczne do ich twórczego mentalnego przekonstruowania, w tej konkretnej sytuacji, w taki sposób, aby zaspokoić pragnienia brata, nawet kosztem niepodporządkowania się obowiązującym normom. Wiele zgromadzono dowodów z badań, świadczących o tym, że dzieci rozwijają *teorie umysłu* innych dużo wcześniej niż sądzono. Są zdolne do przyjmowania perspektywy drugiego i postrzegania rzeczy z perspektywy innych, już przed 3 rokiem życia, gdy umieścimy je w kontekście emocjonalnie znaczącym dla nich. W tym samym wieku odnoszą się w sposób sobie właściwy do reguł życia społecznego i oczekiwań, czasami je bardzo gwałtownie kontestując.

Zabawa, jak twierdzi Wygotski (1995), zwłaszcza zabawa w rolę, „na niby” wyzwala dziecko od uzależnienia od sytuacji aktualnej. Działanie zaczyna pochodzić od myśli, a nie od rzeczy, chociaż u początków jej zaistnienia w działa-

niu dziecka, znaczącą rolę przypisywał on właśnie przedmiotom w otoczeniu i kładł nacisk na motywująca ich rolę dla dziecka do działania. Pisał: „Źródłem zainteresowania dla dziecka jest właśnie owa przyciągająca siła przedmiotów, ich afektywne naładowanie” (tamże: 21). Ale „w zabawie starszego dziecka charakterystyczna jest jednoczesna obecność pola naocznie spostrzeganego i pola znaczeniowego” (tamże: 30). Znakomitym przykładem tego zdarzenia, gdy przedmioty, jakimi dzieci mogły się posługiwać i ich motywacyjna rola wyznaczały, a właściwie ograniczały strukturę zabawy, jest następująca obserwacja. Bawiące się dzieci oznaczone tutaj symbolami A, S i AM wykazały się różnym poziomem rozwoju poznawczego i konstruowania sytuacji zabawy. Dziewczynka oznaczona jako A nie potrafiła się uwolnić od ograniczającego ją intencjonalnie przez badacza „zubożonego” środowiska (Karwowska-Struczyk, Hajnicz 1998: 71–73).

**Przykład 2.** Sytuacja zabawy dziewczynek w „kąciku lekarskim” w przedszkolu (za Karwowska, Hajnicz)

Sytuacja zabawy w kąciku lekarskim w przedszkolu, kiedy celowo usunięto szereg atrybutów lekarskich (słuchawki, strzykawki itd.) wykorzystywanych przez dzieci wcześniej. W pokoju bawią się cztery dziewczynki 6-letnie – M jest lekarzem, a A, S i AM – są matkami.

Dziewczynki wzięły lalki i usiadły w „poczekalni”. M nałożyła fartuch i usiadła przy stoliku.

M: Proszę, kto pierwszy zapisał się? – zwraca się do dwóch dziewczynek.

S: Ja – (podchodzi) – dzień dobry.

M: Dzień dobry, proszę usiąść. (S położyła lalkę na stole).

S: Nie, postoję.

M: No, mówię siadaj, u lekarza się siedzi.

S: A wcale że nie, ja raz stałam.

M: No to co, ale u mnie trzeba siedzieć. Oj siadaj, nie gadaj.

S: No dobrze. (Usiadła na krzeselku).

M: Co ją boli?

S: No, tego, no, głowa ją boli i ciągle płacze.

M: Zaraz zbadam – patrzy na półkę. A gdzie są słuchawki, nie ma i strzykawki nie ma.

– To co mam zrobić?

S: Co chcesz!

M: Zobaczą gardło (wzięła z półki szpatułkę, przyłożyła do buzi lalki, pottrzymała chwilę i odłożyła). – Ona jest chora na anginę. Dam lekarstwo.

S: Już, tak krótko, jeszcze coś zrób.

M: Ale co?

S: No... ja wiem?

M: Przecież wiesz już na co chora.

S: No to daj lekarstwo.

(M wzięła z półki jedną buteleczkę).

M: Teraz wystarczy?

S: Tak.

- M: To dobrze. Idź już teraz.
- S: A na kontrolę przyjść?
- M: Przyjdź za tydzień.
- S: Dobrze, do widzenia.
- M: Do widzenia.
- S wstała, wzięła buteleczkę i wyszła z „gabinetu”. Do stolika podeszła A.
- A: Dzień dobry.
- M: Dzień dobry. Siadaj.
- A usiadła na krzeselku, na stole położyła lalkę. M wzięła szpatułkę, przyłożyła do buzi lalki, chwile potrzymała i odłożyła.
- M: Ona chora na grypę. Dam lekarstwo.
- A: Co, już? Zbadaj ją najpierw.
- M: Nie zbadam, bo nie mam czym.
- A: Jak to?
- M: Normalnie, zobacz, że nie ma nic do zbadania.
- A: To czym innym zbadaj.
- M: Czym?
- A patrzy na półkę, na której leży bandaż, plaster, szmatki, wata, rurka gumowa.
- A: Ja wiem czym. Może rurką.
- M: Jaką rurką? (patrzy na półkę).
- A: Tamtą.
- M: Tą? (wzięła do ręki gumkę).
- A: No.
- M: Coś ty, tym nie będę badać. Chcesz to sama zbadaj.
- A: To daj!
- M dała A gumkę, ta przyłożyła do brzucha lalki, potrzymała chwilę i odłożyła na stół.
- M: No, już zbadalam.
- M: Chcesz lekarstwo czy nie?
- A: Chcę.
- M: To masz! (A dała dwie buteleczki). Będziesz to dawać po dwa razy dziennie i za tydzień przyjdź do kontroli.
- A: Dobrze, do widzenia.
- M: Do widzenia.
- A wzięła lalkę, buteleczki i wyszła z „gabinetu”. Następnie przyszła AM z lalką.
- AM: Można?
- M: Ale ja już nie chcę być lekarką.
- AM: Czemu?
- M: Oj, nie widzisz, że nie mam czym badać. Przyjdź jutro, jak będzie słuchawka – to zbadam.
- AM: To dobrze. (Dziewczynka odeszła).
- M (zdejmując fartuch, wieszając go na krzeselku): – Jak mam się bawić, jak nie mam czym badać (mówi to sobie) – Jedną łyżką mam badać – położyła szpatułkę na półce i poszła.

## Interpretacja

Możliwych interpretacji zabawy dziewczynek jest wiele, począwszy od refleksji nad sposobem odzwierciedlenia przez nie realnych sytuacji, pochodnych ich doświadczeń społecznych aż do interesującego wątku, który został tutaj przywołany, a mianowicie nadawania znaczenia przedmiotom i sytuacjom w oderwaniu od ich rzeczywistej funkcji. M nie była zdolna uwolnić się od „pola wizualnego” i nadania, pożądanego w treści zabawy, sensu przedmiotom zastępującym ich realne odpowiedniki. S i AM tę umiejętność posiadały. Dziewczynki miały świadomość fikcyjności zabawy, świadczą o tym odniesienia do zdarzeń, w jakich brały udział i ich dialog wynikał z doświadczeń społecznych (M: No, mówię siadaj, u lekarza się siedzi). Dziewczynki wiedziały, jakie zasady, reguły społeczne normują komunikowanie się w takiej sytuacji i jakie sekwencje epizodów w niej obowiązują. Potrafiły tę wiedzę wykorzystać w regulacji i samoregulacji własnych zachowań, podporządkować się pełnionej roli (lekarz versus matka). Można odnieść też wrażenie, że potencjalny czynnik rozwojowy, jakim były zachęty „matek” do zbadania dziecka czymś innym, co jest dostępne, nie został wykorzystany przez „lekarke”. Nadanie innego sensu, znaczenia, przedmiotom w polu widzenia było poza zasięgiem rozumienia dziewczynki pełniącej rolę lekarki. Pozytywnym aspektem w tej obserwacji jest fakt posiadania przez M wiedzy społecznej na temat reguł społecznych związanych z treścią zabawy.

Ciekawą klasyfikację dzieci ze względu na ich samoocenę, poczucie kompetencji i poczucie własnej wartości oraz poczucie „ja”, a w rezultacie na umiejętności samoregulacji emocjonalnej i społecznej, nie tylko w zabawie przedstawia – Carol S. Dweck (2000). Wyróżnia w niej dwie kategorie dzieci: zorientowane na osiągnięcie mistrzostwa i wykazujące się bezradnością w sytuacji trudnej. Te pierwsze są dziećmi postrzegającymi siebie w kategoriach sukcesu (*mastery oriented students*):

- nie postrzegają siebie jako przegranych;
- stosują strategie samomotywacji;
- angażują mechanizmy samoinstrukcji i monitorowania;
- okazują wiarę w sukces;
- do uczenia się wykorzystują błędy;
- popełnione błędy nie deprecjonują ich jako ludzi.

Dzieci wykazujące ten typ orientacji – ukierunkowanie na rozwój – atrybuują niepowodzenie na cechy zmienne, np. niewystarczające przygotowanie, włożenie za mało wysiłku. Gdyby wykazały się większym zaangażowaniem, włożyły więcej wysiłku osiągnęłyby sukces. Tę grupę dzieci charakteryzuje specyficzny rodzaj zaangażowania w działanie, które Mihaly Csikszentmihalyi (1979) nazywa przepływem, totalnym wciągnięciem (*flow*). Termin *flow* odnosi się do uczucia



zadowolenia z wykonywanej czynności, satysfakcji z samego jej wykonywania. Takie zaangażowanie obserwujemy na przykład w sporcie wspinaczkowym, kiedy pomimo grożącego niebezpieczeństwa ludzie dążą do osiągnięcia celu – wejścia na szczyt. To pewien stan umysłu i emocji, skupienia na jakimś działaniu dla niego samego, bez poczucia upływu czasu. Pierwsze badania dotyczące *flow* zostały opublikowane przez Csikszentmihalyi. Ludzie, z którymi przeprowadzono wywiady o uczuciu towarzyszącym im podczas wykonywania czynności, mówili: „To było jak unoszenie się na wodzie”, „byłem niesiony falą”. Csikszentmihalyi, wymienia czynniki stanu *flow*. Są nimi: pełna koncentracja na teraźniejszości, jasne cele działania, natychmiastowy feedback dotyczący relacji między celami i działaniem, brak poczucia czasu, poczucie kontroli, brak niepokoju o popełnienie błędu, połączenie działania i świadomości, wyzbycie się ciągłej refleksji nad własnymi działaniami, poczucie, że można poradzić sobie z każdą sytuacją, gdyż wiadomo, jak zareagować na kolejne wydarzenia, działanie samo w sobie odbierane jest jako wewnętrznie satysfakcjonujące.

Druga grupa dzieci okazująca bezradność (wyuczoną bezradność) przeciwnie, sytuacji trudnej (*helpless students*) mają tendencje do:

- szybkiej dezintegracji zdolności;
- braku wiary w zdolność osiągnięcia sukcesu;
- koncentracji na niepowodzeniach niż na sukcesach;
- utraty zainteresowania zadaniem;
- porzucenie strategii prowadzących do sukcesu w przeszłości;
- szybszej rezygnacji z podejmowania prób niż dzieci z grupy zorientowanych na mistrzostwo.

Dzieci zorientowane na ten typ nastawienia na zadanie atrybuują konsekwencje niepowodzenia na stałe cechy osoby, na brak zdolności, pamięci, brak sprawstwa (*fixed mind set*), czyli czynniki będące poza ich kontrolą, których nie da się zmienić. W takiej sytuacji jakakolwiek ingerencja dorosłego mająca oceniający charakter, korygująca działanie dziecka może te cechy jego osobowości bardziej pogłębić. Zatem szczególnie te dzieci wymagają od niego intersubiektywnej wrażliwości.

### Środowisko uczenia się dziecka poprzez zabawę

Pisząc o zabawie nie można również zapominać o roli w niej dorosłego, która zazwyczaj jest pomijana, a nawet jego udział w zabawie dziecka jest kwestiono-

wany. Właśnie w tej opisanej tu już sytuacji, działanie dorosłego polegające na uszczupieniu stałego zestawu przedmiotów do zabawy mogłoby mieć (niestety nie miało) stymulujący charakter do myślenia i twórczej inspiracji dla dziewczynek. Możemy tylko snuć przypuszczenia, że gdyby dzieci miały możliwość do takiej „zmodyfikowanej zabawy” częściej, lepiej dałyby sobie radę z jej przebiegiem. Nie jest bowiem tak, że dorosły wyłącza się z zabawy i może być jedynie tylko jej obserwatorem. Ale powinien być również aktywnym i intersubiektywnie ukierunkowanym jej uczestnikiem. Zgodnie z koncepcją „dialogicznego nauczania” (*dialogic teaching*) i „podtrzymywania podzielanego myślenia” (*sustained shared thinking*; SST) może on wspomagać dziecko w zabawie na wiele sposobów, na zasadach równorzędnego uczestnictwa. A zatem uczestnictwa, w którym nie realizuje przypisanej mu funkcji nauczania. Nie naucza, ale dzieli się doświadczeniem i podąża za linią działania dziecka lub dzieci. Te dwa mechanizmy relacji dorosłego z dzieckiem bazują na koncepcji uczestnictwa i konstrukcji wiedzy, stworzonej przez Wygotskiego. SST definiowane jest jako każdy epizod, w którym dwoje lub więcej osób „pracuje razem” nad jakimś problemem, dzieli się wyjaśnieniami dotyczącymi pojęć, ocenia podjęte działanie, tworzy narracje na jego temat (Sylva i in. 2010). Koncepcja SST i dialogicznego nauczania odnosi się także do zabawy. W zabawie co najmniej dwóch partnerów lub więcej o różnym poziomie określonych kompetencji, nawet w tym samym wieku, co jest oczywiste, spotyka się, aby działać wspólnie. Bierze udział w zabawie, w której dochodzi do planowania jej akcji, ustalania reguł, określenia atrybutów pełnionej roli, a więc wyznaczenia przestrzeni znaczeń definiujących jej kontekst intelektualny, społeczny i emocjonalny. Opiekun w żłobku, nauczyciel w przedszkolu, a także rodzic mogą podejmować szereg działań niewerbalnych i werbalnych, aby zabawy dzieci wzbogacić, urozmaicić, rozbudować. Dotyczą one wsparcia dziecka w organizacji społecznej przestrzeni dla zabawy. W tym zakresie musi być spełnione wiele warunków, począwszy od fizycznej dostępności i „atrakcyjności rozwojowej” różnych przedmiotów dla działania dziecka, możliwości dostrzegania związków między różnymi przestrzeniami i przedmiotami. Dawanie czasu na zabawę i akceptowanie liczby dzieci biorących w niej udział. W zakresie tej ostatniej kwestii, czyli struktury grupy podejmującej działanie, jak wskazują badania, do SST dochodzi najczęściej w interakcji dorosłego z dzieckiem lub dwójką dzieci (Robson 2012). Zaś przedmioty do zabawy „na niby” mogą pełnić różne role w zależności od celów, jakie sobie stawiają dzieci i dorośli. Ich rodzaj, liczba zależy przede wszystkim wiedzy o dziecku/dzieciach, od ich motywacji poznawczej, ciekawości, umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniem, poczucia własnej wartości. Jeżeli widzimy, że dziecko lub dzieci bawiące się

razem są totalnie zabawą pochłonięte nie ingerujemy w ich aktywność za pomocą na przykład, ograniczania czasu, sugerowania propozycji innych działań. Taka ingerencja odbierana jest negatywnie, wyhamowuje doświadczenia świadczące o poczuciu sprawstwa, poczuciu wartości i weryfikacji posiadanych przez dziecko kompetencji. Rola dorosłego to stworzenie atmosfery dla zabawy, dawanie czasu, ułatwianie i „doglądanie” zabawy, gdy zaistnieją szczególne okoliczności. Będąc bardziej doświadczonym partnerem nie dominuje, ale modeluje zabawę, gdy konieczne, dyskretnie informuje, jak należy się zachować w konkretnej sytuacji, zadaje pytania nt. tego, co się dzieje, podsumowuje, uogólnia, wyjaśnia pojęcia, sugeruje dalsze wzbogacające tematykę zabawy, działania. I tyle!

Warto więc zadać sobie pytanie, jaka jest rola nauczyciela w zabawie dziecka. Czy powinien on, jak wskazują na to teoretycy, pozostawać biernym, nieingerującym w nią obserwatorem. W Stanach Zjednoczonych, w jednej z instytucji opieki i edukacji, dokonano operacjonalizacji tez teoretycznych na język codziennej praktyki korzystając z dokumentacji dotyczącej realizacji projektu zabawy inspirowanej. To, jak można pracować z takimi 3-letnimi maluchami, wykorzystując ich naturalną skłonność do uczenia się, eksploracji pokazuje dokumentacja obserwacji pracy metodą projektu – zaczerpnięty z pozycji *The Hundred languages of children* (Edwards i in. red. 1998). Rola dorosłego została tutaj ograniczona do organizacji kolejnych wyzwań poznawczych i społecznych związanych z dostarczeniem dzieciom różnorodnych materiałów. Co, jak wykazano wcześniej, może ich zabawę wzbogacać albo wyhamowywać (jak w przypadku zabawy w doktora). Chociaż poniższy przykład zabawy nie odnosi się do zabawy tematycznej, której tutaj została poświęcona główna uwaga, ale do zabawy „eksploracyjnej”, inspirowanej, jednak ukazuje intersubiektywne zainteresowanie dorosłego działaniem dziecka.

Amerykańscy nauczyciele, twórcy tej sytuacji edukacyjnej dla najmłodszych, opisanej poniżej, zdobywali doświadczenia w zakresie pracy metodą projektu w Reggio Emilia i tego ”ducha podejścia projektowego” spróbowali przenieść do własnej pracy pedagogicznej. Przystępując do realizacji własnego projektu przyjęli następujące założenia: praca metodą projektu bazuje na konstruktywizmie społeczno-kulturowym Wygotskiego i konstruktywizmie Piagetowskim; pojęcia opieka i edukacja w przypadku dzieci poniżej 3 roku życia muszą być tożsame; zaś zaufanie do potencjału dzieci jako protagonistów własnego rozwoju przyjmowane bez zastrzeżeń. W odniesieniu do planowania *curriculum* kierowano się zasadą, że jest ono konsekwencją wrażliwej, intersubiektywnej odpowiedzi na zainteresowania, pomysły dzieci, a więc wiodące i kluczowe wyznaczniki tej relacji społecznej. To tak zwane *emergent curriculum*, wylania się w procesie swoistej

negocjacji nauczyciela z dziećmi<sup>7</sup>. Plany działania pochodzą z bacznej obserwacji dzieci, zaś rola dorosłego polega na tworzeniu otoczenia umożliwiającego uczenie się „horyzontalne”, czyli w relacji dziecko–dziecko–dzieci. Koncentracja na rozwoju społecznym i interakcjach jako podstawowych mechanizmach jego rozwoju osobowego jest wystarczająco uzasadniona teoretycznie, na co zwracam uwagę we wcześniejszych fragmentach tekstu. Uzasadnienie to prowadzi do podtrzymania wyobrażeń na temat dziecka jako bardziej kompetentnego i dojrzałego, zaś jego interakcji z innymi jako bardziej rozwiniętych niż to opisane jest w tradycyjnej psychologii. Pomaga trwać w przeświadczeniu, że rozwój poznawczy dziecka ma miejsce dzięki interakcjom z innymi. Każda forma ekspresji powinna być postrzegana jako język dziecka, który ono rozwija, zaś czas, jaki ma do dyspozycji pozwala mu na swobodną eksplorację i zrozumienie własnego działania i działania innych. Uwzględniając te założenia, zaoferowano 2 i 3-letnim dzieciom aktywność, która polegała na wszechstronnej eksploracji różnorodnych materiałów. Poznanie różnych materiałów w okresie wczesnodziecięcym jest bazą dla projektów w wieku przedszkolnym. Projekt wywołany został dzięki skrupulatnej analizie danych z obserwacji nauczycieli śledzących wykorzystanie kleju przez dzieci podczas wykonywania kolażu. Pierwszym etapem prowadzącym do działania dzieci była więc obserwacja, dokumentowanie języka werbalnego i „języka aktualnego działania”, następnie dyskusja wśród nauczycieli na temat zaobserwowanego zainteresowania dzieci „właściwościami kleju a nie tego, co dzięki niemu mogą zrobić”. Obserwowanie dzieci, dokumentowanie ich działania, następnie wnikliwa refleksja nauczycieli nad zgromadzonym materiałem, pozwalają na właściwą organizację środowiska uczenia się każdego dziecka w instytucjach Reggio Emilia (Rinaldi 2006). Wcześniej nauczyciele postrzegali klej jako „coś do zrobienia czegoś innego”, a więc działanie dziecka jako całość złożoną (papier + klej + różne materiały) prowadzące do stworzenia kolażu. W wyniku przyjęcia innego założenia, a więc akceptacji, że różne środki wykorzystywane przez dzieci są ich „językiem”, sposobem ekspresji, samodzielnym sposobem wyrazu, eksploracja właściwości kleju stała się środkiem do realizacji zakładanego celu („Jeżeli myślimy o innych sposobach wyrazu jako o językach (klej, papier – wyrazy) to również one mogą w rezultacie doprowadzić dziecko do całego zdania (kolaż)”). Okazało się, że pojedyncze tworzywo (klej) może być eksplorowane na wiele sposobów w dłuższym okresie, daje okazje do poznania i zrozumienia materiału i jego właściwości dzięki eksploracji jego właściwości, dzieleniu się spostrzeżeniami z innymi dziećmi. W takiej sytuacji nauczyciel nie

---

<sup>7</sup> Więcej na ten temat np. Maj 2011.

jest tylko biernym obserwatorem, ale baczny, wrażliwy, intersubiektywnym inspiratorem pogłębiania i poszerzania obszarów działania dziecka. Wie on, w jaki sposób i kiedy ingerować w działanie dziecka.

Sugerując się wskazówkami nauczycieli z Reggio Emilia, początkowo zaoferowano dzieciom tylko klej i obserwowano, co robią. Jedne i drugie, mniej i bardziej zaawansowane w zakresie wiedzy o kleju, wkładały palce do pojemnika z klejem, próbowały poznać jego smak, rozsmarowywały na fartuszkach, w które były ubrane, dzieliły się doświadczeniami itd. Pierwsze doświadczenia dzieci z klejem wzbogacone zostało wówczas, gdy stoły pokryto brązowym papierem i dano dzieciom szansę na poznawanie działania kleju na różnych powierzchniach (tekturze, różnej wielkości brystolu, papierze pakowym itd.). Dzieci mogły badać, jak mokry klej, wysychając na tych powierzchniach, zmienia kolor, staje się twardy. Miały okazję **eksplorowania** kleju mokrego i suchego rysując różne kształty i linie na własnych fartuszkach i na dostarczonych im materiałach. Po pewnym czasie włączono inne materiały: pędzle, patyczki, Q-tips. A potem kleje w sztyfcie. Gdy dzieci wykazywały brak zainteresowania i zaangażowania w badanie kleju zdecydowano na stworzenie nowego wyzwania. Aby poznały jak różne materiały i klej się zachowują zaoferowano im miski z klejem i miski z farbą. Łączenie materiałów było dzieciom znane, bo miały wiele okazji do takich doświadczeń. Dzieci zaczęły to robić i **odkryły**, że kolor kleju się zmienia, gdy zostanie połączony z farbą. Przez kilka następnych dni otrzymywały różne materiały do eksperymentowania z kolorowym klejem. Po dyskusji stwierdzono, że starszaki gotowe są do następnego kroku, podczas gdy dzieci młodsze nadal wydawały się być na etapie poszukiwań poznawczych. Ponieważ nauczyciele nie byli pewni, czy nawet starszaki rozumieją powiązanie między klejem i tworzeniem kolażu, wypracowano kompromis, do kleju włożono fasolki, cekiny i dzieci nadal **eksperymentowały** z różnym podłożem i klejem. Dzieciom starszym dano dodatkową miskę z „błyszczkiem”. Jedno z dzieci zaczęło przyklejać go na papier posmarowany wcześniej klejem. Ale kiedy odwróciło papier, błyszczek zaczął odpadać. Nauczyciele skorzystali z okazji, aby dzieciom pomóc w przyklejaniu. W końcu wszystkim dzieciom dano te same materiały (błyszczek, cekiny i fasolki) i pojemnik z klejem. To był moment gdy starszaki skorzystały z przyklepnych właściwości kleju a młodsze dzieci wrzucały materiały do kleju. Transkrypcja wypowiedzi dzieci wskazuje, że nastąpiło przejście od komentowania właściwości kleju do komentarzy na temat jego reakcji z innymi materiałami. „To był sygnał, aby zaproponować dzieciom bardziej tradycyjne działanie w celu wykonania kolażu, zaoferowano im różnicowane materiały do przyklejania na posiadanych powierzchniach. Zauważyliśmy, że dzieci starsze bardziej rozmyślnie korzystają z materiałów niż dzieci młodsze, które działały bardziej impulsywnie i losowo” (Edwards i in. red. 1998: 330).

Opisany przykład pokazuje swoisty rodzaj **dialogicznego uczenia się**. Rola dorosłych polegała na dostarczaniu materiałów, tworzących nowe obszary do dziecięcych eksploracji fizycznych i nawiązywania na tej bazie interakcji, dzielenia się spostrzeżeniami z innymi. Dzieci były autentycznymi twórcami znaczeń, ale w ramach stworzonych im przez dorosłych. Co by było gdyby pozwolono im na samodzielny wybór materiałów? To pytanie na razie pozostaje bez odpowiedzi.

Można jednak przypuszczać, że ich indywidualne działania i efekty byłyby jeszcze bardziej zróżnicowane. Prawdopodobnie nie doprowadziłyby do celu – wykonania kolażu. Mamy tutaj zatem do czynienia z sytuacją intencjonalnego uczenia się w ramach **kierowanego uczestniczenia**.

W zabawie dzieci mają okazje do negocjowania, dzielenia się pomysłami, uzgadniania linii działania, muszą respektować zaobserwowane reguły społecznego odnoszenia się ludzi nawzajem do siebie, odzwierciedlania ich emocji, uczuć i oczekiwań. Zabawa jest taką przestrzenią edukacyjną, w której rozwija się umysł, a zwłaszcza teoria umysłu własnego i zdolność rozpoznawania emocji innych ludzi i emocji własnych, werbalizowania ich i uwzględniania we własnych zachowaniach, a więc samoregulacji społecznej. Czy to w domu rodzinnym dzięki zabawie ze starszym rodzeństwem, czy w instytucji, gdy dziecko ma okazję do kooperacyjnej zabawy, dzięki nim staje się bardziej kompetentne społecznie i samoregulujące. Zabawa dostarcza dzieciom wiele okazji do uczenia się norm społecznych i kulturowych, zdobywania doświadczeń o właściwych i niewłaściwych zachowaniach, wiedzy o własnych procesach umysłowych, monitorowania i ich konfrontowania w różnych sytuacjach, z partnerami w tym samym wieku bądź w różnym wieku. Szczególnie wartościowe są zabawy młodszych ze starszymi, gdy ci ostatni dyktują warunki zabawy, wymagają podporządkowania się jej regułom, czasami w sposób bezwzględny i nie uznający kompromisu. Dzięki takim doświadczeniom, jak wskazuje szereg badań, młodsze dzieci wcześniej niż pierwotnie, nabywają zdolności samoregulacji i uwzględniania oczekiwań innych we własnych zachowaniach, przewidywania zachowań, sposobów reakcji, a także manipulowania nimi w realizacji własnych zamiarów. „Jak twierdzi klasyk przedmiotu, Piaget, w zabawie dzieci „chwytają rzeczywistość” i sprawiają, że staje się ona ich rzeczywistością, swobodnie ją komponują i dekomponują (...), poprzez zabawę konfrontują się z nią, akceptują bądź odrzucają, rozwijają myślenie twórcze, uciekają od takiej, która jest nadmiernie opresyjna” (Rinaldi 2006: 118).

## Bibliografia

- Babska Z., Shugar G.W. 1986. *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły–dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia dziecka*, Raporty Sekcji Psychologii KUL, 1.
- Carpendale J., Lewis C. 2006. *How Children Develop Social Understanding*, Blackwell, Oxford.
- Csikszentmihalyi M. 1979. *The Concept of Flow, [w:] Play and Learning*, red. B. Sutton-Smith, Gardner Press, New York.
- Dunn J. 1988. *The Beginnings of Social Understanding*, Blackwell, Oxford.

- Dweck C.S. 2000. *Self-Theories: Their Role in Motivation. Personality and Development*, Hove Psychology Press, Hove.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. red. 1998. *The Hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Westport–Connecticut–London, s. 313–333.
- Goleman D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Gopnik A., Meltzoff A., Kuhl P. 1999. *How Babies Think*, Weidenfeld & Nicolson, London.
- Grygoruk A. 2015. *Zachowania komunikacyjne dzieci trzyletnich uczęszczających do przedszkola*, praca doktorska, nie publik., Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
- Hughes C., Jaffe S.R., Happe F., Taylor A., Caspi A., Moffit T.E. 2005. *Origins of Individual Differences in Theory of Mind: From Nature to Nurture?*, „Child Development”, nr 76 (2), s. 356–370.
- Jaworowska A., Matczak S.A. 2008. *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE Schutte N.S., Maluffa J.M., Hall D.J., Haggerty’ego, Cooper J.T., Goldena C.J., Dornheim L. Podręcznik, Pracowania Testów Psychologicznych*.
- Kantor R., Whaley K.I. 1998. *Existing frameworks and new ideas from our Reggio Emilia Experience: learning at lab school with 2- to 4-year-old children*, [w:] *The Hundred languages of children*, red. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections, s. 313–333.
- Karmiloff-Smith A. 1994. *Baby it’s You*, Ebury Press, London.
- Karwowska-Struczyk M. 2011. *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Karwowska-Struczyk M. 2014. *Zrozumieć dzieci – teorie umysłu w pracy metodą projektu*, [w:] *Razem poprzez zmiany w kształceniu praktycznym nauczycieli*, red. M. Sieńczewska, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa, s. 35–62.
- Kielar-Turska M. 2003. *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 277–289.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. 2007. *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lave J., Wenger E. 1992. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leavers F. 2000. *Forward to Basis! Deep–Level–learning and the Experiential Approach*, „Early Years”, nr 20 (2), s. 20–29.
- Montie J.E., Zongping Xiang, Schweinhart L.J. 2007. *The role of preschool experience in Children`s development. Longitudinal findings from 10 countries*, High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- Okoń W. 1995. *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Rinaldi C. 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*, Routledge, Tylor & Francis Group, London–New York.
- Robson B. 2012. *Developing thinking&uunderstanding in young children. An introduction for students*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York.

- Rogoff B. 2003. *The cultural nature of human development*, Oxford University Press, Oxford.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. 2010. *Early Childhood Matters*, Routledge, London.
- Trevarthen C. 1995. *The Child's Needs to Learn a Culture*, „Children and Society”, nr 9 (1), s. 5–19.
- Tudge J., Rogoff B. 1995. *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, tłum. A. Brzezińska, B. Smykowski, D. Łukasiewicz, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Weikart P.D., Olmsted P.P., Montie J. 2003. *A World of Preschool experience. Observations from 15 Countries*, Hige/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- Wood D. 1995. *Społeczne interakcje jako tutoring*, tłum. A. Brzezińska, B. Smykowski, M. Rychłowska, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, s. 214–246.
- Wood D., Wood H. 1996. *Vygotsky, tutoring and learning*, „Oxford Review of Education”, nr 22 (1), s. 5–16.
- Wygotski L.S. 1995. *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, tłum. A. Brzezińska, T. Czub, [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, s. 67–89.