

Biblioteczka refleksyjnego praktyka

Jolanta Zwiernik, Katarzyna Gawlicz

**W DRODZE KU INNEJ EDUKACJI  
W INSTYTUCJACH DLA MAŁYCH DZIECI**

Wrocław, maj 2013

[www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl](http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl)

## SZANSE I BARIERY W PRACY NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA

Istnieje kilka co najmniej powodów, dla których zawód nauczyciela przedszkola uważamy za szczególnie atrakcyjny. Są nimi między innymi:

- brak uciążliwości związanych z charakterystycznym dla szkoły systemem klasowo-lekcyjnym wiążącym się z unieruchomieniem dzieci w ławkach i podziałem czasu na lekcje i przerwy;
- brak podziału na przedmioty wymuszające przerzutność uwagi z jednego obiektu i rodzaju aktywności na inny, nierzadko całkowicie odmienny;
- kontakt z dziećmi, dla których przedszkole często jest pierwszą instytucją, do jakiej przychodzą po opuszczeniu domu rodzinnego, co powoduje, że są to dzieci „nie skażone” dawniejszymi przyzwyczajeniami wynikającymi z pobytu w innej placówce, o innych regułach funkcjonowania;
- kontakt z dziećmi będącymi w dynamicznej fazie rozwoju, ciekawymi świata, pytającymi. Zdaniem wielu badaczy wiek 3-5 lat jest decydujący dla sposobu, w jakim człowiek będzie kontaktował się ze światem w swoim dorosłym życiu;
- kontakt z rodzicami, którzy nierzadko przejawiają szczególne zainteresowanie losem dziecka (zwłaszcza, jeśli jest to ich pierwsze dziecko), które po raz pierwszy pozostaje bez ich opieki w obcym dla siebie środowisku<sup>1</sup>.

To tylko niektóre z czynników, składających się na niezwykły potencjał zawodu nauczyciela przedszkola sprawiający, że może to być zawód wyjątkowo kreatywny i, co za tym idzie, głęboko satysfakcjonujący. Tymczasem, w opinii samych zainteresowanych (148 osób badanych<sup>2</sup>), prawie połowa (46%) ocenia swój zawód negatywnie, a zdecydowana większość (79%) określiła jego pozycję jako niższą w porównaniu z innymi zawodami, a także w stosunku do nauczycieli wyższych szczebli edukacji. Uzasadniając swoje stanowisko nauczycielki wskazywały na niskie zarobki, krótsze, w porównaniu ze szkołami, wakacje i ferie zimowe, wyższe pensum dydaktyczne, zbyt dużo dzieci w grupie i gorsze warunki pracy, hałas, brak przerw, zbyt wczesne godziny pracy, praca zmianowa, przerost biurokracji, stale zmieniające się przepisy

---

<sup>1</sup> O przeżyciach dziecka w związku z tą sytuacją traktuje artykuł J. Zwiernik, *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP Wrocław 2006.

<sup>2</sup> L. Rożek, *Przedszkolanka czy profesjonalista – zmiana czy zamiana?*, W: M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

wprowadzające nowe obowiązki, infantylne traktowanie w odbiorze społecznym przejawiające się w stwierdzeniach: „zawód prosty, łatwy, niewymagający kwalifikacji; co to za praca, tylko kawa i klocki; pracują w nim przedszkolanki, nianie, opiekunki”<sup>3</sup>.

W efekcie, pomimo wysokich wymagań dotyczących kwalifikacji nauczycieli przedszkola<sup>4</sup> i formalnej zmiany nazewnictwa prowadzącej do uznania, że nauczyciel przedszkola jest wysokiej klasy specjalistą, to zarówno w świadomości społecznej, jak i w opiniach samych zainteresowanych, nauczyciel przedszkola lokuje się nisko w hierarchii społecznego prestiżu i traktowany jest jako nauczyciel „niższej kategorii” w porównaniu z nauczycielami pracującymi w szkole. Skutkuje to niskim poczuciem własnej wartości wielu osób wykonujących ten zawód, częstymi przejawami wypalenia zawodowego, niechęcią do zmian i podejmowania nowych wyzwań.

Przyglądając się od wielu lat praktykom społecznym obecnym w instytucjach dla małych dzieci, wskazać możemy także inne, dotychczas niewymienione, utrudnienia obecne w pracy nauczyciela przedszkola, powodujące gaszenie zapału nierzadko cechującego osoby rozpoczynające pracę w tej instytucji.

Jednym z nich jest, obowiązujące we wszystkich znanych nam placówkach, planowanie pracy z podziałem na plan roczny, plany miesięczne i tygodniowe, choć analiza dokumentów ministerialnych nie przyniosła rezultatu w postaci odnalezienia zarządzenia, które by taki właśnie sposób planowania zalecało. Równie dobrze można sobie wyobrazić plan cztero- lub dwumiesięczny, czy, uwzględniający najbardziej naturalny podział, na cztery pory roku. Czas podległy planowaniu wyznacza czas realizacji planu, co ogranicza swobodę nauczyciela w dysponowaniu nim. Dodatkowym utrudnieniem są święta i uroczystości, których obserwowany przez nas przebieg wskazuje na to, że przeważa w nich forma „pokazywania się” nad „dzieleniem się”<sup>5</sup>, co wymaga kolejnych porcji czasu przeznaczonych na przygotowanie się do pokazu.

Innym czynnikiem, w naszym przekonaniu znacznie ograniczającym obszar nauczycielskiej niezawisłości, są różne formy kontroli i pedagogicznego nadzoru,

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 415-416.

<sup>4</sup> W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12.03.2009 (Dz. U. Z dnia 27.03.2009) w § 4 określono, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych posiada osoba, która ukończyła studia wyższe (magisterskie lub studia pierwszego stopnia) lub zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

<http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-50-400>; pobrano dnia 04.05.2013.

<sup>5</sup> D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekład J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

któremu nauczyciele są nieustannie poddawani. Tym, na co szczególnie zwracają uwagę osoby kontrolujące, jest tempo i sposób realizacji treści programowych. To one, a nie dzieci i przejawy ich rozwoju, są tym, czemu poświęca się bogatą dokumentację, zarówno w dziennikach pracy nauczycielek, jak i w dokumentach pokontrolnych.

Być może uczynienie z programu głównego instrumentu oceny pracy nauczyciela powoduje, że kolejnym czynnikiem hamującym swobodę jego poczynań, jest wymagana forma zapisu planowanych zajęć zwana konspektem, czy, częściej, scenariuszem. Kiedy prosimy studentki-nauczycielki przedszkola o pisemną formę przygotowania się do zajęć, zazwyczaj otrzymujemy scenariusze, w których cele zajęć zajmują nierzadko tyle samo miejsca, co ich planowany przebieg, akcentujący częściej aktywność nauczycielki niż dzieci. Oprócz przesadnej, naszym zdaniem, liczby celów, niepokój budzą także ich rodzaje: cele ogólne i operacyjne – obie te cechy powodują, że, w naszym przekonaniu, nie są one do zrealizowania podczas jednych zajęć. Jako przykład niech posłużą cele ogólne, takie jak: *„stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywizowaniu myślenia; doskonalenie sprawności umysłowych; wyzwianie aktywności dzieci poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie; doskonalenie sprawności plastycznych i aktorskich”*. Cele operacyjne określono jako: *„dziecko: uważnie słucha bajki czytanej przez nauczyciela, potrafi opowiedzieć treść słuchanej bajki, umie samodzielnie i logicznie myśleć, potrafi wykonać stawiane mu zadania, potrafi nawiązać kontakt z rówieśnikami, potrafi pracować w grupie, poprawnie wykonuje pracę plastyczną, aktywnie uczestniczy w zajęciach”*. To zapis celów z jednego tylko scenariusza. Żaden z wymienionych celów nie wskazuje, co mogłoby być miarą jego realizacji, a wszystkie one są celami całej edukacji, nie tylko przedszkolnej i nie ograniczonej wyłącznie do sytuacji tworzonych intencjonalnie przez nauczyciela.

Częstym elementem scenariusza zajęć jest także określenie metody – słowna, czynna, oglądowa i formy organizacyjnej – zbiorowa, indywidualna; wymieniane na ogół w taki właśnie sposób (nadal ten sam scenariusz). Trudno nam zrozumieć, jak miałyby one pomóc nauczycielowi w myśleniu o tym, jak zainteresować dzieci podczas kolejnego spotkania z nimi, a taki, w naszym przekonaniu, powinien być sens pisemnej formy przygotowania się do zajęć.

## RZECZYWISTOŚĆ PRZEDSZKOLA Z PERSPEKTYWY DZIECI

Jak koncentracja na programie i powiązanych z nim planach pracy i scenariuszach zajęć, co nierzadko przekłada się na ścisłą kontrolę aktywności dzieci przez nauczyciela, wpływa na same dzieci?

Przede wszystkim trzeba zauważyć, że dzieci doskonale zdają sobie sprawę z dominującej pozycji osoby dorosłej, co dobrze pokazały badania, które jedna z nas prowadziła we wrocławskich przedszkolach<sup>6</sup>. Dzieci wprost stwierdzały, że „pani jest większa, może robić, co chce. [A jak ktoś jest mniejszy] to nie może robić tego, co chce”<sup>7</sup>. Jedna z dziewczynek w następujący sposób opisała życie w przedszkolu, w którym dzieci robią to, co poleci im zrobić nauczycielka:

Pani musi tak powiedzieć: możecie się bawić. Wtedy się bawimy. A jak pani mówi: Siadamy, no to siadamy. I jak siadamy do stołu, to pani wtedy mówi: Siadamy do stołu. I kiedy zupa, to tak pani mówi: Zaraz będzie zupa. Siadamy na dywan. A kiedy już jest zupa, to pani wtedy mówi: Siadać do stołu i jeść. A kiedy Anita tak wolno je, widziałam, jak pani ją karmiła.

Jednocześnie dzieci uczestniczące w badaniu komunikowały swoją potrzebę większego wpływu na codzienne życie w przedszkolu. Mówiły o tym, że nie podoba im się, że „pani zawsze rozkazuje” i że chciałyby „trochę sobie wybrać, troszeńkę”. Potrzeba decydowania w szerszym zakresie stawała się szczególnie widoczna, gdy dzieci opowiadały o swoim wymarzonym przedszkolu. Pokazuje to poniższa rozmowa z dwiema sześciioletnimi dziewczynkami:

Tarane: A ja bym chciała, żeby w przedszkolu nie było na przykład tego, żeby nie było pani!

*Żeby nie było pani w przedszkolu? I co, żeby były same dzieci?*

Tarane: Fajnie! Byłoby super, nie? (...) Byśmy mogli się bawić same.

Dorota: No, i byśmy mogli sobie chodzić gdzie chcemy.

Tarane: Ale tylko w przedszkolu, no bo ja bym tak na dwór to bym nie poszła, bo... O, ja bym chciała jeszcze, żeby nie było pań, ale panie żeby stały na straży wejść do przedszkola.

*Żeby nikt nie wszedł, tak?*

<sup>6</sup> Badania prowadzone przez Katarzynę Gawlicz w latach 2004-2007 we wrocławskich przedszkolach, których wyniki zostały przedstawione w pracy doktorskiej pt. *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, Roskilde University 2009.

<sup>7</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty pochodzą z prowadzonych w czasie badań notatek terenowych i wywiadów. Wszystkie imiona zostały zmienione.

Dorota: Złodzieje. No bo żeby nikt nie wszedł, bo na przykład jak my pójdziemy sobie na podwórko i ktoś wejdzie na podwórko, to będzie miło, że wszystkie dzieci zabierze ktoś? I mama będzie szukała po wszystkich kątach.

Tarane: Ja chcę jeszcze, żeby było tak. Albo żeby nie było pań, albo że tak, że jedna pani jest do gimnastyki, druga jest do karaty, trzecia jest na przykład...

Dorota: Na przykład do tańca!

Tarane: No. Jedna pani. I tak wszystkie. A zabawę to same dzieci organizują.

Co ciekawe, dziewczynki nie odrzucają zupełnie dorosłych. Rozumieją, że nauczycielki mają im do zaproponowania coś, czego one samodzielnie nie są w stanie zrobić (na przykład poprowadzić zajęcia lub zapewnić im bezpieczeństwo), ale wyraźnie domagają się wpływu na to, co będą robić. To one chcą zdecydować o tym, jakie oferty nauczycieli przyjmą, gdzie będą przebywać, jak będą się bawić.

Dziecięca potrzeba posiadania wpływu na swoje życie (a w tym na swoją aktywność poznawczą) znajduje liczne uzasadnienia. Warto tu zwrócić uwagę zwłaszcza na argumenty dotyczące uczenia się przez dzieci, wskazujące na to, że jest ono możliwe tylko wówczas, gdy dzieci będą autentycznie zainteresowane tym, co robią. Dzieci nie uczą się po prostu tego, czego są nauczane; ich uczenie się wiąże się w dużej mierze z ich własną aktywnością, a ta z kolei uwarunkowana jest inspirującym otoczeniem i mądrym wsparciem ze strony osób dorosłych, dającym dzieciom poczucie, że mogą zadawać pytania i swobodnie poszukiwać na nie odpowiedzi<sup>8</sup>. Lilian Katz twierdzi, że jedną z podstawowych potrzeb małych dzieci jest posiadanie poczucia, że życie ma sens, że jest ciekawe i daje zadowolenie. W kontekście wczesnej edukacji oznacza to, jak pisze Katz, że „należy włączyć dzieci w zajęcia oraz interakcje związane z zajęciami, które będą dla nich autentyczne, sensowne, atrakcyjne i absorbujące”<sup>9</sup>. Będzie to możliwe w dużo większym stopniu wówczas, gdy dzieci będą miały większą możliwość decydowania o swojej aktywności.

---

<sup>8</sup> Por. L. Malaguzzi, *History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, Ablex, Westport 1998, s. 67; D. Braun, *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002, s. 7-12; M. Żylińska, *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* Wrocław, maj 2002.

<sup>9</sup> L. Katz, „Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci”, W: T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, PFDiM, Warszawa 2000, s. 11.

## PO CO DZIECI CHODZĄ DO PRZEDSZKOLA?

Odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego warto zwiększać decyzyjność dzieci, można szukać także w refleksji nad rolą przedszkola. Jak zauważa Peter Moss, rola, jaką mogą odgrywać placówki dla małych dzieci, jest nieoczywista i zawsze jest przedmiotem wyboru<sup>10</sup>. Jeśli dobra edukacja to edukacja, która przygotowuje do życia, a nie tylko do kolejnych etapów edukacyjnych, a jej celem jest „kształtowanie samoświadomości, umiejętności poznawania siebie, a także zachowań obywatelskich”, co oznacza „umiejętność podejmowania świadomych decyzji, zdawanie sobie sprawy z ich konsekwencji, gotowość do brania odpowiedzialności i uczestniczenie w życiu publicznym”<sup>11</sup>, możemy zadać sobie pytanie, czy przedszkole, w którym „pani rządzi”, a obszar decyzyjności dzieci jest znacząco ograniczony, może zapewniać dobrą edukację. Czy dzieci, których aktywność wyznaczają gotowe scenariusze zajęć i odgórnie przygotowane plany pracy, będą miały możliwość uczenia się dokonywania wyborów, wagi racji, argumentowania, a także rozwijania poczucia sprawstwa i przekonania, że coś od nich zależy, więc warto angażować się w życie swojej społeczności? Wydaje się to wątpliwe, o czym mogą świadczyć wyniki prowadzonych przez Agnieszkę Olczak badań nad umową społeczną w przedszkolu. Pokazały one, że znaczna część dzieci nie wykazywała chęci proponowania umów i brania aktywnego udziału w ich formułowaniu, dominowały natomiast zachowania będące wyrazem zgody na proponowaną umowę (44 procent obserwowanych zachowań) lub obojętności dzieci wobec umów (15 procent). Wyniki te Olczak wstępnie wyjaśnia dominacją tradycyjnego modelu wychowania w rodzinie, opartego na wymogu posłuszeństwa, a także organizacją edukacji przedszkolnej, w której to dorośli arbitralnie rozstrzygają codzienne problemy, nie pozwalając na aktywność dzieci, w tym praktykowanie dochodzenia do porozumienia i zawierania umów<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> P. Moss, *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation, The Hague 2007, s. 1 (wersja elektroniczna dostępna na stronie [www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html](http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html))

<sup>11</sup> A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, FRD im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2012, s. 17.

<sup>12</sup> A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 149-150.

## CZY MOŻNA INACZEJ?

Jak można by zmienić tę sytuację? Co zrobić, żeby zarówno nauczycielki miały większe poczucie autonomii, samodzielności i sensowności swojej pracy, jak i dzieci mogły rozwijać i uczyć się lepiej, zdobywając kompetencje, które pozwolą im być świadomymi, zaangażowanymi członkami grup społecznych, w których będą żyły? Jednym z możliwych rozwiązań jest podjęcie działań, które można by w skrócie określić za Peterem Mossem jako „wprowadzanie demokracji do przedszkola”<sup>13</sup>. Oznaczałoby to różnego rodzaju rozwiązania zorientowane na wzmacnianie partycypacji zarówno dzieci, jak i dorosłych – nauczycieli i rodziców. Chodzi więc nie tyle o demokrację w sensie systemu politycznego, ale o rzeczywisty wpływ na życie placówki osób z nią związanych.

Moss podkreśla, że aby taki model można było wprowadzić w życie, trzeba najpierw zastanowić się nad tym, czym ma być przedszkole, czemu ma służyć, co mają z niego wynieść dzieci<sup>14</sup>. Czy jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, możemy myśleć o nim jak o fabryce, w której surowy materiał poddawany jest obróbce i staje się gotowym produktem końcowym – dzieckiem pasującym do wyobrażenia zapisanego w modelu absolwenta<sup>15</sup>? Albo jako o firmie, która ma przynosić zysk i odpowiadać na potrzeby swoich klientów, w tym przypadku przede wszystkim rodziców? Zdaniem Mossa takie sposoby rozumienia przedszkola nie sprzyjają próbom wprowadzania demokracji. Może to stać się bardziej prawdopodobne, gdy wyobrazimy sobie przedszkole jako forum, na którym mogliby się spotykać i dyskutować nauczyciele, dzieci, rodzice, przedstawiciele społeczności lokalnej – dyskutować między innymi nad tym, czym placówka dla małych dzieci mogłaby być. Oznacza to więc, jak piszą Dahlberg i Moss, myślenie o przedszkolu w kategoriach etycznych i politycznych, a więc stawianie pytań „Dlaczego?” (Dlaczego taki model, takie wyobrażenie, takie cele, zadania?), a nie „Jak” (Jak osiągnąć zaplanowany z góry cel?)<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Moss, *Bringing democracy...*

<sup>14</sup> Moss, *Bringing democracy...*, s. 13.

<sup>15</sup> Por. L. Katz, *What can we learn from Reggio Emilia?*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, wyd. drugie, Ablex, Westport 1998, s. 42.

<sup>16</sup> G. Dahlberg, P. Moss, *Ethics and politics in early childhood education*, RoutledgeFalmer, London and New York 2005.



Poza określeniem, czym miałyby być przedszkole, ważny jest także sposób rozumienia osób zaangażowanych w życie przedszkola. Jak postrzega się dziecko? Czy jest to puste naczynie, które trzeba dopiero napełnić społecznie usankcjonowaną wiedzą, normami, wartościami, czy może kompetentny, inteligentny ekspert od własnego życia? Kim są rodzice? Czy to tylko klienci, kupujący usługę opiekuńczą, czy posiadający określone doświadczenia i wiedzę obywatele, mający wpływ na to, co dzieje się w przedszkolu? A nauczyciele? Czy to pracownicy techniczni, realizujący zadania przewidziane dla nich w programie nauczania i scenariuszach zajęć, czy praktycy demokracji? Zdaniem Mossa jeśli przedszkole ma być przestrzenią demokratyczną, w każdym przypadku konieczne jest przyjęcie drugiego sposobu rozumienia<sup>17</sup>.

Co wprowadzanie demokracji do przedszkola może oznaczać w praktyce? W dalszej części tekstu omawiamy trzy przykłady rozwiązań z różnych miejsc, nie po to, by dać niezawodną receptę lub wzór do naśladowania, ale by pokazać możliwości innego rodzaju myślenia o wczesnej edukacji niż dominujące w polskich placówkach oraz zastanowić się nad tym, czego moglibyśmy się z tych rozwiązań nauczyć.

### **1. Sieć przedszkoli i żłobków w Reggio Emilia (Włochy)**

Reggio Emilia to miasto w północnych Włoszech, w którym od kilkudziesięciu lat rozwijany jest niezwykle ciekawy system edukacji i opieki dla dzieci od 3 miesiąca do 6 roku życia<sup>18</sup>. U jego podstaw leży aktywność lokalnych społeczności, które, pchnięte doświadczeniem horroru II wojny światowej, zastanawiały się nad tym, co zrobić, aby kolejne pokolenia nie dały się porwać ideologiom takim jak faszyzm. Odpowiedzi upatrywano w edukacji. W praktyce przełożyło się to na tworzenie przez lokalną społeczność małych przedszkoli, które miały w inny niż wcześniej sposób wychowywać i uczyć dzieci. Istotę tego odmiennego podejścia do edukacji zwięźle wyraził jeden z burmistrzów Reggio Emilia, przypominając, że „doświadczenie faszyzmu nauczyło

---

<sup>17</sup> Moss, *Bringing democracy...*, s. 17-18.

<sup>18</sup> W języku polskim dostępnych jest zaledwie kilka publikacji dotyczących systemu z Reggio Emilia: M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, WUW, Warszawa 2012, s. 219-261, M.. Karwowska-Struczyk, „Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej”, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2(14), 2011, s. 48-72, A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*, W: Z. Melosik i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Impuls, Poznań-Kraków 2010. Teksty te przedstawiają podejście do edukacji rozwijane w Reggio Emilia dużo dokładniej niż jest to możliwe w niniejszym tekście.

[mieszkańców], że ludzie podporządkowani i posłuszni są niebezpieczni, i że budując nowe społeczeństwo trzeba koniecznie zapamiętać tę lekcję i przekazać ją innym, a także pielęgnować i zachować wizję dziecka, które potrafi samodzielnie myśleć i działać”<sup>19</sup>. Wiele z zakładanych przez rodziców przedszkoli przetrwało długie lata, a obecnie wchodzi w skład sieci głównie publicznych oraz niepublicznych placówek, do których uczęszcza 40 procent dzieci w wieku do 3 lat i 86 procent dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

Podstawą podejścia pedagogicznego rozwijanego w Reggio Emilia jest wyobrażenie dziecka jako zdolnego, silnego, bogatego w różnego rodzaju potencjał i zasoby; dziecka, które chce się rozwijać, jest ciekawe świata i nim zadziwione; dziecka, które od urodzenia pragnie komunikować się z innymi i wyrażać siebie<sup>20</sup>. W dzieciach widzi się osoby, które od samego początku życia mają potrzebę poznawania i rozumienia swoich doświadczeń, a rolą dorosłych jest je w tym wspierać. W Reggio przywiązuje się ogromną wagę do dostrzegania i doceniania potencjału dzieci, które, jak twierdził twórca tego systemu, Loris Malaguzzi, „mają zdolności znacznie wykraczające poza te, o których zwykle nam się mówi (...); potencjał większy, niż zwykle im przypisujemy”<sup>21</sup>. Z tym wiąże się także przekonanie, że obowiązkiem nauczycieli jest dbać o to, by zdolności tych nie zniszczyć „Chcemy mieć pewność, że [dzieci] pragnienia, zainteresowania i zdolności oraz umiejętność cieszenia się i poszukiwania nie pozostaną pogrzebane i niewykorzystane”<sup>22</sup>, deklarował Malaguzzi. W praktyce oznacza to niezwykle poważne myślenie o tym, jak organizować edukację przedszkolną w taki sposób, by dzieci mogły ciągle się rozwijać, by podtrzymywać i wzmacniać ich ciekawość i chęć rozumienia świata. Ma to swoje określone skutki:

- zdecydowana rezygnacja z planowanych odgórnie programów nauczania. Jak twierdził Malaguzzi, podejście oparte o sztywne plany, scenariusze zajęć, rytuały jest głęboko niedemokratyczne i doprowadziłoby do nauczania bez uczenia się,

---

<sup>19</sup> G. Dahlberg, *Images of the Child, Knowledge and Learning*, wykład wygłoszony na Summer Institute of the School of Child and Youth Care, University of Victoria, BC, lipiec 1997.

<sup>20</sup> C. Rinaldi, *Projected curriculum constructed through documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, wyd. drugie, Ablex, Westport 1998, s. 114.

<sup>21</sup> C. Rinaldi, *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*, Routledge, London and New York 2006, s. 55.

<sup>22</sup> L. Malaguzzi, *A heresy of light and colour*, W: T. Filippini, V. Vecchi (red.) *The Hundred Languages of Children: Narrative of the Possible*, Reggio Children, 1997, s. 62.

a skazanie szkół i dzieci na formularze, podręczniki, szablony byłoby dla nich upokarzające<sup>23</sup>;

- zastąpienie odgórnych planów serią projektów badawczych, których tematy wypływają z zainteresowań dzieci; wymaga to starannej obserwacji i słuchania dzieci, aby poznać ich pytania i wątpliwości, które chciałyby dogłębniej zbadać;
- odejście od zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela z całą grupą na rzecz aktywności dzieci w małych grupach, przy minimalnym bezpośrednim udziale osób dorosłych. Nauczyciele przede wszystkim dbają o to, by dzieci przebywały w odpowiednio stymulującym środowisku, zadają im dobre pytania (takie, które sprowokują lub podtrzymają ich aktywność), obserwują i dokumentują. „[Dorośli] muszą tworzyć sytuacje oraz dokonywać licznych wyborów, które ułatwią pracę dzieci. Dorośli muszą ustawicznie przyglądać się temu, co się dzieje, dyskutować nad tym między sobą oraz wykorzystywać to, czego się dowiedzą, do podjęcia decyzji o tym, w jakim stopniu włączyć się w działania, aby utrzymać motywację dzieci na wysokim poziomie”<sup>24</sup>;
- stwarzanie dzieciom warunków do wyrażania siebie i tego, co poznają na wiele sposobów (za pomocą „stu języków”, które mają do dyspozycji wszystkie dzieci dopóty, dopóki świat dorosłych większości z nich im nie ukradnie, jak pisał Malaguzzi), co staje się możliwe między innymi dzięki zorganizowaniu w przedszkolach *atelier*, czyli swojego rodzaju warsztatu/pracowni, w której dzieci mają dostęp do najróżniejszych materiałów i narzędzi, pozwalających im na eksplorowanie i kreatywne wyrażanie tworzonych przez siebie teorii;
- kompleksowe myślenie o przedszkolu jako przestrzeni uczenia się. Wszystkie decyzje podejmowane w instytucjach dla małych dzieci – dotyczące organizacji przestrzeni, posiłków, założenia *atelier*, rodzaju materiałów dostarczanych dzieciom – uznaje się za decyzje pedagogiczne.

Zmiana wyobrażenia dziecka i sposobu pracy pedagogicznej wiąże się bezpośrednio ze zmianą wyobrażenia nauczyciela. W Reggio Emilia zrezygnowano zupełnie z myślenia o nauczycielu jako kimś, kto posiadał wiedzę i może ją przekazać dzieciom na rzecz wyobrażenia nauczyciela jako osoby uczącej się (stąd ogromny nacisk

---

<sup>23</sup> Malaguzzi, *History...*, s. 87-88.

<sup>24</sup> Malaguzzi, *History...*, s. 91.

na ciągły rozwój zawodowy) i badacza, który, poza organizowaniem materialnych i emocjonalnych warunków dla aktywności poznawczej dzieci, wraz z nimi poszukuje odpowiedzi na stawiane przez nie pytania oraz ustawicznie próbuje zgłębić ich procesy uczenia się. Dwie kwestie są tu szczególnie istotne:

- Bliska współpraca między nauczycielami. W Reggio Emilia z każdą grupą pracują dwie nauczycielki, które przez większość dnia przebywają w przedszkolu razem, wspólnie planując, obserwując, dyskutując, wspierając się. Nauczycielki nie są jednak jedynymi osobami odpowiedzialnymi za zapewnianie dzieciom jak najlepszych warunków do rozwoju. Są one wspierane przez *pedagogisti*, czyli swojego rodzaju doradców pedagogicznych, wspierających nauczycielki w pracy, a także *altelieristi*, osoby z wykształceniem lub praktyką w zakresie sztuk pięknych, odpowiedzialne za *atelier*, wraz z nauczycielkami towarzyszące dzieciom w realizacji projektów. Co więcej, w Reggio Emilia uznaje się, że odpowiedzialność za edukację dzieci ponosi cała społeczność<sup>25</sup>, co na poziomie przedszkola przejawia się w tym, że w pracę pedagogiczną włączany jest także personel pomocniczy, kucharki itp. *Wszystkie* osoby pracujące w przedszkolu uczestniczą w spotkaniach szkoleniowych i systematycznie doksztalają się, gdyż wszyscy muszą rozumieć, jakie znaczenie ma to, co dzieje się w przedszkolu. Co więcej, każda z tych osób ma inne doświadczenia, inną perspektywę, a ciągła wymiana i wspólna refleksja umożliwia wszystkim rozwój.
- Dokumentacja pedagogiczna. Dokumentacja stanowi podstawę projektu pedagogicznego w Reggio Emilia. Jest traktowana jako „procedura, która sprawia, że działanie edukacyjne (nauczanie) pozostaje w dialogu z procesami uczenia się przez dzieci”<sup>26</sup>. Nie oznacza więc tworzenia obiektywnego rejestru aktywności i/lub osiągnięć dziecka, który mógłby posłużyć dokonaniu oceny lub wesprzeć pamięć; dokumentacja ma przede wszystkim na celu uwidocznienie procesów uczenia się i konstruowania wiedzy. Proces dokumentowania obejmuje z jednej strony gromadzenie materialnych śladów aktywności intelektualnej dzieci (będą to na przykład dokumenty, notatki, arkusze obserwacji, opisy zdarzeń, nagrania audio i wideo, zdjęcia, spisane wypowiedzi

---

<sup>25</sup> *Indications. Preschools and infant-toddler centers of the municipality of Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2010, s. 7.

<sup>26</sup> Rinaldi, *In dialogue...*, s. 57.

dzieci, dziecięce wytwory), a z drugiej – i to szczególnie istotny wymiar tego procesu – interpretację zebranych materiałów dokonywaną wspólnie przez nauczycieli. W ten sposób dokumentacja staje się podstawą budowania teorii dotyczących nie tylko wiedzy konstruowanej w danej grupie, ale i bardziej uniwersalnych teorii uczenia się przez dzieci<sup>27</sup>.

Co z podejścia rozwijanego w Reggio Emilia może pomóc w próbach odnalezienia rozwiązań prowadzących ku lepszej edukacji? Przede wszystkim trzeba zauważyć, że sprawia ono, że edukacja może stać się działaniem głęboko satysfakcjonującym zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli. Dzieci mają możliwość przebywania w środowisku, w którym czują się bezpieczne, docenione i zauważone; w którym mogą zadawać pytania rzeczywiście dla nich istotne i poszukiwać na nie odpowiedzi, zamiast co rok odkrywać, że jesienią spadają liście, a wiosną na drzewach pojawiają się pączki. Jak twierdził Malaguzzi, „możemy być pewni, że jeśli odmówimy dziecku zdolności, możliwości i radości związanych z wymyślaniem i dociekaniem, dziecko umrze. Dziecko umrze, jeśli odbierzemy mu radość zadawania pytań, badania, dociekania. Dziecko umrze, jeśli nie będzie miało poczucia, że osoba dorosła jest wystarczająco blisko, żeby dostrzec, jak ogromną siłę, energię, inteligencję, inwencję, zdolność i kreatywność ma dziecko”<sup>28</sup>. W przedszkolach i żłobkach w Reggio dba się o to, by żyło, a wtedy okazuje się, jak wiele potrafi osiągnąć dziecko, które zostanie obdarzone zaufaniem<sup>29</sup>.

W Reggio Emilia mówi się, że bogate dziecko pociąga za sobą kolejne bogactwa; postrzegając dziecko jako kompetentne, kreatywne, inteligentne, i dostosowując swoje działania pedagogiczne do takiego wyobrażenia, nauczycielki same stają się bogate. Podążając za dziećmi, a nie za planem<sup>30</sup>, nauczycielki nigdy nie mogą stać w miejscu, nieustannie się uczą i rozwijają. Do cytowanej powyżej wypowiedzi Malaguzziego Carlina Rinaldi dodaje: „Gdy umiera dziecko, umiera też nauczycielka, bo nauczycielka ma dokładnie taki sam cel jak dzieci: odnaleźć poczucie sensu swojej pracy i swojego istnienia, dostrzec wartość i znaczenie tego, co robi, uniknąć bycia nijaką i anonimową,

---

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 55-56.

<sup>29</sup> M. Karwowska-Struczyk omawia przebieg projektu realizowanego w jednym z przedszkoli w Reggio Emilia, będącego doskonałą ilustracją tego, na jak wysokim poziomie mogą pracować małe dzieci. Por. Karwowska-Struczyk, *Pedagogika przedszkolna...*, s. 224-233.

<sup>30</sup> Malaguzzi, *History...*, s. 88.

zobaczyć satysfakcjonujące rezultaty swojej pracy i zdolności”<sup>31</sup>. Dużo łatwiej jest widzieć sens tego, co się robi i uniknąć poczucia frustracji, zniechęcenia i zgorzknienia, gdy nie pozwoli się sobie na bycie upokarzaną przez sztywne programy i scenariusze. Przykład Reggio Emilia pokazuje, że warto wyobrażać sobie inne możliwości oraz zdobyć się na odwagę, by je wprowadzać w życie.

Myślenie o edukacji małych dzieci rozwijane w Reggio Emilia może skłonić do postawienia sobie różnego rodzaju pytań. Chciałybyśmy wskazać na te, które wydają się mieć najistotniejsze znaczenie:

- Jak myślę o dziecku? Czy widzę jego zdolności, talenty, zasoby, czy raczej dostrzegam najpierw to, czego jeszcze nie wie, nie umie, nie potrafi; czy zwracam uwagę na jego mocne strony, czy na braki i luki, które należy jak najszybciej wypełnić?
- Czy robię wszystko, co mogę, aby rozwijać potencjał dziecka tak bardzo, jak to możliwe; czy dbam o podtrzymywanie jego ciekawości, zainteresowania, dociekliwości, radości z poszukiwania odpowiedzi na pytania? Czy rzeczywiście pomagam mu w zrozumieniu jego doświadczeń? Czy nie okradam go z większości języków, które posiada, próbując wepchnąć je w przygotowane odgórnie, uniwersalne ramy?

## **2. Od dyrektywności do towarzyszenia dzieciom w rozwoju**

### **– sieć żłobków w polskim mieście**

Kolejny przykład jest być może nieco skromniejszy, ale także niezwykle inspirujący. To przykład badań w działaniu prowadzonych w sieci kilkudziesięciu żłobków w dużym polskim mieście, opisanych przez Lucynę Telkę w książce pt. *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*<sup>32</sup>. Ten trwający sześć lat proces identyfikowania dominujących praktyk, refleksji nad nimi i poszukiwania alternatywnych rozwiązań, dokonujący się we współpracy osoby z zewnątrz (badacza pomagającego pracownikom w analizie własnej praktyki) i pracowników placówek, zorientowany był na przeobrażanie żłobków w taki sposób, aby lepiej zaspokajać potrzeby rozwojowe dzieci oraz wzmacniać ich

---

<sup>31</sup> Rinaldi, *In dialogue...*, s. 56.

<sup>32</sup> L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

autonomię i partycypację. Telka nie nazywa wprowadzanych rozwiązań demokratycznymi, ale opierają się one na wyobrażeniu dziecka, które jest kompetentne, zdolne do samodzielnego działania, godne zaufania i które ma prawo do wpływania na swoje życie w żłobku.

Wzmacnianie samodzielności i autonomii dzieci w żłobkach dokonywało się w dobrze znanych, wydawałoby się mało istotnych obszarach codziennego życia w placówce. Telka pokazuje, jak w każdym z nich następowało – powolne i nierzadko trudne – przejście od dyrektywności do tworzenia warunków umożliwiających większą aktywność własną dziecka. Wśród omawianych obszarów znajdują się między innymi twórczość plastyczna dzieci oraz ich zabawy.

### **Twórczość plastyczna**

Dzieci w żłobku często podejmują aktywność plastyczną, zarówno z inspiracji opiekunek (w ramach zabaw zorganizowanych), jak i samoistnie. Jak zauważa Telka, choć jako cel zabaw przedstawiano kształtowanie wyobraźni twórczej dziecka, w praktyce tworzone warunki do aktywności zasadniczo odtwórczej. Przejawiało się przede wszystkim w tym, że dzieci niemal nigdy nie rysowały samodzielnie, na czystej kartce papieru, ale kolorowały szablony przygotowane przez opiekunki. W opracowywanych przez nauczycielki planach zabaw plastycznych nie pojawiały się żadne odwołania do samodzielności, spontaniczności lub ciekawości dzieci, wymieniano natomiast cele takie jak „dokładne wykonanie pracy” lub „dbałość o estetykę pracy”<sup>33</sup>. W efekcie aktywność, która mogła (i deklaratywnie miała) prowadzić do rozwijania kreatywności dzieci, w rzeczywistości nie przynosiła istotnych korzyści rozwojowych, nie sprawiała dzieciom znaczącej radości oraz uczyła je podporządkowania poleceniom dorosłych, określających precyzyjnie sposób, czas i miejsce wykonania zadania plastycznego.

Próby przekształcenia tego obszaru codziennej praktyki wiązały się przede wszystkim z zastępowaniem szablonów czystą kartką, w większym stopniu umożliwiającą dzieciom wyrażanie siebie i swojej wiedzy o świecie<sup>34</sup>. Jak pokazuje Telka, wprowadzenie takiej zmiany wymagało od opiekunek zmierzenia się z pytaniem, który rodzaj aktywności plastycznej sprzyja dziecku, jak również przepracowania

---

<sup>33</sup> Tamże, s. 87.

<sup>34</sup> Tamże, s. 83.

własnych wyobrażeń i przekonań dotyczących tego, co dziecko potrafi zrobić (czy jest w stanie wykonać pracę bez słownego lub fizycznego – przez manipulowanie dłonią dziecka – ukierunkowania ze strony opiekunki?), czego oczekują rodzice (czy cieszą się, widząc „ładne”, a więc wykonane z pomocą dorosłych, czy samodzielne prace dzieci?), jaka jest rola opiekunki (tworzy warunki do aktywności? Wspiera? Przekazuje określone umiejętności?). Choć opiekunki zaczynały z czasem dostrzegać wartość samodzielnych prac dzieci (a także ich, początkowo nieoczywiste, piękno) i akceptować taką formę aktywności, dla wielu osób ta – wydawałoby się – prosta i nieznacząca zmiana okazała się dużym wyzwaniem.

### **Zabawa**

Zabawa stanowi podstawową formę aktywności dzieci. W żłobku pojawiała się w postaci zabawy spontanicznej (będącej czasem, jak odkryła Telka, zabawą pozornie spontaniczną) oraz zorganizowanej. Opiekunki przygotowywały propozycje przeciętnie pięciu w ciągu dnia zabaw zorganizowanych, często o dydaktycznym charakterze i prowadzonych zwykle z całą grupą dzieci, co przy niektórych rodzajach zabaw powodowało między innymi, że dzieci marnowały czas i nudziły się, czekając na swoją kolej. Dorośli zakładali, że dzieci wezmą udział w zabawie, a także dbali o to, aby wykonywały zaplanowane czynności lub siedziały w określony sposób. Telka podsumowuje: „Dorośli, planując zabawy, starali się dbać o wszechstronny rozwój wychowanka. Wydaje się jednak, że w toku realizacji planu »gubiło się« przy tym dziecko”<sup>35</sup>.

Przeobrażenia w tym obszarze wiązały się zatem z podjęciem próby organizowania sytuacji zabawowych zorientowanych raczej na tworzenie ogólnych ram, które dziecko mogłoby samodzielnie wypełniać, niż szczegółowym planowaniu jego aktywności. W praktyce oznaczało to między innymi:

- zmianę proporcji zabaw zorganizowanych do swobodnych na korzyść tych drugich;
- przejście od prowadzenia zabaw z jedną, dużą grupą do zabaw w małych, kilkusobowych grupach;

---

<sup>35</sup> Tamże, s. 102.



- poszukiwanie nowych przestrzeni do zabaw: wyjście poza jadalnię i bawialnię jako typowe miejsca zabaw do łazienki, na korytarz, do dotychczas niewykorzystanych pomieszczeń.

Niezwykle istotnym wymiarem procesu przemian było, towarzyszące zmianom konkretnych praktyk, przeobrażanie koncepcji dziecka, którą posługiwały się opiekunki. Jak zauważa Telka, początkowo było to wyobrażenie dziecka, które można by ująć w następujący sposób: „wymagający pomocy, bo niesamodzielny, oczekujący wsparcia, bo jeszcze nie umie, chcący pocieszenia, bo nie wszystko rozumie”<sup>36</sup>. Z czasem pojawiało się myślenie o dziecku, które jest kompetentne, wysuwa własne pomysły, może coś współtworzyć i wybierać<sup>37</sup>. To nowe rozumienie przekładało się z kolei na dostrzeżenie konieczności innego rodzaju interakcji i pracy z dziećmi, w tym przede wszystkim „oduczenia się” przez dorosłych własnej dużej aktywności.

Czego możemy się nauczyć z tego przykładu? Przede wszystkim Telka udowadnia, że możliwe jest dokonanie radykalnych przeobrażeń placówki, podważając w ten sposób powtarzane czasem przez nauczycielki przekonanie, że „zawsze tak było i nic nie da się z tym zrobić”. Co szczególnie istotne, Telka pokazuje, w jaki sposób zmiany można wprowadzać. Warto tu zwrócić uwagę na dwa elementy:

- Obserwacja własnej praktyki pedagogicznej i refleksja nad nią

Telka zauważa, że pracownicy żłobków musieli podjąć świadomy i systematyczny wysiłek uczenia się, jak obserwować, gdyż początkowo w ogóle nie podejmowali obserwacji dziecka, która miałyby doprowadzić do zmodyfikowania ich własnego działania<sup>38</sup>. Uważne obserwowanie zarówno dzieci, jak i siebie w relacjach z dziećmi i rodzicami, pozwoliły opiekunkom dostrzec złożoność codziennego życia i wielowymiarowość własnych działań, a w efekcie uchwycić momenty, w których rzeczywiście towarzyszyły dziecku w rozwoju, ale też i te, gdy nieświadomie i nieintencjonalnie je krzywdziły (co Telka nazywa „łagodną przemocą”), hamowały jego aktywność, nadmiernie pomagały. Przekonywały się też, że wiele wymiarów życia w żłobku jawi się zupełnie inaczej z perspektywy dorosłego niż z perspektywy dziecka (na przykład zabawy swobodne postrzegane jako chaos przez dorosłych dla dziecka są

---

<sup>36</sup> Tamże, s. 105.

<sup>37</sup> Tamże, s. 91.

<sup>38</sup> Tamże, s. 99-100.

życiem we własnym tempie<sup>39</sup>). Jak stwierdza Telka, „obserwowanie dziecka, jego zabawy, posiłku, pozwala opiekunce »uczyć się go«, dostrzec i zrozumieć jego oczekiwania, możliwości, pomysły na działanie. Zobaczyć na własne oczy, że swoboda nie rodzi anarchii, czysta kartka nie nudzi, samodzielne jedzenie nie powoduje głodu, niezadowoloną z powodu zabrudzonego ubrania mamę można przekonać. Obserwowanie własnej praktyki pozwala również dostrzec, że opiekunka się spieszy, że nadmiernie pomaga, że pięć zabaw, jedna po drugiej, to zbyt dużo”<sup>40</sup>.

- Praca w zespole

Tworzenie przestrzeni do dyskusji, wymiany refleksji, poszukiwań nowych rozwiązań, było istotnym wymiarem procesu zmiany. Opiekunki były zapraszane do rozmów o swoich doświadczeniach pracy z dziećmi, wynikach obserwacji, czytanych tekstach, a wreszcie do opracowania projektu pedagogicznego placówki. Jak zauważa Telka, wspólne rozmowy o własnej praktyce, a zwłaszcza jej problematycznych wymiarach, wymagają odwagi, jednak ważne jest uświadomienie sobie, że nie mają one na celu wskazywania winnych, ale poszukiwanie sposobów na uniknięcie niewłaściwych rozwiązań w przyszłości<sup>41</sup>. Odwagi wymaga także inny aspekt pracy w zespole – wzajemne obserwowanie swoich działań pedagogicznych i poddawanie ich pod wspólną dyskusję. Ta, często dla nauczycielek trudna praktyka, miała jednak fundamentalne znaczenie dla uchwycenia nieoczywistych, nieuświadomianych wymiarów własnych działań.

I w tym przypadku można postawić sobie kilka pytań:

- Czy mam świadomość znaczenia własnych działań pedagogicznych w szerokim kontekście życia w żłobku/przedszkolu/szkole? Czy wiem, jak *rzeczywiście* wpływają one na dzieci? Czy systematycznie i uważnie obserwuję własną pracę i poddaję ją refleksji? Czy przyczyniam się do budowania zespołu pedagogicznego, który wspólnie podejmuje trud tworzenia jak najlepszych warunków do wspierania rozwoju dzieci?

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 183.

<sup>40</sup> Tamże, s. 207.

<sup>41</sup> Tamże, s. 117-118.

### 3. Metoda projektowania okazji edukacyjnych

Pytanie o to, czy można inaczej, zadaliśmy sobie wiele lat temu na Uniwersytecie Wrocławskim, kiedy w zespole Wrocławska Szkoła Przyszłości podjęliśmy prace nad możliwym kierunkiem zmian w polskiej oświacie<sup>42</sup>. Po kilku latach przygotowań teoretycznych przybrały one realny kształt, kiedy w połowie lat 80. ubiegłego wieku rozpoczęliśmy wraz z dwiema nauczycielkami, Bernadettą Wieczorek-Ślusarek i Bożeną Zakrzewską-Doszyń oraz 20. osobową grupą 4-latków trzyletni program „Alternatywa w edukacji przedszkolnej”<sup>43</sup>. Założyłyśmy, że cele naszej pracy lokować się będą w trzech obszarach określonych przez nas jako:

- samodzielność poznawcza i praktyczna;
- innowacyjność;
- kooperacja.

Oznaczało to, że kompetencje dzieci w tych zakresach wspierane były przez nas podczas całego, trzyletniego cyklu edukacji, nie tylko podczas intencjonalnie tworzonych sytuacji, ale także w trakcie zwykłych, powszednich zdarzeń składających się na przedszkolną codzienność.

Centralnym punktem spotkań nauczycielek z dziećmi była wypracowywana wówczas w naszym zespole *metoda projektowania okazji edukacyjnych*, której zasadnicze elementy zostaną teraz przedstawione.

Formę, jaką przyjął zapis, określiliśmy jako projekt, która to nazwa sygnalizuje jego odmienną od gotowego do realizacji scenariusza i zakłada, że jest on szkicem, pomysłem, projektem właśnie, który w trakcie realizacji może ulec modyfikacji.

Przystępując do opracowania projektu spotkania z dziećmi trzeba zastanowić się po co chcemy się z nimi spotkać? czemu służyć będą proponowane w nim działania? co będzie ich dominantą? Prowadzi to do określenia:

1. **Przedmiotu odkrycia dziecka**, który ukierunkowuje myślenie o tym, co dzieci mogą same dla siebie odkryć w zdarzeniach zaaranżowanych przez nauczyciela.

---

<sup>42</sup> W pracach zespołu uczestniczyła jedna z nas – Jolanta Zwiernik.

<sup>43</sup> Założenia programu i jego rezultaty zostały opisane w książce J. Zwiernik *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996

Pomocą w opracowaniu tego zagadnienia może być propozycja Anny Brzezińskiej<sup>44</sup>, która odwołując się do postaw człowieka wobec świata wyróżnionych przez Mukarowskiego – poznawczej, praktycznej, estetycznej – wyróżniła trzy typy działania dziecka – poznawanie, używanie i tworzenie. A więc, zastanawiając się nad sensem projektowanej okazji, warto rozważyć, czy jej celem będzie *poznanie* przez dziecko czegoś, czego dotychczas nie znało lub nie rozumiało; czy raczej będzie to okazja do tego, żeby nauczyło się *posługiwać* nowymi, albo znanymi z innych sytuacji, narzędziami, słowami czy innymi środkami wyrazu; czy też chodzić będzie o okazję umożliwiającą mu *tworzenie (konstruowanie)* czegoś zupełnie nowego w jego dotychczasowym zasobie doświadczeń.

2. **Punkt wyjścia do zajęć** to początek spotkania z dziećmi. Może nim być przedmiot, obraz, gest, słowo, dźwięk, zapach – coś, co pobudzi dziecięcą wrażliwość zmysłową, co zaintryguje dzieci, przyciągnie ich uwagę, obudzi ciekawość i zainteresowanie tym, co będzie treścią projektowanych okazji. Celem punktu wyjścia jest wzbudzenie wewnętrznej motywacji dzieci do uczestniczenia w zajęciach, wytworzenie ich gotowości do uczenia się. „Gotowość” bowiem, powiada Jerome S. Bruner, „nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju”<sup>45</sup>.

Zdarzenia, aranżowane w punkcie wyjścia do zajęć, mają swoją kontynuację w rozmowach prowadzonych wokół nich przez nauczycieli i dzieci. Jest to okazja do dzielenia się posiadaną wiedzą, opowiadania o wydarzeniach zapisanych w osobistym doświadczeniu, zgłaszania pytań i wątpliwości wokół tematu toczącej się rozmowy. Nie zawsze można liczyć na jej samobieżność w gronie przedszkolaków, dlatego dobrze, żeby nauczyciel był jej uważnym uczestnikiem i, gdy to konieczne, podtrzymywał jej płynność.

Innym, ważnym zadaniem nauczycieli podczas opracowywania projektu, jest zastanowienie się nad zagadnieniem-problemem, wokół którego będzie się toczyć aktywność dzieci w dalszej części zajęć. Ten fragment projektu ma decydujące znaczenie w przejściu od pomyślanego przez nauczycieli przedmiotu odkrycia dziecka

---

<sup>44</sup> A. Brzezińska, *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*, W: R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987, s. 95

<sup>45</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekład E. Krasieńska, przedmowa K. Kruszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974, s. 56

do zadań, których wykonywanie może wspierać dzieci w procesie jego odkrywania. Może zdarzyć się tak, że w trakcie wymiany informacji, zainicjowanej zdarzeniem zaaranżowanym w punkcie wyjścia, dzieci same sformułują pytanie-problem, którym warto się zająć w dalszej części zajęć. Wówczas propozycja nauczycieli może być jego dopełnieniem, ofertą alternatywną lub też może w ogóle się nie pojawić, jeśli uznają oni, że pomysły dzieci w równym stopniu prowadzą do podjęcia aktywności zmierzającej do przedmiotu odkrycia.

Ważne jest, żeby w punkcie wyjścia do zajęć uczestniczyły wszystkie dzieci, albowiem wówczas zostaje przedstawiona tematyka, która będzie kontynuowana w dalszym ich przebiegu.

3. Kolejnym elementem *metody projektowania okazji edukacyjnych*, inicjującym aktywność dzieci, są **zadania**<sup>46</sup>. Szczególne znaczenie we wspieraniu rozwoju dzieci mają zadania otwarte, czyli takie, które dopuszczają znaczną różnorodność dróg dojścia do końcowego wyniku i samych wyników. Są one podatne na włączanie nowych pomysłów, jakie mogą pojawić się już w toku podjętej aktywności, co często zdarza się podczas rozwiązywania zadań dywergencyjnych, czyli takich, których rezultat nie jest ściśle określony, a wachlarz trafnych rozwiązań jest szeroki. Opowiedzenie się za dominacją zadań otwartych nie oznacza jednak rezygnacji z zadań zamkniętych, w których zbiór wyników i/lub możliwych sposobów ich uzyskania jest ograniczony. Mają one swoje odrębne znaczenie we wspieraniu procesów rozwojowych, dostarczają bowiem informacji, co do których panuje powszechna zgoda, a zarazem potrzebnych w życiu każdemu.

Zastanawiając się nad propozycją zadań dla dzieci w wieku przedszkolnym warto pamiętać o wielopłaszczyznowym poznawaniu przez dziecko rzeczywistości społecznej i fizycznej wyrażającym się, według określenia Jerome S. Brunera<sup>47</sup>, w trzech formach reprezentacji – enaktywnej (działaniowej), ikonicznej i symbolicznej. Z nich to Anna Brzezińska<sup>48</sup> wywodzi trzy płaszczyzny kontaktowania się dziecka ze światem – poprzez

---

<sup>46</sup> Termin „zadanie”, według T. Tomaszewskiego, określa związek między stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku czynności, a stanem końcowym, który ma być dopiero osiągnięty. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest umiejętność rozpoznania obiektywnej sytuacji i zrozumienie znaczenia poszczególnych jej elementów. Za: T. Tomaszewski, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s.127.

<sup>47</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, przekład B. Mroziak, przedmowa J. M. Anglin, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 548.

<sup>48</sup> A. Brzezińska, *Jak wywoływać...*, s. 92.

ruch, własne działania; poprzez obraz i poprzez słowo, które przyjmują formę *aktywności muzyczno-ruchowej, działaniowej; aktywności plastyczno-konstrukcyjnej i aktywności werbalnej*. Dobrze, jeśli te rozwojowe cechy aktywności dziecka zostaną uwzględnione w oferowanych dzieciom zadaniach. Postulat ten podyktowany jest koniecznością respektowania indywidualnych upodobań i możliwości dzieci, które będą decydować o rodzaju podjętej aktywności. Każda z nich zawiera w sobie potencjał rozwojowy ujawniający się podczas zmagania się dzieci z problemem w trakcie realizacji zadań.

Zadania zazwyczaj są konkretyzacją problemu ogólnego i wskazują na możliwość podjęcia aktywności będącej przejawem ustosunkowania się do kwestii, jakie pojawiły się w rozmowach prowadzonych w początkowej fazie zajęć. Cenne są zwłaszcza te, które aktywizują dziecięcą interpretację zjawisk i sytuacji, przejawiającą się w nadawaniu sensu zdarzeniom ulokowanym w określonym kontekście. Istotne jest, by „dzieci mogły się w nich doszukać jakiegoś znaczenia (...) dziecko będzie się starało rozwiązać problem wówczas, gdy zda sobie sprawę, że on naprawdę istnieje”, powiada Jerome S. Bruner<sup>49</sup>. Wtórzy mu John Dewey pisząc: „jeżeli dziecko ma jakiś cel osobisty, to ten je popycha w sposób naturalny do szukania środków, aby go osiągnąć”<sup>50</sup>.

Tak więc, obmyślając zadania dla dzieci trzeba zwrócić uwagę na to, by aktywizowały one ich wiedzę osobistą i miały przejrzystą strukturę – pokazywały pewien stan faktyczny inicjujący aktywność dziecka zmierzającą do rozwiązania problemu. Czynnikiem skłaniającym do podjęcia aktywności jest ciekawość będąca, zdaniem Jerome S. Brunera, prototypem motywacji wewnętrznej. „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”<sup>51</sup>. To właśnie proces poszukiwania ma decydujące znaczenie dla przebiegających w umysłach dzieci procesów uczenia się budujących ich wiedzę o świecie i sobie samym.

---

<sup>49</sup> J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s. 213

<sup>50</sup> J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, przekład H. Błeszyńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 114

<sup>51</sup> J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s.162

Po ukończeniu zadań przez dzieci warto znaleźć czas na to, by te, które chcą, mogły zaprezentować rezultaty swojej pracy rówieśnikom i nauczycielce. Jest to okazja do tego, by pokazać opracowaną w małym zespole dziecięcym scenkę teatralną czy wykonane własnoręcznie „instrumenty” muzyczne; zaprezentować wspólnie wymyśloną piosenkę, opowiadanie czy wierszyk; przedstawić swój rysunek, szkic czy inną pracę plastyczną/konstrukcyjną lub wykonać doświadczenie pozwalające ustosunkować się do problemu sformułowanego na początku zajęć. Trzeba też zaakceptować, że niektóre dzieci nie będą chciały tego robić, inne nie będą widziały takiej potrzeby, bo nie każde zadanie prowadzi do wyniku. Niektóre z nich dzieją się „tu i teraz” (akompaniament muzyczny, scenka dramatowa, aktywność z użyciem wody, światła, piasku itp.) i bardziej chodzi w nich o doświadczanie przez dzieci określonych stanów emocjonalnych, niż o uzyskanie widocznych efektów. Z kolei zadania zorientowane na wynik sprawiają, że dzieci uczą się dostrzegać związek pomiędzy antycypowanym stanem końcowym a własną aktywnością prowadzącą do wypracowania konkretnych rezultatów, oraz, co nie mniej ważne, doświadczają społecznego odbioru efektów swojej pracy, które nierzadko muszą „obronić” przed dociekliwymi pytaniami rówieśników.

W tych procesach wymiany doświadczeń i negocjacji stanowisk, jakie ujawniają się podczas (i po) realizacji zadań, istotna rola przypada nauczycielom. Ich wrażliwe reagowanie na dziecięce strategie, zorientowane na rozwiązanie/ustosunkowanie się do kwestii obecnych w zadaniu, może pomóc zestroić nowo odkryte fragmenty wiedzy – już osobiście przetworzone, ożywione nadanym przez dzieci ich własnym sensem – z tym, co dotychczas wiedziały. Te nowe, wytworzone przez nie teorie, mogą płynnie wtopić się w ich dotychczasowy obraz świata; mogą, różniąc się, razem egzystować; ale mogą też zderzyć się z nim prowadząc do dysonansu poznawczego, stanowiącego znakomitą okazję do nowych odkryć.

4. Ostatnim punktem omawianej metody są **warunki materialne**, które stanowią znaczący kontekst projektowanych okazji edukacyjnych. W ich skład wchodzi zarówno otoczenie, w jakim planuje się spotkanie z dziećmi (w sali, w ogrodzie, w warsztacie rzemieślniczym, w zaprzyjaźnionym domu); przedmioty, dźwięki, ilustracje, jakie zostaną wyeksponowane w punkcie wyjścia do zajęć, jak też materiały i narzędzia, jakie dzieci będą mogły wykorzystać realizując zadania. Będą to zarówno, stanowiące typowe

wyposażenie sali przedszkolnej, materiały plastyczne, instrumenty i nagrania muzyczne, albumy i książki, zabawki, jak też te przedmioty, które trzeba starannie wybrać i/lub przygotować samemu czy we współdziałaniu z rodzinami dzieci, niezbędne do tego, by zaciekawić dzieci w początkowej fazie zajęć.

Osobne miejsce zajmuje „skrzynia skarbów”, która w naszym przekonaniu, powinna stanowić stały element wyposażenia pomieszczenia, w jakim przebywają małe dzieci. Jej zawartość to, dorosłym na ogół niepotrzebne, szpargały – szpulki, korki, guziki, muszelki, kasztany, rulony po papierze różnego formatu, pudełka, ścinki rozmaitych materiałów, pocztówki, gazety itp. Dla dzieci jest ona autentyczną skarbnicą pomysłów realizowanych zarówno podczas zajęć, jak i w zabawach swobodnych.

5. Po napisaniu projektu warto **spojrzeć wstecz**, przeanalizować go ponownie, coś dopisać, może z czegoś zrezygnować. Jest to także okazja do zastanowienia się na co zwrócić uwagę, co warto wyeksponować, które z elementów projektu są szczególnie ważne z punktu widzenia rozwoju dzieci, co pojawiło się w nim nowego, dziwnego, zaskakującego, a czego, być może, dzieci nie zauważą.

## WARUNKI REALIZACJI I REZULTATY

Opisane części projektu, to elementy „techniczne”, ułożone w porządku logicznym ułatwiającym zaplanowanie przebiegu spotkania z dziećmi. Klamrą spinającą je wszystkie, a zarazem czynnikiem konstytuującym *metodę projektowania okazji edukacyjnych*, są **możliwości wyboru**, jakie oferuje ona zarówno nauczycielom, jak i dzieciom. To do nauczycieli należy wybór przedmiotu odkrycia dziecka; sposobu, w jaki zainteresują nim dzieci; zadań, jakie im zaoferują; przestrzeni, w jakiej dzieci będą realizowały zadania. Dzieci z kolei powinny móc zdecydować o tym, czy w ogóle będą chciały realizować zadania proponowane w projekcie, a jeśli wybiorą aktywne uczestnictwo, to one w dużej mierze zdecydują o tym, jakie zadania podejmą; w jaki sposób będą je wykonywać – samodzielnie czy we współpracy z rówieśnikami; w jakim miejscu; przy użyciu jakich środków. Ten szeroki zakres możliwości wyboru sprawia, że obie strony procesu edukacji – nauczyciel i dzieci – zyskują szanse na podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności, co wzmocnia w nich



przeświadczenie o osobistym wpływie na bieg zdarzeń i o własnych możliwościach w tym zakresie.

W ten sposób *metoda projektowania okazji edukacyjnych* przyczynia się do wspierania naturalnych trendów rozwoju osobowości<sup>52</sup> będących rezultatem nie tyle treści zawartych w „Programie wychowania w przedszkolu”, co określonego sposobu pracy z dziećmi. Powoduje to przełożenie akcentu z tego co jest treścią zajęć, na to jak jest ona dzieciom uprzystępniana i, w związku z tym, jakiej aktywności się od nich oczekuje – reproduktywnej, bazującej na wiedzy zapamiętanej i czynnościach odtwórczych, czy produktywnej, odwołującej się do odkrywanych/konstruowanych przez dzieci sensów i znaczeń, i czynności o charakterze kreatywnym. Oczywiście, co trzeba podkreślić, opozycja ta jest pewnym uproszczeniem. Trudno zakładać, że uczenie się polega wyłącznie na kreacji. Żeby tworzyć, trzeba mieć z czego, a więc pewne podstawowe informacje o świecie trzeba dziecku przekazać. Problem stanowi pytanie – jak to robić? Czy w sposób mechaniczny, w formie podającej wypełniać chłonny dziecięcy umysł treściami, które my, dorośli uznajemy za ważne, choć w dzieciach nie wzbudzają one ciekawości? Czy też, obserwując uważnie, w co się dzieci bawią, co rysują, o czym rozmawiają, próbować dociec, co je aktualnie interesuje i wokół tych tematów tworzyć *okazje edukacyjne*<sup>53</sup> wyzwalamy aktywność dzieci. Opowiadamy się za drugim z wariantów, który pozwala, wychodząc od osobistej wiedzy dzieci, traktować ją jako początek drogi prowadzącej do poznania zasobu publicznej wiedzy naukowej, podzielanej w określonym kręgu społeczno-kulturowym.

Omawiana tu *metoda projektowania okazji edukacyjnych* jest jednym z możliwych rozwiązań bazujących na wiedzy osobistej dzieci zaangażowanej w realizację zadań w formach właściwych dla okresu wczesnego dzieciństwa. Dzięki temu wiedza odkrywana/konstruowana przez dzieci podczas aktywności zadaniowej ma szansę stać się kolejną warstwą ich wiedzy osobistej, a jednocześnie, poprzez czynne zaangażowanie dzieci w proces jej odkrywania/konstruowania, wzrasta szansa na uczynienie jej wiedzą proceduralną (a nie tylko kolekcjonerską), która „pozostaje żywa

---

<sup>52</sup> W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 370-373

<sup>53</sup> Istnieje istotna różnica pomiędzy powszechnie obecną w edukacji sytuacją edukacyjną i okazją edukacyjną. *Sytuacja edukacyjna* to oferta dydaktyczna usytuowana w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym – taka sama dla wszystkich dzieci. *Okazja edukacyjna* zaś to odmienna dla każdego z edukowanych możliwość włączenia się w proces uczenia się stosownie do indywidualnych zasobów wiedzy, osobistych doświadczeń, zainteresowań i umiejętności.

i w toku działania ulega dalszemu rozwojowi, jest wciąż na bieżąco weryfikowana i aktualizowana”<sup>54</sup>.

Dopełnieniem prezentacji *metody projektowania okazji edukacyjnych* niech będzie syntetyczny opis efektów, jakie uzyskały nasze przedszkolaki, w porównaniu z dziećmi w tym samym wieku z przedszkoli tradycyjnych<sup>55</sup>. Analizowane wyniki odnosiły się do dwóch grup zagadnień obejmujących:

a) właściwości dotyczące poznawczego aspektu funkcjonowania, takie jak:

- aktywna postawa wobec rzeczywistości – ilość i rodzaj pytań;
- płynność słowna – szybkość generowania słów na określoną literę;
- płynność ideacyjna – test niezwykłych zastosowań kilku wybranych przedmiotów;
- umiejętność koncentracji w sytuacji trudnej – budowanie wieży z klocków w ograniczonym czasie;
- plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk – reakcje na przedmioty nietypowe;

b) właściwości dotyczące sfery społeczno-emocjonalnej:

- inicjatywa w zabawach swobodnych i w nawiązywaniu kontaktów społecznych;
- skłonność do współdziałania przy układaniu puzzli;
- chęć niesienia pomocy – analiza sytuacji na obrazkach;
- przejawy agresji.

Analiza wyników ujawniła znaczne rozbieżności na korzyść naszych przedszkolaków, w porównaniu z dziećmi z przedszkoli tradycyjnych, w zakresie funkcjonowania poznawczego i mniejsze różnice, choć także na korzyść naszej grupy, w zakresie kontaktów społecznych.

Dodatkowo zastosowano test dojrzałości szkolnej uzupełniający powyższe rezultaty o diagnozę zakresu wiedzy dzieci i umiejętności posługiwania się nią. Ujawnił on:

a) nieznaczne różnice, na korzyść naszych przedszkolaków, w zakresie sprawności manualnej i wiadomości zależnych od percepcji wzrokowej, słuchowej i orientacji przestrzennej, uzależnionych od dojrzałości układu nerwowego;

---

<sup>54</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1996, s. 111.

<sup>55</sup> Szczegółowe wyniki badań zostały zaprezentowane w książce J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji...*

b) znaczne różnice, na korzyść naszej grupy, w zakresie poziomu rozwoju mowy i myślenia, zasobu elementarnych pojęć matematycznych, wiadomości o otoczeniu społeczno-przyrodniczym – w większej mierze uzależnionych od kształtujących wpływów otoczenia.

Kończąc chcemy podkreślić, iż nie uważamy, że *metoda projektowania okazji edukacyjnych* jest panaceum na niedostatki polskiej oświaty. Nie jest to metoda uniwersalna – odpowiednia do wszystkich zagadnień i dla każdego nauczyciela. To od niego – jego filozofii edukacyjnej i sposobu bycia z dziećmi – zależy jej powodzenie. Jednak tym, którzy ją wybiorą, umożliwi autentyczne zaangażowanie w działalność stanowiącą wyraz osobistych zainteresowań i aspiracji, a jest to właściwość sprzyjająca sukcesom w każdej dziedzinie działalności człowieka, także w edukacji.

## Bibliografia

- Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przekład J. Radzicki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988
- Braun D., *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, przekład B. Mroziak, przedmowa J. M. Anglin, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekład E. Krasieńska, przedmowa K. Kruszewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974
- Brzezińska A., *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*, W: R. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1987
- Dahlberg G., *Images of the Child, Knowledge and Learning*, wykład wygłoszony na Summer Institute of the School of Child and Youth Care, University of Victoria, BC, lipiec 1997
- Dahlberg G., Moss P., *Ethics and politics in early childhood education*, RoutledgeFalmer, London and New York 2005
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, przekład H. Bleszyńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006
- Gawlicz, K., *Preschools play with power. Constructing the child, the teacher and the preschool in two Polish childcare institutions*, Roskilde University 2009 (wersja elektroniczna: <http://hdl.handle.net/1800/5153>)
- Giza A. (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, FRD im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2012
- Indications. Preschools and infant-toddler centers of the municipality of Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia 2010
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, WUW, Warszawa 2012
- Karwowska-Struczyk M., „Reggio Emilia – pożądana filozofia i praktyka dla edukacji przedszkolnej”, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2(14), 2011, s. 48-72
- Katz L., *Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci*, W: T. Ogrodzińska (red.), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, PFDiM, Warszawa 2000
- Katz L., *What can we learn from Reggio Emilia?*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, wyd. drugie, Ablex, Westport 1998
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1984
- Maj A., *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*, W: Z. Melosik i B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Impuls, Poznań-Kraków 2010
- Malaguzzi L., *A heresy of light and colour*, W: T. Filippini, V. Vecchi (red.) *The Hundred Languages of Children: Narrative of the Possible*, Reggio Children, 1997

- Malaguzzi L., *History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, Ablex, Westport 1998
- Moss P., *Bringing politics into the nursery. Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation, The Hague 2007 (wersja elektroniczna dostępna na stronie [www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html](http://www.bernardvanleer.org/English/Home/Our-publications.html))
- Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010
- Rinaldi C., *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*, Routledge, London and New York 2006
- Rinaldi C., *Projected curriculum constructed through documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini*, W: C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children*, wyd. drugie, Ablex, Westport 1998
- Rożek L., *Przedszkolanka czy profesjonalista – zmiana czy zamiana?*, W: M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1996
- Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984
- Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996
- Zwiernik J., *Rytuały przejścia ze sfery prywatnej w sferę publiczną u dzieci przedszkolnych*, W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006
- Żylińska M., *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* Wrocław, maj 2002  
(wersja elektroniczna dostępna na stronie [http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/?page\\_id=60](http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/?page_id=60))
- <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-50-400>; pobrano dnia 04.05.2013

**NOTATKI:**

**NOTATKI:**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

Dolnośląska Szkoła Wyższa   
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawca:  
Dolnośląska Szkoła Wyższa  
ul. Wagonowa 9, 53-609 Wrocław  
tel. 71 358 27 47  
[www.dsw.edu.pl](http://www.dsw.edu.pl)

Egzemplarz bezpłatny



**POPRAZ PRAKTYKĘ  
DO PROFESJONALIZMU**

*– nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja*

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego